



Maciej Wilk

Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole.

Studium teoretyczno-empiryczne

Sociotherapy towards the Peer Aggression at School.

Theoretical and Empirical Study

Promotor

prof. UAM dr hab. Barbara Jankowiak

Pracownia Psychopedagogicznych

Badań nad Rozwojem Człowieka

Promotor pomocniczy

dr Karolina Kuryś-Szyncel

Pracownia Psychopedagogicznych

Badań nad Rozwojem Człowieka

Składam wyrazy wdzięczności dla Promotor prof. UAM dr hab. Barbary Jankowiak oraz Promotor pomocniczej dr Karoliny Kuryś-Szyncel za opiekę merytoryczną, cenne wskazówki i sugestie oraz życzliwość i wsparcie w momentach zwątpienia.

Serdecznie dziękuję

Maciej Wilk

Spis treści

Wstęp.....	5
Rozdział 1. Agresja rówieśnicza – próba definicji i analizy zjawiska	10
1.1. Kategoria agresji – przegląd definicji i podejść.....	10
1.1.1. Agresja jako zachowanie i cecha	11
1.1.2. Rodzaje agresji.....	25
1.1.3. Źródła agresji	30
1.2. Agresja rówieśnicza jako przykład specyficznych zachowań agresywnych	48
1.2.1. Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży	49
1.2.2. Funkcje i cele agresji rówieśniczej (aspekt rozwojowy)	58
1.2.3. Szkoła jako przestrzeń realizowania agresji rówieśniczej	66
1.2.4. Skala zjawiska agresji szkolnej i jej form w polskich szkołach	93
Rozdział 2. Socjoterapia – konteksty praktyczne i teoretyczne	100
2.1. Rozumienie socjoterapii w różnych obszarach jej praktykowania	100
2.1.1. Rozwój socjoterapii w Polsce i kontrowersje wokół jej definiowania	101
2.1.2. Socjoterapia jako wsparcie leczenia psychiatrycznego	118
2.1.3. Socjoterapia w resocjalizacji	126
2.1.4. Socjoterapia w ujęciu społeczno-kulturowym.....	130
2.2. Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej.....	137
2.2.1. Cele socjoterapii jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej	138
2.2.2. Socjoterapia wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole	148
2.2.3. Diagnozowanie agresji rówieśniczej w pracy socjoterapeutycznej	154
2.2.4. Organizowanie pracy socjoterapeutycznej i proces grupowy w socjoterapii a zjawisko przemocy rówieśniczej	171
2.2.5. Metody i techniki pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą doświadczającą agresji rówieśniczej w szkole	181
2.2.6. Ocena skuteczności działań socjoterapeutycznych.....	200
Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	207

3.1. Zbiorowe studium przypadku w badaniach jakościowych	207
3.2. Cel badania i problemy badawcze	214
3.3. Dobór grupy badanej	216
3.4. Plan badań, etyka, metody badawcze	221
Rozdział 4. Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole w perspektywie socjoterapeutów i socjoterapeutek – analiza badań własnych	229
4.1. Rozumienie socjoterapii, jej zadań i funkcji przez socjoterapeutów i socjoterapeutki	229
4.2. Postrzeganie zjawiska agresji rówieśniczej w szkole przez socjoterapeutów i socjoterapeutki	253
4.3. Socjoterapeuci i socjoterapeutki wobec możliwości zastosowania socjoterapii w pracy z agresją rówieśniczą w szkole	290
4.4. Postrzeganie efektywności pracy socjoterapeutycznej w pracy z agresją rówieśniczą w szkole przez socjoterapeutów i socjoterapeutki	332
4.5. Postrzeganie przez socjoterapeutów i socjoterapeutki możliwości szkoły w profilaktyce agresji rówieśniczej oraz pomocy dla ofiar i sprawców	367
4.6. Podsumowanie: socjoterapia wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole ...	375
Zakończenie	387
Bibliografia.....	390
Wykaz rycin	448
Wykaz tablic.....	449
Aneks.....	450
Streszczenie.....	455
Abstract	456

Wstęp

Praca *Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole. Studium teoretyczno-empiryczne* powstała na kanwie moich wieloletnich doświadczeń prowadzenia i superwizowania socjoterapii i psychoterapii dzieci i młodzieży. Ponieważ z racji moich zainteresowań badawczych dotyczących tej problematyki, uznaję doniosłe znaczenie stosowania interwencji wspierających rozwój, profilaktycznych i terapeutycznych skierowanych do młodych ludzi, postanowiłem poddać naukowej eksploracji kwestię uwarunkowań i skuteczności zastosowania socjoterapii ukierunkowanej na pracę z agresją rówieśniczą.

Powtarzające się i nasilone agresywne zachowania dzieci i młodzieży traktowane są w literaturze przedmiotu jako poważny problem społeczny i wychowawczy, a jednocześnie jako zjawisko, które niestety jest silnie związane z istnieniem instytucjonalnych placówek edukacyjnych¹. Pracownicy szkoły zobowiązani są do reagowania i interweniowania w sytuacjach agresywnego zachowania uczniów, co wpływa negatywnie na proces realizacji programu nauczania, jak również stwarza dodatkowe utrudnienia w pracy wychowawczej. Nauczyciele niejednokrotnie czują się zobowiązani do kontrolowania agresji dzieci i młodzieży, co może działać jatrogennie i wzmacniać agresję, a także powodować zamykanie się uczniów na różne formy aktywności i wyrażania inicjatywny². Agresja rówieśnicza w szkole niszczy nie tylko proces edukacji i wychowania, ale również działa destrukcyjnie na obie strony agresywnych działań, tę agresywną i tę, która jest ofiarą agresji a także świadków tych zachowań. Ofiary czują się zazwyczaj zranione, upokorzone, zalęknione, przez co wycofują się z życia klasy i szkoły, a sprawcy mogą z jednej strony budować swoje poczucie tożsamości na przekonaniu o własnej dominacji nad innymi, lecz z drugiej – czuć się winni i nieakceptowani przez zespół klasowy, co w efekcie również zaburza ich prawidłowe funkcjonowanie w szkole. Oznacza to, że problem agresji rówieśniczej nie jest jedynie problemem ofiary i sprawcy, ale również klasy, szkoły a nawet społeczności³. Ekspozycja uczniów na agresywne zachowanie w klasie występująca i utrzymująca się w przez dłuższy czas może wpływać na eskalację tego problemu. Dlatego też istnieje potrzeba kontynuowania

¹ J. Pyżalski (2014), *Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady*, [w:] J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 33.

² T. Umar, H. Saleh (2015), *Problems of Aggressive Behaviour among Primary School Children*, "IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)", vol. 5, issue 1, ver. II, s. 11–14, <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-1/Version-2/C05121114.pdf> [dostęp: 26.02.2020].

³ *Ibidem*, s. 13.

badan dotyczących agresji w klasach szkolnych, czynników ryzyka i czynników chroniących, i w konsekwencji tworzenia programów przeciwdziałania temu zjawisku⁴.

Badania HBSC z 2014 roku wykazują wzrost liczby dzieci przeżywających znaczny stres szkolny, na poziomie ponad 10% badanych uczniów⁵. Procent ten zwiększa się z wiekiem badanych i tak w grupie 15-latków wynosi już ponad 31% u chłopców i ponad 44% u dziewcząt. Ponadto w raporcie z badań przeprowadzonych przez Fundację Dzieci Niczyje z 2013 roku czytamy, że ponad 30% uczniów 15-letnich doświadczyło agresji lub przemocy szkolnej⁶. Polskie dzieci i młodzież narażone są na szeroki wachlarz agresywnych zachowań i postaw takich, jak wyzwiska, wykluczenie z grupy, kradzieże, bójkę, kłamstwa, odtrącenie, poniżanie, a także coraz liczniej spotykany cyberbullying w postaci flamingu, kradzieży tożsamości, upublicznienia tajemnic, prześladowania, śledzenia, poniżenia, wykluczenia z grupy czy w końcu agresji technicznej⁷. W związku z powyższym specjaliści pracujący w obszarze edukacji i wychowania dzieci i młodzieży wskazują na potrzebę przeciwdziałania temu negatywnemu zjawisku⁸.

Jedną z form pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną, mogącą przeciwdziałać zjawisku agresji a także pomagać ofiarom i sprawcom jest socjoterapia. Zajęcia socjoterapeutyczne odbywają się zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią w świetlicach i ośrodkach socjoterapii. Socjoterapeuci, obok nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, doświadczają w swojej pracy zjawiska agresji rówieśniczej, rozwiązując konflikty klasowe, prowadząc zajęcia profilaktyczne i grupy socjoterapeutyczne, których członkami są i ofiary, i sprawcy. Dlatego bardzo istotnym pytaniem badawczym jest, w jaki sposób socjoterapeuci postrzegają zjawisko agresji rówieśniczej w szkole, a także, jak z nim pracują, prowadząc zarówno działania profilaktyczne, jak i terapeutyczne.

Mimo że w ostatnich 10 latach w Polsce pojawiło się wiele znaczących prac na temat socjoterapii, to jednak przegląd polskiej i zagranicznej literatury przedmiotu wskazuje, że ta

⁴ D.E. Thomas, K.L. Bierman (2006), *The Impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children*, "Development and Psychopathology", vol. 18, issue 2, s. 471–487.

⁵ A. Dzielska, M. Jodkowska, A. Małkowska-Szkutnik, J. Mazur, A. Oblacińska, K. Radiukiewicz, M. Stalmach, I. Tabak, D. Zawadzka, A. Kowalewska, B. Woynarowska, M. Malinowska-Cieślak (2014), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce*, s. 72–77, http://www.imid.med.pl/images/dopobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 5.02.2019].

⁶ J. Włodarczyk, K. Makaruk (2013), *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, s. 12–16, http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Ogolnopolska_diagnoza_problemu_przemocy_wobec_dzieci_Wyniki_badiania_2013.pdf [dostęp: 6.02.2019].

⁷ *Przemoc w polskiej szkole – jak naprawę wygląda*, Instytut Badań Edukacyjnych, 28.08.2014, <http://www.ibe.edu.pl/babel/11-media/aktualnosci-prasowe/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada> [dostęp: 18.02.2020].

⁸ A. Komendant-Brodowska (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, „Analizy IBE”, s. 4–49, <https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY2014/13.pdf> [dostęp: 18.02.2021].

forma pomocy dzieciom i młodzieży, nie doczekała się tytułu opracowań naukowych i badań jak inne formy pomocy, na przykład psychoterapia. Pomimo wielu lat istnienia socjoterapii w Polsce, nadal istnieją luki w teoretycznym opracowaniu tego sposobu pomagania⁹. Brakuje naukowych badań dotyczących socjoterapii i socjoterapeutów. Zaprezentowany w rozdziale drugim przegląd literatury poświęconej tej formie pomocy wskazuje na rozbieżności w rozumieniu istoty socjoterapii a także celów i zadań, które ma realizować. Współczesne oczekiwania wobec szeregu różnych aktywności zawodowych wymagają zwiększenia ich profesjonalizacji, zwłaszcza w pracy z drugim człowiekiem w zakresie szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹⁰. Prowokuje to do empirycznych badań i teoretycznych rozważań nad socjoterapią jako grupową formą pracy z ludźmi. Stąd jednym z głównych celów niniejszej rozprawy jest próba ustosunkowania się do blisko 40-letniej dyskusji, toczącej się wśród teoretyków i praktyków socjoterapii nad tym, czym w gruncie rzeczy jest socjoterapia, w jaki sposób definiować jej cele i zadania, czy podstawowe i charakterystyczne dla niej funkcje. Podjęta została również próba ustalenia miejsca i możliwości zastosowania socjoterapii, wobec agresji rówieśniczej, występującej powszechnie w polskich szkołach.

Wynik analizy finalnej pracy badawczej w zakresie socjoterapii i jej propozycji pracy z agresją i przemocą rówieśniczą w szkołach wymaga osadzenia socjoterapii w teoriach ogólnych, takich jak psychologia rozwoju człowieka, psychologia społeczna, pedagogika społeczna czy resocjalizacja. Opracowane wyniki badań mogą zachęcać i praktyków, i badaczy, do stawiania następnych pytań i formułowania celów ukierunkowanych na rozumienie agresji rówieśniczej i specyficznych metod pracy z nimi. Jednocześnie istotnym wyzwaniem, stojącym przed socjoterapeutami jest opracowanie standardów profesjonalnej praktyki socjoterapeutycznej, które mogą wynikać ze wspólnej pracy, dialogu, dyskusji i refleksji toczącej się pomiędzy praktykami, socjoterapeutami, a zainteresowanych ich pracą naukowców. Integracja doświadczenia socjoterapeutów, praktyków z wiedzą i możliwościami, które posiada współczesna nauka społeczna pozwala badać, ewaluować i tym samym ulepszać strategie i programy socjoterapeutyczne, metody i techniki stosowane w czasie socjoterapeutycznych zajęć grupowych, przyczyniając się do rozwoju wiedzy na

⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2021,) *Socjoterapia młodzieży. Studium psychologiczno-pedagogiczne*, Warszawa: PWN, s. 56.

¹⁰ J. Fricova (2021), *Multicultural Competences and Skills in the Practice of Social Counseling*, "15th Comparative European Research", London: CER, Issue I, s. 160–174.

temat socjoterapii, do rozwoju jej samej, i szeroko pojętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej¹¹.

Niniejsza dysertacja składa się z czterech rozdziałów. Dwa pierwsze poświęcone są analizom o charakterze teoretycznym i diagnostycznym. W rozdziale pierwszym w celu charakterystyki agresji rówieśniczej zawarto przegląd podstawowych definicji i pojęć. Ponadto opisuję agresję rówieśniczą jako specyficzny przykład zachowań agresywnych, analizując jej przyczyny, rodzaje i formy oraz funkcje. Rozdział drugi poświęcony jest socjoterapii; przedstawia rozumienie socjoterapii w różnych obszarach jej praktykowania, którymi są: wsparcie leczenia psychiatrycznego, resocjalizacja, działania o charakterze społecznym oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Następnie przyjmując perspektywę socjoterapii jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dokonuję jej szczegółowej charakterystyki, a zwłaszcza jej użyteczności w pracy z agresją rówieśniczą.

Rozdziały trzeci i czwarty poświęcone są założeniom metodologicznym oraz analizie i interpretacji wyników prowadzonych przeze mnie badań. W projekcie badawczym podjąłem te zagadnienia, które wcześniej przeanalizowałem w części teoretycznej zarówno na poziomie koncepcji naukowych, jak i danych statystycznych. Przyjąłem, że rozważania dotyczące ogólnych danych wyrażają się na poziomie jednostkowym, natomiast dane z poziomu jednostkowego, mogą wzbogacić wcześniej powstałe konceptualizacje. W projekcie badawczym uczestniczyli socjoterapeuci/socjoterapeutki pracujący z dziećmi i młodzieżą doświadczającą agresji rówieśniczej. Przyjąłem perspektywę badań jakościowych i powszechnie stosowane w naukach o edukacji¹² jakościowe zbiorowe studium przypadku, ze względu na zainteresowanie konkretnym zjawiskiem, a dokładnie postrzeganiem przez socjoterapeutów/socjoterapeutki możliwości zastosowania socjoterapii w pracy z agresją rówieśniczą w szkołach.

Cel badania, problemy badawcze, sposób doboru próby, plan badań, metody badawcze oraz zasady etyczne, które przyświecały mi podczas konstrukcji badania, jego przebiegu i analizy materiału badawczego, omówiłem szczegółowo w rozdziale trzecim. Rozdział czwarty zawiera analizy i interpretacje materiału badawczego zgromadzonego podczas wywiadów, a punktem wyjścia podziału tekstu są cztery problemy szczegółowe przedstawione w rozdziale metodologicznym.

¹¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, op. cit., s. 27.

¹² Por. S.B. Merriam (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Wybór tematu dysertacji doktorskiej nie pojawił się w „biograficznej pustce”, wynika bowiem z moich doświadczeń zawodowych prowadzenia socjoterapii, psychoterapii, a także dydaktyki w tych obszarach. Będąc pedagogiem i psychologiem, czynnym zawodowo psychoterapeutą i superwizorem psychoterapii, superwizorem socjoterapii i treningu interpersonalnego, posiadając II stopień specjalizacji w zakresie psychoterapii dzieci i młodzieży, starałem się połączyć swoje wieloletnie doświadczenia zawodowe z perspektywą teoretyczną, opisującą zarówno socjoterapię, jak i problem agresji rówieśniczej. Odwołując się do swoich wieloletnich doświadczeń w pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą zarówno w ramach Polskiego Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Krakowskiego Ośrodka Terapii dla Dzieci, Młodzieży i Rodzin, Centrum Psychoedukacji i Promocji Zdrowia, którego byłem kierownikiem, starałem się opisać socjoterapię w sposób najbardziej użyteczny w przeciwdziałaniu agresji rówieśniczej w szkołach.

Jako czynny przez lata socjoterapeuta, prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne z dziećmi i młodzieżą, zarówno w szkołach, jak i podczas socjoterapeutycznych wyjazdów klasowych, a także w ośrodkach czy świetlicach socjoterapeutycznych, jestem głęboko przekonany, że socjoterapia może mieć olbrzymie znaczenie we wzmacnianiu mechanizmów zdrowia dzieci i młodzieży. Będąc członkiem Polskiego Towarzystwa Psychologicznego¹³, Polskiego Towarzystwa Psychoterapii Psychodynamicznej¹⁴, Międzynarodowego Towarzystwa Psychoterapii Skoncentrowanej na Przeniesieniu¹⁵, również członkiem honorowym Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów¹⁶, członkiem Państwowej Komisji Egzaminów Medycznych w Łodzi w zakresie specjalizacji psychoterapii dzieci i młodzieży¹⁷ wiem, jak ważne jest osadzenie działań praktycznych w teorii i badaniach naukowych. Prowadzone w ramach niniejszej dysertacji wywiady pogłębione z socjoterapeutami i socjoterapeutkami pozwoliły mi na ustalenia, w jaki sposób socjoterapia może być odpowiedzią na zjawisko agresji rówieśniczej w polskich szkołach.

Mam nadzieję, że wnioski z moich autorskich badań przyczynią się nie tylko do przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej, ale także do profesjonalizacji socjoterapii jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz jej popularyzacji i stanowić będą istotny asumpt do podejmowania dalszych empirycznych eksploracji tej tematyki, zwłaszcza na gruncie nauk pedagogicznych.

¹³ Polskie Towarzystwo Psychologiczne, <http://ptp.org.pl> [dostęp: 25.08.2021].

¹⁴ Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej, <https://ptppd.pl> [dostęp: 25.08.2021].

¹⁵ International Society of Transference-Focused Psychotherapy, <https://istfp.org> [dostęp: 25.08.2021].

¹⁶ Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów (wcześniej Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów), <http://pssit.pl> [dostęp: 25.08.2021].

¹⁷ Centrum Egzaminów Medycznych w Łodzi, <https://www.cem.edu.pl/zdrow.php> [dostęp: 25.08.2021].

Rozdział 1. Agresja rówieśnicza – próba definicji i analizy zjawiska

1.1. Kategoria agresji – przegląd definicji i podejść

Agresja (łac: *agressio*) – zjawisko powszechnie, spotykane w wielu obszarach życia człowieka, jest złożone zarówno w swojej naturze, jak i specyfice¹⁸. Jak zauważa Danuta Rode, termin agresja jest mocno reprezentowany zarówno w języku potocznym, jak również w słowniku psychologicznym, ale mimo wielu badań i lat pracy poświęconej problematyce agresji nadal trudno jest uznać, że istnieje spójna, jedna, powszechna definicja agresji¹⁹. Wokół pojęcia agresja narosło sporo przekonań, które nie zawsze znajdują potwierdzenie w teoriach i badaniach naukowych. Dotyczą one na przykład błędnego przekonania, że przejawy agresji w życiu człowieka zawsze mają swoje źródło w jego dzieciństwie. Wątpliwości budzi także jedno- czy wielowymiarowa perspektywa etiologicznej w powstawaniu agresji, czy choćby różnice w występowaniu, etiologii i rozumieniu funkcji agresji u kobiet i u mężczyzn²⁰.

Niniejszy rozdział jest próbą oglądu zjawiska agresji przez pryzmat najbardziej popularnych w literaturze przedmiotu ujęć, poszukiwania przyczyn zachowań agresywnych zarówno w czynnikach wrodzonych – dyspozycyjnych, jak i nabytych – warunkowanych sytuacyjnie. Prezentacja ogólnych założeń dotyczących agresji tworzy kanwę rozważań nad jej specyficzną formą, czyli agresją rówieśniczą. Wskazane zostaną zarówno źródła zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, ze szczególnym uwzględnieniem przyczyn tkwiących w środowisku wychowawczym oraz rozpatrywane z rozwojowego punktu widzenia (także jako swoiste eksperymenty rozwojowe) funkcje i cele manifestowania agresji przez młodych ludzi. Zwrócę także uwagę na rodzaje i formy agresji, ze szczególnym uwzględnieniem jej niebezpośrednich realizacji międzyrówieśniczych, takich jak np. cyberprzemoc, zwłaszcza w środowisku szkolnym.

¹⁸ J. Heitzman (2002), *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 10–20.

¹⁹ D. Rode (2010), *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 30, https://sbc.org.pl/Content/21667/psychologiczne_uwarunkowania_przemocy.pdf [dostęp: 26.02.2021].

²⁰ R. Loeber, M. Stouthamer-Loeber (1998), *Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies*, "American Psychologist", vol. 53, no. 2, s. 242–259.

1.1.1. Agresja jako zachowanie i cecha

Termin agresja w języku angielskim, datowany na XVII wiek, nadal sprawia trudności w próbie naukowego opracowania. Jedną z nich jest nierozwojowe (*nondevelopmental*) podejście do różnicowania przejawów agresji, gdzie agresją nazywamy zachowanie dwulatka zabierającego innemu dziecku krzeselko, walki dziewięciolatków w szkole, ataki młodzieżowych gangów, jak również działania wojenne, na czystkach etnicznych kończąc.

ze społecznego punktu widzenia można założyć, że trudności w definiowaniu agresji wiążą się z faktem, że zazwyczaj agresja dotyczy innych osób, co narzuca język nauk społecznych, jednak odnosząc się do postulatu naukowego opracowania problemu napotykamy podstawowe kłopoty w naukowym opracowaniu indywidualnych motywów agresji, jej aktów, odpowiedzialności itp.

Następnym trudnym aspektem jest możliwość przypisania celowości agresywnych działań, co po pierwsze, jest bardzo złożone, a na dodatek spotyka się z zasadniczą trudnością w kontekście odpowiedzialności prawnej, w opinii sądu i wymiaru sprawiedliwości. Nadmiar aspektów włączonych w definicję agresji (*overinclusion*), w praktyce oznacza, że definicja agresji obejmuje całość agresywnych aktów, które wydawać się mogą od siebie odmienne pod względem jakości oraz ilości, szczególnie w zależności od wieku, płci, kontekstu, funkcji rozwojowej, wymiaru szkody występującej w wyniku agresji. Pod względem oceny, ewaluacji agresji istotny problem w oczach badacza stwarza ocena i krytyka zachowania, jego negatywny odbiór i comoże z tego wynikać, brak naukowego obiektywizmu. Jego wyrazem może być wszechobecna tendencja do opisywania przejawów agresji, zarówno w kontekście indywidualnym, jak i społecznym jako formy psychopatologii²¹.

Niewątpliwie wynikiem agresji najczęściej jest powstała krzywda, która może mieć charakter fizyczny, występować w formie zranienia, fizycznego zagrożenia, naruszenia czyichś dóbr fizycznych, psychologicznych czy społecznych, poczucia wartości obrazu siebie, obrazu skrzywdzonej osoby w przestrzeni społecznej²².

Stosując kryterium emocjonalno-motywacyjne uznajemy, że agresor chce wyrządzić krzywdę i uczynić szkodę, najczęściej uznając, że u podstaw takiego zachowania stoi negatywna emocja czy afekt, takie jak gniew, wściekłość, złość czy nienawiść. Nie sposób jednak uznać, że sam fakt wystąpienia negatywnej emocji czy afektu jest powodem do agresji. Istotne jest różnicowanie zwykłej irytacji od gniewu, złości, ale także gniewu od agresji,

²¹ *Ibidem*, s. 404.

²² K. Zalewska (2013), *Stereotypy męskości i kobiecości a zachowania agresywne mężczyzn chorujących na schizofrenię*, Katowice: Instytut Psychologii Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego, s. 32.

szczególnie jeśli uwzględnimy rywalizację i współzawodnictwo, powszechne i potrzebne w codziennym funkcjonowaniu, w przeciwnym bowiem wypadku, istnieje uzasadnione niebezpieczeństwo stygmatyzacji naturalnych przejawów złości, agresji służącej nam w naszej codziennej egzystencji²³.

Neuropsycholodzy uważają, że występowanie gniewu związane jest z aktywacją kory czołowej lewej w naszym mózgu, jednak takiej samej współzależności między gniewem i agresją, a korą czołową prawą nie zaobserwowano. Zgodnie z motywacyjnym modelem kierunkowym asymetrii czołowej, to właśnie lewa część kory naszego mózgu wyraźnie wpływa na wybuchy gniewu i agresji, i przy odpowiedniej motywacji gniew, czy gniewne pobudzenie może prowadzić do agresji²⁴. Dominic Parrott i Peter Giancola zgodnie twierdzą, że istnieje wyraźny związek pomiędzy złością i agresją²⁵. Jednak nie wszyscy badacze twierdzą, że złość musi prowadzić do agresji, ponieważ wpływ na to, czy złość przerodzi się w agresję lub agresywny atak może mieć wiele czynników, przy czym trudno jednoznacznie ustalić, jakie czynniki mogą wpływać na to, że złość przerodzi się w agresywny atak²⁶. Nie ma wystarczających dowodów, że realna sytuacja w życiu jednostki wpływa na fakt współwystępowania złości z agresją²⁷. Uważa się raczej, że złość, choć każdy człowiek jej doświadcza, nie musi prowadzić do agresji, natomiast może prowadzić, i na to wskazują badania, kiedy istnieje określony system motywacyjny, lub inaczej to ujmując, złość występująca u określonej jednostki nakierowana jest na zewnątrz, w stronę innych osób²⁸.

W naturalny sposób złość, a na pewno agresja, budzą w nas niechęć, lęk i niepokój, ponieważ każdy człowiek pragnie uniknąć kontaktu z nieprzyjemnymi dla siebie sytuacjami. Stąd uprawniony jest wniosek, że większość ludzi będzie skłonna interpretować przejawy złości na niekorzyść osób je ujawniających, i tendencję do tworzenia negatywnych etykiet, opinii i przekonań na ich temat, oraz dążyć do unikania kontaktu z takimi osobami. Jednak psychologowie zajmujący się rozwojem dzieci twierdzą, że złość i agresja są nieodzownymi elementami naszego rozwoju, a nawet, że złość i gniew stają się ważnymi czynnikami

²³ J.R. Averill (2001), *Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion*, [w:] W.G. Parrott (ed.), *Emotions in social psychology: Essential readings*, Psychology Press, s. 337–352.

²⁴ R. Hortensius, D. Schutter, E. Harmon-Jones (2012), *When anger leads to aggression: induction of relative left frontal cortical activity with transcranial direct current stimulation increases the anger-aggression relationship*, "Social Cognitive and Affective Neuroscience", vol. 7, issue 3, s. 342–347.

²⁵ D.J. Parrott, P.R. Giancola (2007), *Addressing "The criterion problem" in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system*, "Aggression and Violent Behavior", vol. 12, s. 280–299.

²⁶ G.W. Giumetti, P.M. Markey (2007), *Violent video games and anger as predictors of aggression*, "Journal of Research in Personality", vol. 41, s. 1234–1243.

²⁷ S.M. Nesbit, J.C. Conger, A.J. Conger (2007), *A quantitative review of the relationship between anger and aggressive driving*, "Aggression and Violent Behavior", vol. 12, s. 156–176.

²⁸ C.S. Carver, E. Harmon-Jones (2009), *Anger is an approach-related affect: evidence and implications*, "Psychological Bulletin", vol. 135, s. 183–204.

w procesie tworzenia się w dziecku empatii²⁹. Dziecko w trakcie swojego rozwoju uczy się różnicować zachowanie agresywne – złość, gniew – od innych, pozytywnych, definiowanych jako prospołeczne, wzmacniające współpracę. Zatem złość i agresja, choć niewątpliwie mają emocjonalny, afektywnie negatywny ładunek, to są częścią naszego doświadczenia, rozwoju, i służą również uczeniu się, rywalizacji, osobniczemu różnicowaniu, psychologicznym separowaniu i wielu innym istotnym aspektom naszego rozwoju oraz naszej egzystencji³⁰. Ważne jest, aby, kiedy dziecko zaczyna edukację szkolną poziom złości, jej ukierunkowanie, motywacje, jakie jej towarzyszą były poddane kontroli, a w efekcie dziecko mogło w satysfakcjonujący dla siebie i otoczenia sposób funkcjonować w szkole i realizować wszystkie zadania rozwojowe, edukacyjne i wychowawcze, jakie przed nim stoją.

Z psychologicznego punktu widzenia agresja może być rozumiana jako szczególna aktywność ludzi, jak również jako pewien rodzaj właściwości czy cech ludziom przypisywanych³¹. W pierwszym przypadku mamy do czynienia z określonym procesem, motywacją lub funkcją agresywnego zachowania, natomiast w drugim – obserwujemy raczej skłonność do agresywnych zachowań, pewną tendencję, wewnętrzną cechę, strukturę, agresywnie reagującą. Z tego też powodu należy różnicować czynności, akty agresywne, konkretne zachowanie od agresywności jako pewnej cechy, która widoczna jest w zwyczajowym funkcjonowaniu jednostki³².

Agresywne zachowanie generowane poprzez emocjonalne i motywacyjne aspekty funkcjonowania jednostki, choćby złość, irytacja, gniew, chęć uzyskania czegoś pożądanego lub próbę uniknięcia czegoś nieprzyjemnego, należy traktować jako pojawiający się powód występującej agresji, w odróżnieniu od stałej skłonności do agresywnych reakcji, będących niejako cechą osobniczą agresywnie zachowujących ludzi. Oczywiście nie zawsze będzie możliwe jasne rozstrzygnięcie, czy mamy do czynienia z czynem agresywnym, będącym egzemplifikacją agresywności jako osobniczej cechy, czy może tylko z agresywnym zachowaniem, będącym reakcją na określoną sytuację, wynikiem jakiegoś konfliktu, emocjonalnego czy afektywnego motywu. Kryterium motywacyjne okazało się jednak niewystarczające do jednoznacznego definiowania agresji, głównie ze względu na niemożliwe obiektywne określenie czynnika wywołującego agresję, jak również z powodu różnorodności

²⁹ J. Strayer, W. Roberts (2004), *Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Old*, "Social Development", vol. 13, issue 1, s. 1–13.

³⁰ H. Segal (2005), *Wprowadzenie do teorii Melanie Klein*, tłum. Ł. Penderecki, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 17–26.

³¹ A. Frączek (1975), *Mechanizmy regulacyjne czynności agresywnych*, [w:] I. Kurcz, J. Reykowski, *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 37.

³² L. Berkovitz (1962), *Aggression: A Social Psychological Analysis*, New York: McGraw-Hill Company Inc., s. 9–12.

stanów emocjonalno-motywacyjnych, prowadzących do agresywnego zachowania, a także dlatego, że nie każdy gniew prowadzi jednostkę do przejawów i czynów agresywnych³³.

Agresja jako aktywność skierowana przeciwko ludziom, zwierzętom, przedmiotom, grupom społecznym, różnego rodzaju instytucjom lub nawet ideom, jest głównie skierowana na obiekt, jednak najczęściej dotyczy ona innych ludzi, realizowana jest w obszarze interpersonalnym, wynikając z sytuacji, interakcji międzyludzkich, albo wprost z osobowościowych tendencji i cech agresywnie zachowującego się człowieka³⁴.

Wincenty Okoń definiuje agresję jako „działanie skierowane przeciwko ludziom lub przedmiotom wywołującym u osobnika niezadowolenie lub gniew” a celem agresji jest wyrządzenie szkody³⁵. Z kolei Norbert Sillamy agresywność będącą cechą definiuje jako „skłonność do atakowania”, sugerując różne powody występowania takiej skłonności³⁶. Bronisław Urban proponuje różnicowanie agresywności od agresywnego zachowania, gdzie agresywność jest względnie stałą tendencją do agresji, gotowością, cechą lub nawykiem powtarzania wzoru agresywnego³⁷. Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (*American Psychological Association* – dalej APA) definiuje agresję, jako zachowanie, które ma na celu wyrządzenie innym krzywdy psychicznej lub/i fizycznej, ale różnicuje się ją od gniewu, który raczej traktowany jest jako chęć pokonania kogoś niż zniszczenia lub skrzywdzenia. Umyślne niszczenie lub ranienie kogoś nazywane jest wrogą agresją³⁸. Robert i Beverly Cairns uważają agresję za niesprowokowane działania, mające na celu wyrządzenie komuś krzywdy lub zranienie kogoś³⁹.

Zanim przedstawione zostaną rodzaje agresji, należy zdefiniować pojęcia związane z agresją, w naturalny sposób łączące się lub łączone z tym zjawiskiem, takie jak: agresywność, wrogość, gniew czy przemoc.

Agresywność jest skłonnością, cechą, tendencją do reagowania agresją⁴⁰. Jest więc cechą osobowości, która manifestuje się często występującymi aktami agresji. Sekwencje agresywnych zachowań, pewnego rodzaju stabilność takiej cechy, która obserwowana jest w dłuższym okresie u danego człowieka, wskazuje nie tyle na incydentalny akt agresji albo

³³ A. Frączek (1975), *op. cit.*, s. 38–39.

³⁴ A.H. Buss (1961), *The psychology of aggression*, New York: Wiley, s. 1–16.

³⁵ W. Okoń (1987), *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Warszawa: PWN, s. 13.

³⁶ N. Sillamy (1994), *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Katowice: Wydawnictwo Książnica, s. 13.

³⁷ B. Urban (2012), *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27.

³⁸ *Aggression* [hasło], <https://dictionary.apa.org/aggression> [dostęp: 25.02.2020].

³⁹ R.B. Cairns, B.D. Cairns (2000), *The Natural History and Developmental Functions of Aggression*, [w:] A.J. Sameroff, M. Lewis, S.M. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, Boston: Springer, s. 403–409.

⁴⁰ B. Urban (2012), *op. cit.*, s. 27.

czasową agresywną aktywność, która nie jest normą w typie zachowania się danego człowieka, ale ma wewnętrzną tendencją⁴¹. Można założyć, że agresywność jest rozumiana jako brak możliwości kontroli swoich agresywnych impulsów albo jako określony system motywacyjny, prowadzący jednostkę do szeregu agresywnych aktów, często celowych i raczej kontrolowanych⁴². Agresywność jest nawykową skłonnością do częstszych niż u innych osób agresywnych reakcji, prezentowania agresywnego zachowania, częstszego wpadania w gniew, czy doświadczenia gratyfikacji w wyniku agresywnego zachowania, społecznego wzmocnienia takiego zachowania, a czasem mającego biologiczne podłoże⁴³.

Wrogość jest stałą tendencją człowieka do negatywnego nastawienia wobec świata, wobec innych, skłonność do wpadania w złość i gniew, podejrzliwego postrzegania otaczającego świata, wskutek czego wrogie nastawienie ma charakter obronny. Często prowadzi ona do regulowania wewnętrznego napięcia, obniża wewnętrzny niepokój, pozwala mieć poczucie kontroli, kreować obraz siebie oraz otaczającego świata⁴⁴.

Gniew jako silna reakcja emocjonalna staje się wyraźnym odzwierciedleniem agresywności czy wrogości, bardzo często pojawia się w stanach zagrożenia poczucia bezpieczeństwa jednostki, poczucia bycia niezrozumianym, kiedy ważne potrzeby są sfrustrowane, szczególnie kiedy narasta poczucie krzywdy⁴⁵. Gniew jest niezwykle silnym afektywnym stanem i jednocześnie najczęściej współwystępującym a nawet motywującym do agresywnego zachowania, ataku, zarazem jest jednym z sześciu poprawnie rozpoznawanych wyrazów mimicznych we wszystkich kulturach⁴⁶.

Przemoc jest kategorią, która najczęściej, w sposób zamienny z agresją jest stosowana w potocznym opisie zjawisk dotyczących wyrządzania i doświadczenia krzywdy (w relacji sprawca-ofiara).

Należy wyraźnie zaznaczyć granicę między agresją, jako określonym zachowaniem a przemocą, która raczej jest procesem, szeregiem agresywnych aktywności wymierzonych w osobę, wobec której sprawca ma przewagę, często fizyczną, psychiczną i bywa, że

⁴¹ D. Rode (2010), *op. cit.*, s. 38.

⁴² A. Frączek (2002), *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja...*, *op. cit.*, s. 47.

⁴³ A.H. Buss (1961), *op. cit.*, s. 16.

⁴⁴ D. Rode (2010), *op. cit.*, s. 453.

⁴⁵ A. Wilczyńska, M. Mazur (2013), *Gniew i empatia a poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym młodzieży*, „Psychologia Społeczna”, t. 8, 2(25), s. 193, https://www.researchgate.net/publication/277890594_Gniew_i_empatia_a_poziom_zagrozenia_wykluczeniem_s_polecznym_u_mlodziezy [dostęp: 1.03.2021].

⁴⁶ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 35.

społeczną. Według APA przemoc jest ekstremalną formą agresji, taką jak napaść, rabunek, gwałt czy morderstwo⁴⁷.

Definicja ta jest dość jednoznaczna, ale niekoniecznie w pełni opisuje zjawisko przemocy. Błędne rozróżnienie definicji agresji i przemocy w szkołach skutkować może nieadekwatnymi odpowiedziami naprawczymi, co uniemożliwia często zapobieganiu czy rozwiązaniu problemu. Agresję zawsze traktujemy jako zachowanie incydentalne, natomiast przemoc jest procesem. Agresja z definicji będzie aktywnością świadomą i zamierzoną, mającą na celu wyrządzenie komuś szkody, i jest ona z reguły kierowana wobec osób o takich samych lub zbliżonych możliwościach fizycznych i psychicznych. Oczywiście może ona prowadzić do przemocy, tworząc niejako wzór agresywnej aktywności wobec innych osób czy grup. Przemoc jest procesem długofalowym, raczej dotyczącym osób o niższych możliwościach psychicznych i fizycznych, słowem mniejszych możliwościach obrony samego siebie, i agresywne akty są cyklicznie powtarzane, stając się w jakimś sensie wzorcem relacji między agresorem i ofiarą⁴⁸.

W różnicowaniu agresji od przemocy istotne również będzie uwzględnienie kryterium związanego z przewagą, jaką posiada osoba, czasem grupa osób, wobec ofiary czy grupy ofiar. Przewaga w stosunku do jej ofiar może być rozpatrywana w kilku kategoriach:

- przewaga liczebna, kiedy kilka osób atakuje kogoś, obraża, bije itp.;
- przewaga fizyczna w momencie, kiedy agresor jest zdecydowanie silniejszy fizycznie od osoby atakowanej;
- przewaga psychiczna polegająca na różnych możliwościach intelektualnych, interpersonalnych, społecznych, na różnej popularności socjologicznej;
- przewaga związana z zapleczem społecznym, czyli sytuacja, gdzie za osobą atakującą stoi grupa społeczna, rozpoznawana w środowisku jako znacząca a może również zachęcająca i dająca społeczne przyzwolenie dla aktów przemocy⁴⁹.

Oczywiście nie każde agresywne zachowanie jest przemocą, co można zaobserwować zwłaszcza u młodszych dzieci, mających skłonność do nazywania np.; gnębieniem każdego agresywnego zachowania (kopnięcia, popchnięcia itp.)⁵⁰. Sherry Hamby uważa, że w literaturze przedmiotu istnieje wiele niejednoznacznych definicji przemocy, często od

⁴⁷ *Violence*, <https://www.apa.org/topics/violence/> [dostęp: 25.02.2020].

⁴⁸ E. Czemirowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 5–6.

⁴⁹ *Ibidem*, s. 6.

⁵⁰ J. Pyżalski, *Co działa w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej?*, <https://www.youtube.com/watch?v=IyDoDpK-MBg> [dostęp: 12.03.2020].

siebie odległych, zatem proponuje, aby podzielić definicje przemocy na 4 podstawowe kategorie: podejście wzorcowe, podejście psychologii społecznej, podejście do zdrowia publicznego i podejście do badań nad zwierzętami⁵¹. Każde z tych podejść ma swoje zalety i wady jednak, aby w pełni odróżnić przemoc od innych zachowań, konieczne jest połączenie, zintegrowanie elementów wszystkich tych czterech podejść. Kompleksowa definicja przemocy z uwzględnieniem tych podejść obejmuje cztery zasadnicze elementy, które powinno cechować agresywne zachowanie, i są to:

- umyślność agresywnego zachowania, jego intencjonalność;
- poziom niepożądania takiego zachowania;
- na ile to zachowanie wydaje się istotne, czy odwrotnie – nieistotne;
- jak bardzo zachowanie agresywne jest szkodliwe.

Włączenie tych czterech elementów, jakimi w wymiarze dymencjonalnym możemy opisać konkretne agresywne zachowania, pozwala uzyskać odpowiedź na pytanie, czy to jest przemoc, czy i jak duży poziom szkodliwości występuje w odpowiedzi na to zachowanie. To natomiast umożliwia pełniejsze zrozumienie natury przemocowych zachowań, jak również daje możliwość przygotowania, zaproponowania i następnie zrealizowania programu przeciwdziałania i naprawy.

Do zdefiniowania przemocy można posłużyć się schematem siedmiu elementów Kena Rigby’ego które, jeśli współwystępują, pozwalają stwierdzić, że obserwowany agresywny proceder spełnia kryteria przemocy (w tym przypadku przemocy szkolnej). Autor wyróżnia następujące sytuacje:

- 1) chęć skrzywdzenia kogoś, która występuje bardzo często, i choć samo pragnienie nie jest przemocą, a większość osób stara się takie myśli kontrolować, odsuwać od siebie, to osoby stosujące przemoc, najczęściej takich pragnień od siebie nie odsuwają;
- 2) aby przemoc nabrała realnego wymiaru, początkowe myśli i chęć skrzywdzenia drugiej osoby musi zostać wyrażona w działaniu, a co jest istotne to siła i upór, z jakimi agresor chce krzywdzić swoją ofiarę, jak również wzorce agresywnych zachowań obserwowane w domu, bezkarność oraz przyzwolenie społeczne płynące z grupy rówieśniczej;

⁵¹ S. Hamby (2017), *On defining violence, and why it matters*, "Psychology of Violence", vol. 7, issue 2, s. 167–180.

- 3) na stwierdzenie, że stosowana jest przemoc, pozwala doświadczanie przez ofiarę bólu i cierpienia, i co ważne dla samego procesu diagnostycznego, to ofiara określa poziom bólu i cierpienia, a nie agresor, co byłoby dalece niemiernodajne;
- 4) zazwyczaj przemoc jest sytuacją, kiedy agresywne zachowanie stosowane jest przez silniejszych wobec słabszych, a co za tym idzie im większa nierówność w tym względzie, tym silniejsze poczucie bezsilności, lęku i cierpienia w przeżyciu ofiary, tym bardziej widoczny jest element przewagi, co tylko wzmacnia sposób postrzegania takiej sytuacji jako przemocowej;
- 5) przemoc zazwyczaj nie znajduje żadnego usprawiedliwienia, a nawet trudno znaleźć jakikolwiek powód postawy agresora wobec swojej ofiary, choć często tak agresywna postawa znajduje swoje wytłumaczenie w typowych racjonalizacjach, że ktoś na takie traktowanie zasłużył, że mu się należało, i bywa również, że grupa, obserwatorzy przemocy podzielają ten typ uzasadnienia aktów przemocy;
- 6) przemoc jest procesem, nawet jeśli dochodzi do niej incydentalnie, to najczęściej rozpoznajemy ją z powodu powtarzalności, cyklicznemu pojawianiu się. W efekcie często prowadzi to do specyficznej relacji między agresorem i ofiarą, kiedy normą dla jednej i drugiej strony ię powtarzające się ataki. Ofiara bowiem spodziewa się ataku, i „wie”, że cała ta sytuacja będzie trwała bez końca, że stanie się powodem umacniającego się poczucia beznadziejności sytuacji, w jakiej ofiara się znajduje, a tym samym zachętą dla agresora;
- 7) niewątpliwie agresora wykazującego wobec swojej ofiary przemoc określa satysfakcja, której doświadcza, choćby poprzez uległość i posłuszeństwo swojej ofiary⁵².

Występowanie powyższych siedmiu elementów pozwala stwierdzić, że zaobserwowane zachowanie, postawa, aktywność uczniów spełnia kryteria przemocy szkolnej, powodując powstawanie zjawiska nakręcającej się spirali, wzmacniającej przemocowe aktywności. Redukcja napięcia, doświadczanie ulgi, podniesienie nastroju, poprawa samopoczucia, sprawcy w trakcie aktu przemocy może stanowić niezwykle istotny powódprzemocy, a zdecydowanie nie będzie przemawiać za tym, aby z nią skończyć⁵³.

⁵² K. Rigby (2007), *Bullying in schools – And what to do about it. Revised and updated*, Australia, Victoria: ACER Press, s. 15–17.

⁵³ J. Kołodziejczyk (2004), *Agresja i przemoc w szkole, konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Kraków: Wydawnictwo Sophia, s. 7–9.

Rola ofiary, podobnie jak rola agresora w procesie przemocy, stają w jakimś stopniu rolami pełnionymi na stałe, a cały proces wzmacniają obserwatorzy, nawet większość klasy, poprzez swoją pasywność, bierność, przyglądanie się atakom i brak reakcji; w pewnym momencie przemoc dla całej klasy staje się normą, codziennością, prowadząc do zaniku empatii wobec ofiary, zmniejszania się krytyki wobec agresywnych ataków. Cały proces znajduje zatem szereg powodów, dla których może się toczyć, a nawet rozwijać, a sam poziom lęku i niepokoju w grupie niwelowany jest poprzez konformistyczne postawy całej grupy, satysfakcję uzyskiwaną przez agresora oraz pasywny, zależny i uległy styl bycia ofiary. Przemoc może ustać albo z powodu zewnętrznej ingerencji, albo z powodu opuszczenia przez ofiarę swojej grupy.

Skandynawskie tradycje językowe w opisie powyższych aktywności nakazywały używać terminu *mobbing*⁵⁴. W Longman Dictionary of Contemporary English termin *mobbing* definiowany jest jako silny nacisk większości ze szczególnym naciskiem na złość i przemoc⁵⁵. W tym samym słowniku termin *bullying* definiowany jest jako użycie swojej siły czy władzy do zastraszania, przestraszenia lub skrzywdzenia kogoś mniejszego i słabszego⁵⁶. W związku z powyższym możemy założyć, że w języku angielskim osoba dręcząca, prześladowca to *bully (bullies)*, czyli jego aktywność traktowana jest jako dręczenie słabszych, mniejszych, choć realizowana jest przez osoby posiadające podobny status środowiskowy i społeczny (np.: uczniowie klasy, szkoły, rówieśnicy z tej samej grupy, czy tego samego środowiska), jednak uznaje się, że miejscem występowania tej formy przemocy/dręczenia będzie szkoła, a zatem jej głównymi sprawcami będą uczniowie, czyli dzieci i młodzież. Natomiast dręczenie w miejscu pracy, podejmowane przez osoby dorosłe, ze szczególnym naciskiem na różnice interpersonalne i społeczne wynikające z tytułu zależności służbowej, będziemy traktować jako *mobbing*⁵⁷.

Jak sugeruje Jacek Pyżalski, *bullying* jako forma przemocy zawsze charakteryzuje się triadą specyficznych atrybutów, w tym:

- 1) powtarzalność polegającą na wielokrotnym atakowaniu jakiejś osoby;
- 2) nierównowaga sił, czyli fizyczna lub psychiczna przewaga sprawcy lub sprawców przemocy;

⁵⁴ U. Merlone, P. Argentero (2021), *Modelling Dysfunctional Behaviours in Organizations: The Case of Workplace Mobbing/Bullying*, [w:] P. D'Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, C. Rayner (eds.), *Concepts, Approaches and Methods. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment*, vol. 1, Singapore: Springer, s. 485–506.

⁵⁵ *Mob*, <https://www.ldoceonline.com/dictionary/mob> [dostęp: 19.03.2020].

⁵⁶ *Bully*, <https://www.ldoceonline.com/dictionary/bully> [dostęp: 19.03.2020].

⁵⁷ S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (2003), *Bullying and Emotional Abuse in the Work: International perspectives in research and practice*, London–New York: Taylor & Francis Group, s. 4.

3) intencjonalność sprowadzająca się do celowego działania sprawcy nastawionego na wyrządzenie krzywdy swojej ofierze. Te trzy cechy pozwalają rozpoznać w agresywnej aktywności znamiona przemocy⁵⁸.

Ofiara jest raczej wybierana przez agresora (agresorów) i atakowana przez niego, co dopiero w efekcie może powodować różne reakcje ofiary, w tym również takie, które szczególnie, jeśli spojrzeć wybiórczo na daną sytuację, a nie na cały proces, mogą przypominać prowokację do agresywnego ataku⁵⁹. Częściej to określona reakcja ofiary, mając na myśli intencję zabawy, wyrządzenia komuś krzywdy, gratyfikuje agresorów i tym samym staje się dodatkową motywacją do czynienia przemocy. Statystyki wskazują jednak na specyficzne cechy, jakimi będą się charakteryzować uczniowie atakowani, u których można rozpoznać syndrom ofiary przemocy rówieśniczej i będą to:

- zależność, uległość, przyzwolenie na ośmieszanie, poniżanie, zastraszanie, popychanie, zmuszanie do wykonywania poleceń kolegów;
- często jest to dziecko, które ma nieprzyjemne przezwisko;
- jego rzeczy bywają chowane, rozrzucone albo niszczone;
- ma wyraźne ślady fizyczne – zadrapania, sińce, także podarte lub zniszczone ubrania;
- często płacze lub wygląda na osobę smutną, nieszczęśliwą;
- może przejawiać nieoczekiwane zmiany nastroju – od smutku do irytacji lub nagłych wybuchów złości;
- jest izolowane, nie jest zapraszane do wspólnych działań, w czasie podziału na grupy zostaje samo, jako ostatnie wybierane jest do grupy, np. na zajęciach z wychowania fizycznego;
- często ma problemy z głośnym wypowiedaniem się na lekcji;
- spóźnia się do szkoły lub zaczyna chodzić i wracać z niej dziwną, okrężną trasą albo zaczyna unikać szkoły, wagaruje;
- traci zainteresowanie nauką, pogarszają się jego stopnie;
- nie bierze udziału w imprezach i wyjazdach klasowych lub trzyma się podczas nich blisko dorosłych;
- przerwy spędza samo lub stara się trzymać w pobliżu nauczyciela;

⁵⁸ J. Pyżalski (2015), *Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, nr 34, s. 177–196.

⁵⁹ D. Pardoł (2017), *op. cit.*

- nie ma kolegów, nikt nie przychodzi do niego do jego domu i sam nikogo nie odwiedza;
- skarży się na częste bóle głowy, brzucha, ma kłopoty ze snem, krzyczy lub płacze w nocy;
- domaga się od rodziców dodatkowych pieniędzy⁶⁰.

Agresor jest zazwyczaj silny, aktywny w działaniu prześmiewczym, szydzącym, można założyć, że posiada określony zestaw cech, typowych dla osób z łatwością wchodzących w rolę prześladowcy, i będą to:

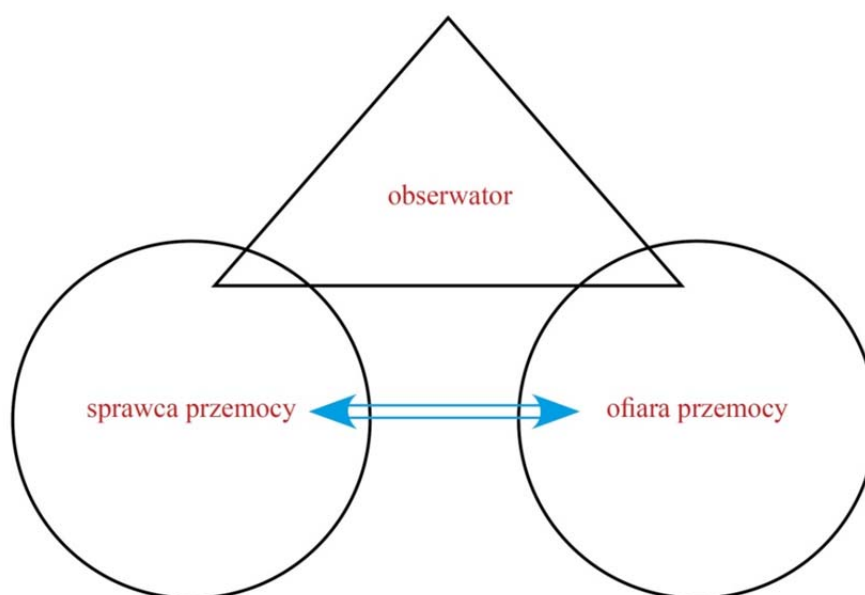
- starszy wiek od ofiary;
- większa siła i sprawność fizyczna od swoich ofiar;
- aktywność i energiczny oraz dominujący styl funkcjonowania w otoczeniu;
- chęć podporządkowana sobie innych;
- impulsywność, łatwość we wpadaniu w gniew;
- często wysoki poziom napięcia i frustracji;
- brak przestrzegania norm i reguł;
- często wpada w tzw. złe towarzystwo;
- dość wcześnie zaczyna pić alkohol, popełnia kradzieże i wchodzi w konflikty z prawem;
- często się buntuje, występuje przeciw dorosłym, chociaż może też bać się silniejszych od siebie;
- ma opinię twardego, nie przejawia wstydu, poczucia winy i empatii wobec innych;
- jest pewny i zadowolony z siebie;
- im jest starszy, tym bardziej ma negatywny stosunek do szkoły i tym gorsze oceny;
- zazwyczaj ma grupę osób, wśród których cieszy się popularnością⁶¹.

Jeśli w klasie lub w szkole jest agresor czy grupa agresorów, dręcząca jakiegoś ucznia albo małą grupkę osób, wtedy poza tymi dwoma stronami przykrej sytuacji jest jeszcze trzecia – w postaci obserwatorów. Poniższy schemat pozwala określić role i miejsce osób uczestniczących w procesie przemocy, co przedstawiła Agata Komendant-Brodowska⁶².

⁶⁰ E. Czermierowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 9–10.

⁶¹ *Ibidem*, s. 11.

⁶² A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*, s. 16.



Rycina 1. Schemat zależności między sprawcą przemocy, jego ofiarą oraz obserwatorem

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Chadwick (2014)⁶³.

Forma *bullyingu*, podobnie jak agresji różnicowana będzie na:

- *bullying* fizyczny, który polega głównie na fizycznej przemocy realizowanej wprost wobec drugiej osoby lub nie wprost w stosunku do jego własności;
- *bullying* werbalny, który polega na obraźliwym odnoszeniu się do drugiej osoby i najczęściej będą to wyzywanie, przezywanie, wymyślanie niechcianych przezwisk, zwłaszcza takich, które jednoznacznie upokarzają, mają pejoratywny charakter, nawiązują do wyglądu, nazwiska;
- *bullying* relacyjny, który polega na dążeniu do wykluczenia danej osoby z grupy, paczki, na ignorowaniu, pomijaniu, traktowaniu jako kogoś nieistotnego, bez znaczenia dla grupy, ale także na nastawianiu pozostałych członków grupy, klasy przeciwko tej osobie;
- *cyberbullying*, który realizowany jest za pomocą Internetu, telefonów komórkowych, komputerów, wszelkiego rodzaju komunikatorów społecznościowych⁶⁴.

W wielu krajach różnie podchodzi się do definicji przemocy, np. w Wielkiej Brytanii częściej używane jest określenie *bullying*, natomiast w USA bardziej popularne jest

⁶³ S. Chadwick (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*, Springer Briefs in Education, s. 42.

⁶⁴ J. Pyżalski (2015), *op. cit.*, s. 177–196.

określenie nękanie, prześladowanie (ang. *harassment*). Jak twierdzi Ken Rigby, często (tak dla porównania jest w Australii) obydwa terminy używane są zamiennie⁶⁵. Autor uważa jednak, że pomimo, iż termin *harassment* opisuje zachowania i akty agresji dużo mocniejsze, przykre, bardziej bolesne i tym samym wiążące się z większą krzywdą oraz cierpieniem ofiary, to opisuje on mniej przemocowe i nadużywające zachowania. Można uznać więc, że *harassment* jest rodzajem *bullyingu*, zazwyczaj nie-fizycznej natury, kiedy ofiara jest źle traktowana przez jedną osobę lub część czy całą grupę z powodu jej przynależności społecznej, etnicznej, rasowej, religijnej czy seksualnej⁶⁶. Różnicowanie takie ma znaczenie w procesie diagnostycznym, w próbie zrozumienia natury agresywnych ataków, ale także w badaniach i statystykach, pozwalających lepiej zrozumieć naturę oraz istotę przemocy rówieśniczej w szkołach.

Dręczenie werbalne, *bullying* werbalny, może przypominać nieco droczenie się, co szczególnie z punktu widzenia osoby aktywnej może zacierać między tymi pojęciami granice, traktując je nieco wymiennie. Należy zaznaczyć, że nie są to pojęcia tożsame, stąd powinno się je rozróżniać. Droczenie się, mające co prawda wymiar złośliwości, ironii, drażnienia się z kimś, będzie się cechowało:

- wymiennością wyśmiewanych ról;
- brakiem chęci wzajemnego skrzywdzenia;
- ironizowanie i złośliwości są formą zabawy, która nie prowadzi do pozbawiania kogokolwiek jego godności osobistej;
- żarty są raczej delikatne, lekkie i częściej mądre;
- celem droczenia jest wzajemna zabawa, rozśmieszanie obydwu stron zaangażowanych w zabawę;
- samo droczenie jest mniejszą lub większą częścią interakcji, jakie mają miejsce między zaangażowanymi w nie osobami;
- sama motywacja do droczenia jest raczej niewinna, brak w niej złośliwości;
- czasem zabawa może wymknąć się spod kontroli i zaczyna być wtedy nieprzyjemna, a nawet przykra dla jednej ze stron, ale zostaje w takiej sytuacji natychmiast przerywana, aby poziom przykrości i ewentualnej krzywdy został zminimalizowany.

Dręczenie werbalne, naśmiewanie się ma nieco inny charakter, choć z pozoru może przypominać droczenie się; typowe cechy dręczenia werbalnego:

⁶⁵ K. Rigby (2007), *op. cit.*, s. 21.

⁶⁶ *Ibidem*, s. 22.

- dręczenie zawsze będzie procesem jednostronnym, czyli mamy osobę dręczoną przez dręczącego;
- takiemu zachowaniu z reguły towarzyszy nierównowaga sił, pozycji społecznej;
- sprawianie przykrości w trakcie dręczenia jest motywacją samą w sobie;
- jeśli nawet dręczenie odbywa się w konwencji żartu, z reguły śmiesznego jedynie dla dręczącego lub obserwatorów, to dla osoby dręczonej wiąże się głównie z byciem upokorzonym, zranionym, a poziom okrucieństwa pomimo zabawowej i żartobliwej formuły jest trudny do ukrycia;
- celem takiego żartu jest wyśmianie drugiej osoby, a nie wspólna zabawa;
- wyśmiewanie ma prowadzić do pomniejszania wartości innej osoby w oczach klasy, grupy, a także jej własnego poczucia wartości;
- zazwyczaj dręczenie jest wstępem, sugestią do dalszego agresywnego traktowania ofiary;
- motywacja strony dręczącej jest wroga, złośliwa i jeśli skutkuje występowaniem krzywdy, poczucia zranienia, przykrości u osoby dręczonej, to zazwyczaj nie jest to powód, aby całą sytuację przerwać, a wręcz staje się zachętą do jej kontynuowania, a nawet wzmocnienia procederu⁶⁷.

Przemoc w szkole, dręczenie, agresja, *bullying* mają swoje konsekwencje, które w najbardziej dotyczą ofiary agresywnego zachowania. Nie zmienia to faktu, że również sprawcy przemocy mają problemy natury emocjonalnej, przystosowawczej. Być może są one przyczyną, a może skutkiem agresywnego zachowania, to sprawa indywidualnego przypadku. Dla ofiary a także sprawcy przemocy, skutki mogą być długofalowe, a cały proces dręczenia zostawia ślady w psychice na całe życie⁶⁸. Ofiara może doświadczać trudności emocjonalnych, psychologicznych, psychicznych, na psychiatrycznych skończywszy, ale również agresor może wykazywać trudności w procesie socjalizacji. Ponadto, obserwatorzy, gapie, osoby wspierające agresora i pasywne, czy również obrońcy ofiary, wszyscy ponoszą konsekwencje i płacą większą lub mniejszą cenę, ponieważ każda przemoc jest zła.

Powszechność występowania problemu dręczenia szkolnego wśród rówieśników i wiele negatywnych następstw z nim związanych, zmuszają specjalistów do walki z tym zjawiskiem, do przeciwdziałania mu i przygotowywania odpowiednich strategii i procedur profilaktycznych oraz zaradczych, w tym również do wykorzystywania w socjoterapii.

⁶⁷ B. Coloroso (2002), *op. cit.*, s. 32–33.

⁶⁸ A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*, s. 16–17.

Agresja, agresywność, wrogość, gniew czy przemoc są ze sobą połączone szeregiem różnych zależności i współzależności, co wskazuje na fakt, jak głębokim i skomplikowanym zagadnieniem jest zjawisko szeroko rozumianej agresji.

1.1.2. Rodzaje agresji

Elliot Aronson dzieli agresję na dwie kategorie. Są to: agresja wroga, która w jednoznaczny sposób wynika z wrogich i nienawistnych uczuć wobec podmiotu agresywnych działań oraz agresja instrumentalna, która ma służyć osiągnięciu określonego dla agresora celu⁶⁹. Część psychologów społecznych opisuje agresję instrumentalną, czyli poznawczą i świadomą a polegającą na dążeniu do osiągnięcia jakiegoś celu, gdzie element planowania istnieje i staje się ważnym kryterium różnicującym, jak również agresję afektywną, czyli emocjonalną reakcję skierowaną zazwyczaj na źródło niepokoju, której często towarzyszy bardzo silne afektywne pobudzenie⁷⁰.

Psychologowie społeczni twierdzą, że agresja jest intencjonalnym ranieniem drugiego, który wcale nie ma takich samych intencji, choć z perspektywy tych dwóch podmiotów, powód agresywnego zachowania może być uznawany za uzasadniony w przeciwieństwie do osoby czującej się atakowaną⁷¹. Nie zmienia to jednak faktu, że agresję należy traktować jako określone zachowanie wymierzone np. w drugą osobę, i najczęściej jest ona raczej zachowaniem incydentalnym, a celem agresywnego zachowania jest zazwyczaj osoba o podobnej sile fizycznej, psychicznej czy możliwościach. Raczej rzadko spotykamy przejawy agresji kierowanej wobec kogoś silniejszego, większego od siebie, a gdy takie zachowanie się pojawia, można zastanawiać się nad brakiem kontroli w afektywnym pobudzeniu agresywnej jednostki. Może nas to prowadzić do szeregu refleksji nad stanem funkcjonowania i kontroli człowieka, począwszy od jego temperamentalnego usposobienia, sugerując, że jest to człowiek impulsywny, szybko wpadający w gniew, czasem nie potrafiący się zatrzymać w swoim afektywnym pobudzeniu.

Socjologowie twierdzą, że agresywne zachowania obserwujemy częściej u mężczyzn niż u kobiet, oraz że agresywne zachowania częściej występują u osób młodszych niż starszych, a poziom agresywności jest zazwyczaj niższy w stosunku do bliższych niż obcych

⁶⁹ E. Aronson (2005), *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 236.

⁷⁰ B.J. Bushman, C.A. Anderson (2001), *It is time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?*, "Psychological Review", vol. 108, no. 1, s. 273–279.

⁷¹ D.L. Ames, S.T. Fiske (2013), *Intentional harms are worse, even when they're not*, "Psychological Science", vol. 24, no. 9, s. 1755–1762.

osób⁷². Bez względu na to, czy zachowanie agresywne zdefiniujemy jako impulsywne, intencjonalne, instrumentalne, czy niezamierzone, wynikające z afektywnego i emocjonalnego pobudzenia, nie zmienia to faktu, że prowadzi ono do doświadczenia szkody i krzywdy w obszarze psychicznym, społecznym, fizycznym, jak również materialnym.

Agresją może być niszczenie rzeczy, przedmiotów osobistych, ale i mienia społecznego, dewastowanie otoczenia, choć może również być wytwarzaniem i propagowaniem negatywnych, często nieprawdziwych opinii na czyjś temat⁷³. I nie ma w tym względzie znaczenia czy przykrość wynika z aktywności zaplanowanej, czy ma charakter impulsywny, a raczej uwzględnimy fakt, że druga osoba doświadcza szkody, cierpienia, upokorzenia, strachu czy przykrości, z powodu aktywności tego drugiego.

Z kolei Bogdan Wojciszke wymienia agresję jawną lub relacyjną oraz bezpośrednią lub pośrednią⁷⁴. Oddzielenie jawnej i relacyjnej agresji wynika z rodzaju szkody wyrządzonej ofierze. Jawna agresja obejmuje uszkodzenie ciała lub własności (agresja fizyczna) lub poczucia własnej wartości (agresja słowna). Jest wyraźnym i jednoznacznym atakiem dokonanym na osobie pokrzywdzonej. Warto zaznaczyć, że obrzucanie kogoś obelgami, może być dla tej osoby tak samo raniące jak atak fizyczny, zatem nie można jednoznacznie uznać, że agresja fizyczna jest bardziej raniąca niż agresja werbalna. Możemy uznać, że agresja fizyczna to fizyczne wyrządzanie komuś krzywdy, takie jak choćby bicie, kopanie, szturchanie, strzelanie, plucie, i również niszczenie czyichś rzeczy osobistych. Wtedy agresją niefizyczną, będą zachowania nie wiążące się z fizyczną krzywdą i w takim przypadku możemy mówić o agresji werbalnej, jak choćby krzykzenie, przeklinanie, przezywanie kogoś⁷⁵. Innym rodzajem agresji, która nie jest wyrządzana fizycznie może być agresja relacyjna, dotycząca krzywd w obszarze relacji społecznych, która obejmuje wykluczenie społeczne, umyślne mówienie innym, żeby się z kimś nie przyjaźnili, grożąc wycofaniem własnej przyjaźni⁷⁶. Słowem pomijanie, postponowanie, zalegająca przy kimś nagle cisza, żarty, epitety na podłożu rasowym, religijnym, seksualnym czy homofobicznym stają się agresją nie tylko werbalną, ale i relacyjną.

⁷² W. Łukaszeński (2000), *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 83.

⁷³ B. Wojciszke (2003), *Relacje interpersonalne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 147–186.

⁷⁴ S.L. Foster (2005), *Aggression and antisocial behavior in girls*, [w:] D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash (eds.), *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, New York.

⁷⁵ N.R. Crick, J.K. Grotpeter (1995), *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*, "Child Development", vol. 66, no. 3, s. 710–722.

⁷⁶ *Ibidem*.

Archer i Coyne zestawili kilka rodzajów niefizycznej agresji, zaobserwowanej u dzieci i dorosłych⁷⁷. Uważają oni, że ludzie często unikają agresji fizycznej, w pewnym sensie wybierając tą niefizyczną, ponieważ jest ona bardziej subtelna. Być może pozwala to na uniknięcie poczucia winy, wstydu za swoje agresywne i przykre dla innych zachowanie. Zatem autorzy sugerują, że dziesięć poniżej zestawionych przejawów niefizycznej agresji przekłada się na bycie agresywnym, są to:

- 1) plotkowanie i rozsiewanie plotek;
- 2) krytykowanie innych ludzi za ich plecami;
- 3) znęcanie się psychiczne, społeczne, towarzyskie nad innymi;
- 4) wykluczanie innych z grupy, jak również inne formy wykluczenia;
- 5) zwracanie ludzi przeciwko sobie, skłócanie ich ze sobą;
- 6) celowe odrzucanie opinii innych osób, zwłaszcza w zauważalny postępujący sposób;
- 7) kradzież chłopaka, dziewczyny, partnera, partnerki;
- 8) groźenie rozbiciem czyjegoś związku;
- 9) groźenie rozbiciem swojego związku, jeśli partner lub partnerka się nie dostosują do wymagań osoby stosującej groźby;
- 10) flirtowanie z inną osobą (podobnie udawanie przyjaźni), aby ktoś poczuł się zazdrosny.

Powyższe zestawienie wskazuje na bogaty wachlarz aktywności, które w świetle współcześnie definiowanej agresji, powinniśmy uznać za przejaw agresji, nawet jeśli jest ona subtelna. Jest to istotne również z tego powodu, że jak wskazują badania, agresja fizyczna wcale nie musi wyrządzać więcej szkody niż ta niefizyczna, wywołująca niepokój, poczucie samotności, depresję i zamykanie się w sobie⁷⁸.

W Wielkiej Brytanii aż 20% nastolatków twierdzi, że jest nękana przez innych, że rozpowszechniane są na ich temat bolesne plotki⁷⁹. Zarówno dziewczęta, jak i chłopcy twierdzą w badaniach, że agresja relacyjna powoduje u nich silne obniżenie nastroju, czują się smutni i źli, ale co bardzo istotne, to uważają, że skutki agresji jawnej, fizycznej są mniej

⁷⁷ J. Archer, S.M. Coyne (2005), *An integrated review of indirected, relational, and social aggression*, "Personality and Social Psychology Review", vol. 9, no. 3, s. 212–230.

⁷⁸ W.M. Craig (1998), *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*, "Personality and Individual Differences", vol. 24, no. 1, s. 123–130.

⁷⁹ S. Sharp (1995), *How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students*, "Educational and Child Psychology", vol. 12, no. 2, s. 81–88.

dotkliwe, wiążą się z wyraźnie mniejszymi kosztami emocjonalnymi i społecznymi⁸⁰. Jednak to dziewczęta częściej stają się ofiarami agresji niefizycznej, często właśnie relacyjnej, w efekcie czego bardziej narażone są na wykluczenie z grupy, osamotnienie, a tym samym zagrożenie płynące z wycofania, depresyjnych nastrojów, choćby w postaci uzależnień, czy nawet prób samobójczych⁸¹.

Innym kryterium podziału agresywnych zachowań może być poziom bezpośredniości zachowania; według tego kryterium mamy agresję bezpośrednią, która dotyczy szkodliwych czynów skierowanych bezpośrednio w stronę ofiary i agresję pośrednią, której istotą jest podejmowanie szkodliwych działań w celu unikania bezpośredniej konfrontacji z ofiarą⁸². Możemy także rozumieć agresję pośrednią jako zachowanie, polegające na budowaniu lub pozbawianiu wartości innych osób poprzez pozbawianie drugiej osoby wielu ważnych dla niej z osobistego i społecznego punktu widzenia aspektów, jak np. społecznej aprobaty lub dezaprobaty⁸³. Danuta Rode podkreśla, że agresję można klasyfikować pod względem modalności, na podstawie wymiaru, w którym jest ona manifestowana, i tak:

- uwzględniając modalność reakcji wymienimy agresję fizyczną i werbalną;
- biorąc pod uwagę jakość reakcji wymienimy działanie lub jego brak;
- aspekt bezpośredniości wyróżnia agresję pośrednią i bezpośrednią;
- widoczność agresywnego zachowania pozwala podzielić je na jawne lub ukryte;
- sposób wzbudzenia agresji dzieli ją na sprowokowaną i niesprowokowaną;
- uwzględniając ukierunkowanie na cel wymienimy agresję wrogą lub instrumentalną;
- biorąc pod uwagę typ wyrządzonej szkody mamy agresję fizyczną i psychiczną;
- trwałość konsekwencji dzieli agresję na przejściową lub długotrwałą;
- ze względu na zaangażowanie innych osób można dzielić agresję na indywidualną i grupową⁸⁴.

Współcześnie następuje wzrost agresji, która spełnia kryteria agresji niefizycznej i niebezpośredniej; jest to m.in. cyberprzemoc – inaczej cyberbullying – związana z używaniem komputerów, Internetu, telefonów komórkowych czy innych urządzeń

⁸⁰ J.A. Paquette, M.K. Underwood (1999), *Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression*, "Merrill-Palmer Quarterly", vol. 45, no. 2, s. 242–266.

⁸¹ R.N. Olafsen, V. Vimero (2000), *Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Aland, Finland*, "Aggressive Behavior", vol. 26, no. 1, s. 57–65.

⁸² B. Wojciszke (2003), *op. cit.*, s. 147–186.

⁸³ M. Kosewski (1977), *Agresywni przestępcy*, Warszawa: Wiedza Powszechna.

⁸⁴ D. Rode (2010), *op. cit.*, s. 41.

elektronicznych⁸⁵. Młodzi ludzie doświadczający cyberprzemocy przeżywają stres, zaburzenia emocjonalne, mają skłonności do nadużywania alkoholu i papierosów, a w skrajnych przypadkach podejmują próby samobójcze⁸⁶. Jak wykazują badania osobami, które szczególnie są narażone na cyberprzemoc są osoby homoseksualne, biseksualne, LGBT⁸⁷. Badania Blumenfelda i Coopera stwierdzają, że aż 54% młodzieży LGBT zgłosiło przypadki cyberprzemocy stosowane wobec nich w ciągu trzech ostatnich miesięcy do daty badania⁸⁸.

Wszystkie agresywne zachowania mogą być bardziej lub mniej intencjonalne, bardziej lub mniej bezpośrednie, z bardziej lub mniej fizyczną ich dominantą.

Do wymienionych powyżej rodzajów agresywnych zachowań można dodać jeszcze takie, które związane są z terroryzmem, choć często motywy tych działań są polityczne lub mają podłoże religijne lub psychopatologiczne⁸⁹. Część badaczy procesów związanych z terroryzmem sugeruje, że istnieje znaczące prawdopodobieństwo, iż wśród terrorystów można wyróżnić dużą grupę osób z poważnymi zaburzeniami osobowości, jednak bardziej szczegółowe badania nie wskazują na statystycznie istotną korelację udziału osób zaburzonych psychicznie w terrorystycznych aktach⁹⁰.

Badania nie wykazują istotnego związku między terrorystyczną agresją i przemocą a ubóstwem czy choćby brakiem edukacji lub pracy. Uważa się raczej, że akty terroryzmu są formą agresji instrumentalnej, prowadzącej do osiągnięcia pewnych celów, czyli w jakimś sensie jest to forma wojny. Prowadzona może być przez osoby z różną osobowością, którymi mogą kierować różne pobudki, jednak istotne jest to, że akt terrorystyczny jest w pewnym sensie narzędziem, taktyką używaną do osiągnięcia określonych celów⁹¹.

Terroryzm jest rodzajem agresji i przemocy, który ma wymiar społeczny, kulturowy, finansowy i polityczny, jednak dla tematyki niniejszej pracy nie jest istotny, zatem znajduje tutaj swoje miejsce, jako część problematyki związanej z agresją i przemocą, stąd zostaje wymieniony wśród innych rodzajów aktów agresji i przemocy.

⁸⁵ S. Hinduja, J.W. Patchin (2009), *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

⁸⁶ B. Jankowiak (2016), *Cyberprzemoc (cyberbullying) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne*, [w:] N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 89–100.

⁸⁷ M. Potok (2010), *Gays remain minority most targeted by hate crimes*, "Intelligence Report", s. 140.

⁸⁸ W.J. Blumenfeld, R.M. Cooper (2010), *LGBT and allied youth responses to cyberbullying*, "Policy Implications. International Journal of Critical Pedagogy", vol. 3, no. 1, s. 114–133.

⁸⁹ C. McCauley (2004), *Psychological issues in understanding terrorism and the response to terrorism*, Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group, s. 33–65.

⁹⁰ J. Horgan (2005), *The psychology of terrorism*, New York, NY: Routledge, s. 69–90.

⁹¹ A.W. Kruglanski, S. Fishman (2006), *Terrorism between "syndrome" and "tool"*, "Current Directions in Psychological Science", vol. 15, no. 1, s. 45–48.

1.1.3. Źródła agresji

Eliot Aronson wymienia szereg przyczyn występowania agresji u ludzi, począwszy od powodów biologicznych, temperamentalnych, związanych z poziomem testosteronu, funkcjonowaniem systemu nerwowego, poprzez aktywizację agresywnych zachowań na poziomie biochemicznym, np. podczas używania alkoholu i szeregu innych środków psychoaktywnych, po ból fizyczny i psychiczny, dyskomfort i frustrację, jako znaczące powody występowania agresywnych aktywności u ludzi, a skończywszy na społecznym uczeniu się agresywnych zachowań, a w zasadzie społecznym przyzwoleniu w mediach, popkulturze, Internecie itd. na agresję w naszym codziennym życiu⁹². Z kolei Janusz Reykowski opisuje cztery poziomy odpowiedzialne za powstawanie agresywnych zachowań, i są to:

- 1) poziom biologiczny odwołujący się mechanizmów neurologicznych, hormonalnych, genetycznych, wzmacniających lub stymulujących do agresywnego zachowania;
- 2) poziom psychologiczny odnosi się do interpretacji motywów agresywnego zachowania, które będzie wtedy rozumiane jako obronne (obronna odpowiedź jednostki na atak płynący z zewnątrz), instrumentalne (agresja ma służyć realizacji jakiegoś celu) i realizowane dla przyjemności (agresja sprawia agresorowi jednoznaczłą satysfakcję i to ona jest motywem do jej realizacji);
- 3) poziom społeczny opisujący socjologię małych grup, wpływ małych grup na powstawanie i wzmacnianie zachowań agresywnych;
- 4) poziom makrospołeczny koncentrujący się na narodowych, społecznościowych czy politycznych aspektach agresji⁹³.

Poniżej, przyjrzymy się przyczynom zachowań agresywnych posługując się zaproponowanymi przez Reykowskiego poziomami analizy.

Po pierwsze, poziom biologiczny, który odnosi się do mechanizmów neurologicznych oraz genetycznych i endokrynologicznych. Koncepcje neuroanatomiczne opisują zjawisko agresji koncentrując się na emocjonalnych mechanizmach, leżących u podstaw jej powstawania, wiążąc je z emocjami, afektami i myślami. Emocje, a zwłaszcza ich siła, związane są z długością drogi, jaką przebywa impuls nerwowy, do ośrodków podkorowych

⁹² E. Aronson (2005), *op. cit.*, s. 249–267.

⁹³ J. Reykowski (2002), *Genetyka w agresji*, [w:] Amsterdamski S. (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, s. 276–282.

i korowych prawej lub lewej półkuli mózgowej. Ośrodki podkorowe, związane z układem limbicznym, jak również z ciałem migdałowatym, będą aktywizować stany afektywne⁹⁴.

Afekt stanowiący o sile emocji, myśli i postrzegania a także przeżywania otaczającej rzeczywistości, będący wynikiem powstającego impulsu nerwowego zasadniczo wzbudzany jest na dwa sposoby. Pierwszy to tzw. górna droga, kiedy impuls nerwowy dociera do ciała migdałowatego i do kory mózgowej, co powoduje, że emocjonalna reakcja, pojawiająca się w następstwie tego procesu zostaje opracowana na świadomym poziomie przy użyciu myślenia, racjonalnego poznania; istnieje dzięki temu możliwość nabrania dystansu, uzyskania w większym stopniu kontroli nad afektywnym pobudzeniem, co w konsekwencji umożliwia bardziej adekwatne i mniej agresywne zachowanie.

Drugi sposób to tzw. dolna droga, w której impuls podąża synapsą wprost do ciała migdałowatego, omijając ośrodki korowe, co w efekcie powoduje automatyczną i natychmiastową reakcję, która w dodatku w związku z pominięciem ośrodków korowych, nie ma możliwości być opracowaną i zreflektowaną. Konsekwencją tego staje się szybka, afektywna, silna emocjonalnie reakcja, z jednoczesnym przeżyciem otaczającej rzeczywistości, które podporządkowane jest silnemu wzbudzeniu, czyniąc wtedy osobę bardziej podatną na agresywne reakcje⁹⁵.

Można zatem założyć, że stany emocjonalne, bardziej podatne na procesy kontroli, poddane intelektualnemu opracowaniu, w odróżnieniu od silnego afektywnego pobudzenia, w zdecydowanej większości związane będą z aktywnością ośrodków korowych mózgu. Asymetria funkcji prawej i lewej półkuli mózgowej powoduje, że wartościowanie pobudzenia może być poddane procesowi bardziej afektywnemu lub intelektualnemu, które będą lokalizowane w odrębnych obszarach mózgu. Prawa półkula mózgu odpowiada za bardziej całościowe i emocjonalne funkcjonowanie człowieka, natomiast lewa półkula mózgu związana jest z racjonalnym, analitycznym, rozumowym aspektem funkcjonowania⁹⁶.

Również rozdział emocji, uwzględniając ich znak, będzie lokowany w dwóch różnych półkulach, ponieważ za negatywne emocje odpowiada półkula prawa, natomiast za pozytywne emocje, półkula lewa. Zatem działanie lewej półkuli mózgowej pozwala na intelektualne opracowanie emocji, afektywnego pobudzenia, co tworzy możliwość racjonalnej reakcji, kontroli swojego zachowania, a aktywizacja prawej półkuli zdecydowanie te

⁹⁴ M. Jarymowicz (2002), *Poszukiwania źródeł ludzkiej agresywności w wiedzy o ludzkich emocjach*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja...*, op. cit., s. 173–189.

⁹⁵ J.E. LeDoux (2000), *Mózg emocjonalny*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.

⁹⁶ A. Damasio (2000), *Tajemnica świadomości*, Poznań: Rebis, s. 233.

możliwości pomniejsza na rzecz bardziej automatycznych, nawykowych reakcji, z mniejszym poziomem kontroli swojego zachowania⁹⁷.

Uszkodzenia korowych obszarów czołowych mózgu, w świetle badań i doświadczeń klinicystów, bardzo często skutkują ograniczoną zdolnością do kontroli swoich reakcji, wybuchów gniewu i złości, zwiększoną impulsywnością w zachowaniu, tendencją do agresywnych wypowiedzi i zachowania, mniejszym poziomem samokrytyki, a nawet rozumienia swojego zachowania wraz z jego konsekwencjami⁹⁸.

Z biologicznego punktu widzenia, najbardziej istotnym obszarem funkcjonowania człowieka, wpływającym na występowanie agresji są przyczyny neurofizjologiczne i neuropsychologiczne. Neuroanatomowie i neurofizjolodzy zgodnie twierdzą, że możemy różnicować dwa typy agresji, afektywną oraz łowczą, jednak dla potrzeb niniejszych rozważań należy skoncentrować się na tym pierwszym typie agresji⁹⁹. Szereg prac badawczych na przestrzeni ostatniego stulecia wskazuje na silny związek agresji, zwłaszcza tej obronnej, z układem limbicznym, przede wszystkim z ciałem migdałowatym, podwzgórzem i śródmózgowiem. Rola ciała migdałowatego opisywana jest w postaci modulatora, regulatora agresji¹⁰⁰. Zaburzenia funkcjonowania ciała migdałowatego, szczególnie z jego tendencją do szybkiego i silnego wzbudzenia mogą powodować w konsekwencji zaburzenia w poziomie agresji u człowieka, wraz z mniejszą możliwością uzyskiwania kontroli nad przejawami agresji. Obecna wiedza na temat funkcjonowania mózgu i jego związku z występowaniem agresji u człowieka wskazuje, że struktury mózgu wyzwalające agresję znajdują się w pniu mózgu i podwzgórzem, a ciało migdałowate odpowiedzialne jest raczej za hamowanie agresji. Ponadto poziom agresji kontrolowany jest również przez korę czołową, jak i szereg złożonych interakcji między neurotransmiterami i hormonami¹⁰¹.

Zatem pod względem psychofizjologicznym problem powstawania agresji wydaje się dość skomplikowany i trudny do jednoznacznego opisu niedomagań którejś części mózgu, podobnie ma się kwestia zaburzenia harmonii między jego częściami, czy opisanie, jak znaczący wpływ na te struktury w powstawaniu agresywnego zachowania, mają dodatkowo czynniki społeczne. Ponadto z perspektywy neurofizjologicznej w zachowaniach agresywnych istotną rolę odgrywają zaburzenia neuromodulatorów takich jak dopamina,

⁹⁷ M. Jarymowicz (2002), *op. cit.*, s. 173–189.

⁹⁸ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 40.

⁹⁹ J. Zagrodzka (1993), *Neuroanatomiczne podłoże agresji*, „Kosmos”, nr 42 (3/4), s. 647–658.

¹⁰⁰ *Ibidem*.

¹⁰¹ S. Niemiec (2015), *Teorie zachowań trudnych w kontekście psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny, s. 130–140.

noradrenalina i serotonina¹⁰², ponieważ u osób agresywnych w badaniach wskazuje się na nieco zaburzony poziom funkcjonowania receptorów tych substancji w organizmie; ponadto niski poziom monoaminooksydazy (MAO) powoduje, że neuromodulatory działają w organizmie dłużej, i tym samym przyczyniają się do większego poziomu agresji¹⁰³.

Warto podkreślić, iż badania dowodzą, że przykre doświadczenia w dzieciństwie czy otoczeniu rodzinnym nie muszą wywoływać agresywnych zachowań, a osobami podatnymi w takich sytuacjach na rozwój agresji są raczej jednostki z niskim poziomem monoaminooksydazy. Noradrenalina w większym stopniu odpowiada za wzrost agresji oraz wpływa na obwodowe, wegetatywne komponenty agresji, aktywizując układ autonomiczny, natomiast adrenalina bardziej związana jest z reakcjami ucieczki¹⁰⁴.

Serotonina, jako istotny neuroprzekaźnik ma zadanie hamowania, blokowania przejawów agresji, wpływając na ciało migdałowate, co oznacza, że zmniejszenie jej poziomu w przestrzeni międzysynaptycznej, zwiększa możliwość agresywnych reakcji¹⁰⁵. Nie można również wykluczyć osób, które bywają agresywne wobec silniejszych od siebie z powodu neurobiologicznych zaburzeń, jak choćby w gospodarce katecholaminowej¹⁰⁶, regulacji serotoniny¹⁰⁷, zaburzeniach związanych z peptydami, zwłaszcza wazopresyną¹⁰⁸, czy wreszcie posiadających inne uwarunkowania genetyczne¹⁰⁹.

Ciekawe badania przeprowadzili Barratt, Stanford, Kent i Alan, szukając neurobiologicznych, psychofizjologicznych, poznawczych i osobowościowych czynników powodujących występowanie agresji ze szczególnym naciskiem na różnicowanie tych impulsywnych od tych nieimpulsywnych. Badanie więźniów wykazało, że agresja nie jest zjawiskiem homogenicznym, występującym w podobnym wymiarze, z podobnych powodów w tak jednorodnej grupie, jaką są antisocialni osadzeni więźniowie, a za impulsywność zachowań w dużej mierze odpowiadają neuro- i psychofizjologiczne czynniki, oczywiście

¹⁰² P. Glibowski, A. Muształ (2016), *Wpływ diety na samopoczucie*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna”, t. XLIX, nr 1, s. 1–9.

¹⁰³ S. Niemiec (2015), *op. cit.*, s. 130–140.

¹⁰⁴ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 41.

¹⁰⁵ *Ibidem*.

¹⁰⁶ E.F. Coccaro, L.J. Siever (2002), *Pathophysiology and treatment of aggression*, [w:] K. Davis, D. Charney, J. Coyle et al. (eds.), *Neuropsychopharmacology: The Fifth Generation of Progress*, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, s. 1709–1723.

¹⁰⁷ E.F. Coccaro, R.J. Kavoussi, R.L. Trestman et al. (1997), *Serotonin function in human subjects: intercorrelations among central 5-HT indices and aggressiveness*, „Psychiatry Research”, vol. 73, no. 1–2, s. 1–14.

¹⁰⁸ E.F. Coccaro, R.J. Kavoussi, R.L. Hauger et al. (1998), *Cerebrospinal fluid vasopressin levels: correlates with aggression and serotonin function in personality-disordered subjects*, „Archives Of General Psychiatry”, vol. 55, no. 8, s. 708–714.

¹⁰⁹ C.S. Bergeman, A.D. Seroczynski (1998), *Genetic and environmental influences on aggression and impulsivity*, [w:] M. Maes, E.F. Coccaro (eds.), *Neurobiology and Clinical Views on Aggression and Impulsivity*, New York: John Wiley & Sons, s. 63–80.

z uwzględnieniem tych kryminogennych¹¹⁰. Właśnie badania prowadzone na więźniach, osobach z defenicji, czy z powodu swojej natury, agresywnych, mających z powodu agresywnych zachowań kłopoty z prawem, wskazują na znaczący związek między agresją i genetyką¹¹¹. Genetyka jako nauka, opisuje biologicznie uwarunkowane przejawy agresji, wymuszające aktywizację różnych układów w ciele człowieka, zmuszonych do reakcji w stanie emocjonalnego i afektywnego pobudzenia, co prowadzi do szybkiej i silnej mobilizacji, obserwowanej następnie jako agresywne zachowanie¹¹².

Czynniki genetyczne stanowią o pewnej tendencji, gotowości i możliwości do określonych reakcji, choćby reakcji na zagrożenie, ból, czy takich jak: szybkość i intensywność pobudzenia układu wegetatywnego, siłę i szybkość wzbudzenia określonych reakcji albo wycofania się i ucieczki. Początkowo genetycy koncentrowali się na różnicach chromosomalnych u mężczyzn i kobiet, czyli uznaniu, że w jądrze komórkowym mężczyzn istnieją chromosomy X i Y, natomiast u kobiet dwa chromosomy X, czyli XX. Chromosom X jest większy od chromosomu Y, a tym samym zawiera więcej genów, natomiast chromosom Y zawiera w sobie SRY (*Sex Determining Region Y*), czyli gen kodujący białko regulatorowe, wpływający na tworzenie się jąder i wytwarzanie testosteronu¹¹³. Badania wskazują na wyższy poziom agresji u mężczyzn wykazującym wyższy poziom testosteronu, przy jednoczesnym niższym poziomie intelektualnym, a co za tym idzie, mniejszymi możliwościami kontroli swojego zachowania, dostosowania do wymogów otoczenia itp. Agresywność, skłonność do agresywnych zachowań może być związana z wpływem chromosomu Y, stając się cechą wrodzoną, ale kontrolowana jest prawdopodobnie przez wiele genów¹¹⁴. Późniejsze badania genetyczne więźniów, jako standardowej grupy agresywnych osób, zwłaszcza mężczyzn, pozwoliły stwierdzić brak wystarczających dowodów, aby wykazać wyraźną zależność między kariotypem XYY a agresywnością i przestępczością, tłumacząc agresywne zachowania tendencyjnością, niskimi możliwościami uczenia się społecznego, wpływami środowiskowymi czy obniżonymi zdolnościami intelektualnymi, czy adaptacyjnymi¹¹⁵.

¹¹⁰ E.S. Barratt, M.S. Stanford, T.A. Kent, A. Felthous (1997), *Neuropsychological and cognitive psychophysiological substrates of impulsive aggression*, "Biological Psychiatry Journal", vol. 41, issue 10, s. 1045–1061.

¹¹¹ Z. Chodkowski (2018), *op. cit.*, s. 216.

¹¹² K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 42.

¹¹³ A. Midro (2016), *Tożsamość płci od poczęcia – spojrzenie genetyka*, <https://docplayer.pl/72471656-Tozsamosc-plci-od-poczecia-spojrzenie-genetyka.html> [dostęp: 1.12.2020].

¹¹⁴ P. Stępień (2002), *Genetyka agresji*, [w:] S. Amsterdamski (red.), *Człowiek i agresja. Głosy nienawiści i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!, s. 39.

¹¹⁵ G. Carey (1994), *Genetics and violence*, [w:] A.J. Reiss, K.A. Miczek, J.A. Roth (eds.), *Understanding and preventing violence: biobehavioral influences*, vol. 2, Washington, DC: National Academy Press, s. 21–58.

Elliot Aronson twierdzi, że zaburzenia w gospodarce hormonalnej, przede wszystkim zwiększona ilość testosteronu, mają znaczny wpływ na zwiększone występowanie agresywnych zachowań, co potwierdzają badania przestępców, a w nich odsetek kobiet jest zdecydowanie mniejszy. To prowadzi do refleksji, iż mężczyźni zdecydowanie częściej są agresywni, lub inaczej to ujmując, są bardziej agresywni od kobiet, co wyraźnie koreluje z poziomem testosteronu w organizmie¹¹⁶. Uważa się, że mężczyźni z wysokim poziomem testosteronu to tzw. nadmężczyźni, czyli mężczyźni więksi, z reguły bardziej agresywni, częściej występuje u nich trądzik, mają statystycznie niższy poziom IQ oraz są nadreprezentowani w więzieniach. Główny Urząd Statystyczny podaje, że w 2019 roku na 74 130 osadzonych w polskich zakładach karnych 3200 to były kobiety a 70 930 – mężczyźni, co oznacza, że nieco ponad 95% osadzonych w polskich więzieniach w 2019 roku to mężczyźni¹¹⁷. Nie zmienia to faktu, że endokrynolodzy twierdzą, że poza testosteronem również zaburzenia w gospodarce progesteronu mogą wpływać na zwiększony poziom irytacji i złości, jak również zaburzenia w funkcjonowaniu tarczycy¹¹⁸.

Jak pisał Jerzy Vetulani, testosteron jest głównie hormonem męskim, choć u kobiet również występuje, przyczyniając się zatem do zwiększonej skłonności reagowania złością i przejawiania agresji w zachowaniu. Zarówno u mężczyzn, jak i u kobiet, testosteron wzmacnia agresję dominacyjną, zaangażowaną w zachowania normalne i patologiczne, tak więc będącą typem agresji chłodnej, przemyślanej i skalkulowanej¹¹⁹.

Jednocześnie niezwykle istotnym hormonem, przyczyniającym się do zwiększonej skłonności do agresywnych i impulsywnych zachowań jest serotonina, a szczególnie zaburzenia w poziomie tej substancji w organizmie¹²⁰. Związek pomiędzy testosteronem i serotoniną, tworzący wypadkową do poziomu impulsywnego wzbudzenia, z większą lub mniejszą podatnością i możliwością hamowania oraz kontroli impulsu, stanowi o większej lub mniejszej skłonności do bycia agresywnym. Oczywiście nie przesądza to z całą stanowczością o tym, że osoba, u której taka hormonalna konfiguracja wystąpi, w rzeczywistości będzie zachowywać się agresywnie¹²¹.

¹¹⁶ E. Aronson (2005), *op. cit.*, s. 249–251.

¹¹⁷ *Osadzeni w zakładach karnych i aresztach śledczych*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/wymiar-sprawiedliwosci/wymiar-sprawiedliwosci/osadzeni-w-zakladach-karnych-i-aresztach-sledczych,2,1.html> [dostęp: 1.12.2020].

¹¹⁸ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 43.

¹¹⁹ J. Vetulani (2013), *Neurochemia impulsywności i agresji*, „Psychiatria Polska”, t. XLVII, nr 1, s. 103–115.

¹²⁰ M. Birger, M. Swartz, D. Cohen, Y. Alesh, C. Grishpan, M. Kotelr (2003), *Aggression: the testosterone-serotonin link*, „Israel Medical Association Journal”, vol. 5, no. 9, s. 653–658.

¹²¹ J. Vetulani (2013), *op. cit.*, s. 103–115.

Drugim, zaproponowanym przez Reykowskiego poziomem analizy zachowań agresywnych jest poziom psychologiczny. Z psychologicznego punktu widzenia, agresja występująca w zachowaniu człowieka może wynikać z jego konstytucji temperamentalnej, poziomu organizacji osobowości, sposobu interpretacji rzeczywistości. W wymiarze interpersonalnym należy również uwzględnić wpływ patologicznie funkcjonującej osobowości człowieka, rozumiejąc etiologię agresywnego zachowania w silnym związku z psychopatologią. Poniżej zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka wybranych ujęć psychologicznych.

Pierwsza z nich to silnie związana z podejściem psychoanalitycznym teoria agresji jako popędu. Zygmunta Freud uważał, że człowiek przychodzi na świat wyposażony w wewnętrzne popędy, które związane są z podstawowymi funkcjami życiowymi, dbającymi o przetrwanie, ale również realizację szeregu istotnych dla człowieka potrzeb, począwszy od tych biologicznych, poprzez psychiczne a na społecznych kończąc¹²². W koncepcji psychoanalitycznej, zapoczątkowanej przez Freuda, naturę człowieka zdominowały dwa podstawowe instynkty, zwane popędami, były to Eros i Thanatos, czyli popęd życia i śmierci. Pierwszy odpowiedzialny jest za aktywność miłosną, erotyczną i seksualną, a ten drugi za agresję, wrogość oraz niszczące tendencje¹²³. Jeśli Eros dąży do życia, miłości, to Thanatos jest jego przeciwieństwem i dąży do zniszczenia, nie tylko w osobniczym, indywidualnym sposobie funkcjonowania, ale również w wymiarze społecznym, socjologicznym, co autor tłumaczył na przykładzie istnienia wojen i szeregu nieprawości mających swoje miejsce w świecie¹²⁴. W człowieku toczy się zatem stały konflikt pomiędzy dwoma instynktami, życia i śmierci, a czasem ten drugi zagraża jednostce, co sprawia, że broniąc się przed samozagładą, zniszczeniem, człowiek kieruje swoje agresywne tendencje na zewnątrz, obracając je wobec otoczenia, innych osób, z którymi pozostaje w kontakcie. Ta agresywna, destrukcyjna, czasem sadystyczna i masochistyczna natura człowieka jest stałą cechą i tendencją każdego człowieka, zmuszając go do balansowania między dobrem a złem, między miłością a agresją. Ten wewnętrzny dylemat prowadzi do wzrostu wewnętrznego napięcia, które z czasem staje się nie do utrzymania i zostaje uzewnętrznione w postaci agresywnego aktu, wybuchu złości, ataku na otoczenie¹²⁵. Wyrzucenie na zewnątrz agresji chroni człowieka przed jego własną

¹²² S. Freud (1991), *Moje życie i psychoanaliza*, tłum. A. Kowaliszyn, B. Gawroński, Warszawa: Agencja Wydawnicza Sfinks, s. 65–70.

¹²³ S. Freud (1994), *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 81–88.

¹²⁴ S. Freud (1998), *Pisma społeczne*, tłum. A. Ochocki, Warszawa: Wydawnictwo KR, s. 29–38.

¹²⁵ S. Niemiec (2015), *op. cit.*, s. 130–140.

agresywnością, obniża poziom lęku, niepokoju, utrzymując poczucie homeostazy i wewnętrznego bezpieczeństwa.

Drugie podejście to teoria frustracji – agresji opracowana przez Johna Dollarda i jego współpracowników¹²⁶. Opisywali oni mechanizm powstawania agresji w oparciu o frustrację, która według autorów zawsze wzbudza złość i agresję poprzez dyskomfort i niepokój, jaki powoduje w człowieku, a co za tym idzie, im większa frustracja, tym większa wzbudzona agresywna odpowiedź. Jednak poziom agresji ulega znaczącemu zwiększeniu, jeśli frustracja dotyczy potrzeb człowieka, a zwłaszcza tych bardzo dla niego znaczących, wtedy dążenie człowieka do zrealizowania tych potrzeb poprzez uruchomienie agresywnego zachowania ma charakter zarówno obronny, jak i operacyjny, dążący do zaspokojenia tychże potrzeb¹²⁷. Jeśli jednostka nie będzie w stanie zaspokoić swoich potrzeb, poziom frustracji się zwiększa i powoduje jednocześnie silniejszą agresywną odpowiedź. Pojawienie się agresji, a także siła agresywnej reakcji zależą zatem od kilku czynników:

- siły, poziomu frustracji, jaka spotyka człowieka;
- ewentualnej wizji kary z powodu agresywnego zachowania, co może powodować zahamowanie agresywnej reakcji;
- sam agresywny atak może zostać przemieszczony w inne miejsce, na inną osobę, rzecz, i w ten sposób unikana zostaje bezpośrednia kara;
- niewątpliwie otwarcie realizowana agresja szybciej i skuteczniej niweluje poziom frustracji przynosząc ulgę, niż agresja ukryta czy w jakiś sposób zamaskowana¹²⁸.

Krytyka tej teorii prowadziła do jej rozszerzenia, którego efektem była sugestia, że nie wszyscy ludzie reagują na frustrację agresywnym zachowaniem, ponieważ w repertuarze reakcji na stres i frustrację wymieniano również apatię, wycofanie się z kontaktu, regresję, a także chęć przeciwdziałania. Odpowiedzialne za różne formy reakcji miały być procesy poznawcze i emocjonalne, co według kontynuatora prac Dollarda i jego współpracowników, Leonarda Berkovitza prowadziło do postrzegania, interpretowania sygnałów płynących z zewnątrz, oceniania poziomu zagrożenia, również w zakresie zaspokojenia potrzeb, i dopiero w oparciu o złożone procesy oceny sytuacji, szczególnie w kontekście

¹²⁶ J. Breuer, M. Elson (2017), *Frustration-aggression theory*, [w:] P. Sturmej (ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, Wiley-Blackwell, vol. 1, s. 1–12.

¹²⁷ *Ibidem*.

¹²⁸ K. Kmieciak-Baran (1999), *Młodość i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17.

niezaspokojenia potrzeb, wypracowywana została odpowiednia reakcja. Jedną z nich mogła być agresja i agresywne zachowanie¹²⁹.

Kontrola agresywnej reakcji, podatność na nią, poziom kontroli agresywnego impulsu zależy może od wielu czynników, takich jak temperament, szybkość wzbudzenia, poziom hamowania impulsu, i jest wynikiem socjalizacji, uczenia się kontroli określonych zachowań. Może również wynikać z wczesnodziecięcych doświadczeń, choćby porzucenia emocjonalnego, skutkującego brakiem poczucia bezpieczeństwa, ale także i nadopiekuńczości, która w efekcie uniemożliwia wytworzenie się mechanizmów tolerowania negatywnych emocji, uczuć i stanów afektywnych, prowadząc tym samym do potrzeby natychmiastowego się ich pozbycia¹³⁰. Jednocześnie należy wskazać, na co zwraca uwagę Bożena Adamczewska, że poziom frustracji w kontekście zaspokojenia potrzeb wzrasta wprost proporcjonalnie nie tylko w obliczu niezaspokojenia potrzeb, ale także wraz z tym, im bliżej zrealizowania tych potrzeb jednostka się znajduje. Jednym słowem, wizja prawie już osiągniętych potrzeb, nagle sfrustrowanych, zdecydowanie zwiększa poziom złości i agresywnej reakcji¹³¹.

Trzecią znaczącą pozycję w opisie rozumienia etiologii agresji zajmują, ulokowane – tym razem w obszarze psychologii społecznej, klasyczne teorie uczenia się, w tym teoria uczenia się społecznego. W świetle tej teorii, według Alberta Bandury oraz Richarda H. Waltersa, człowiek obserwując innych ludzi w trakcie procesu socjalizacji uczy się różnych zachowań i ról społecznych (model roli)¹³². Oczywiście uczymy się ról i zachowań prospołecznych, korzystnych dla otaczającego nas społecznego świata, jak równie uczymy się zachowań agresywnych, bywa również i dewiacyjnych, niewątpliwie mających charakter antyspołeczny. W procesie uczenia się wyróżniamy dwa jego typy:

- warunkowanie sprawcze, które odbywa się za pomocą systemu kar i nagród, poprzez kary hamujące zachowanie negatywne a poprzez nagrody wzmacniające te pozytywne;
- modelowanie odbywające się na zasadzie obserwacji innych osób ze szczególnym naciskiem na obserwowanie i naśladowanie osób znaczących. Jeśli zatem następuje nagradzanie agresywnego zachowania, przy jednoczesnym niskim poziomie kary za nie,

¹²⁹ L. Berkovitz (1989), *Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation*, "Psychological Bulletin", vol. 106, no. 1, s. 59–73.

¹³⁰ A. Bandura (1973), *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 245–325.

¹³¹ B. Adamczewska (2006), *Geneza agresji*, „Edukacja i Dialog”, nr 1, s. 21–25.

¹³² A. Bandura (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, red. i przedm. do pol. wyd. M. Kofta, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 29–30.

wtedy ulega ono wzmocnieniu, a tym samym jednostka uczy się tego zachowania, w konsekwencji czego staje się ono zwyczajowym, stałym typem aktywności¹³³.

Systematycznie wzmacniana agresja staje również narzędziem do uzyskiwania prestiżu, władzy, podnoszenia swojej wartości w oczach innych osób, jak i swoich własnych, stając się instrumentalnie i z wyrachowaniem używanym wzorcem zachowania¹³⁴. Siła modelowania określonego agresywnego zachowania zależy również od nagród lub kar, jakie otrzymuje obserwowany model, co w efekcie może wzmacniać lub hamować agresywne zachowanie u obserwatora. Co ważne, to system wartości obserwowanego modelu, może również wpływać na system wartości obserwatora, stając się czynnikiem znacząco wpływającym na proces uczenia się określonych zachowań i przyswajania ich jako swoje¹³⁵.

Ludzie uczą się od swoich rodziców, nauczycieli, innych dorosłych, kiedy są dziećmi, od swoich idoli, rówieśników, przyjaciół, kiedy są nastolatkami, a kiedy są dorośli uczą się od swoich dorosłych autorytetów, jednak jak twierdzą socjologowie, agresji najczęściej uczymy się obserwując takie zachowania oraz w efekcie własnego doświadczenia agresji, słowem wtedy, kiedy jesteśmy obiektem agresji¹³⁶.

Poznanie siebie i postrzeganie społeczne są jednym z obszarów psychologii społecznej, który stara się zrozumieć i opisać agresywne zachowanie jednostki, traktując je jako wynik błędnego postrzegania oraz interpretowania motywów funkcjonowania innych ludzi, w efekcie czego może następować agresywna reakcja, w odpowiedzi na tą błędną interpretację. Interpretacja zachowania innych osób możliwa jest w oparciu o dostępne struktury wiedzy, które pozwalają w mniej lub bardziej adekwatny sposób dostosować swoją reakcję do aktualnej sytuacji¹³⁷. Wiedza ta budowana jest w oparciu o procesy atrybucji, czyli umiejętności rozeznawania się w intencjach i motywach zachowania innych osób, jak również w oparciu o możliwość samooceny, rozeznania we własnych motywach, potrzebach i tendencjach¹³⁸. Postrzeganie siebie i innych odbywa się w pewnym kontinuum, od bardzo

¹³³ K. Borzucka-Sitkiewicz (2010), *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 39.

¹³⁴ A. Bandura (1973), *op. cit.*, s. 68–90.

¹³⁵ M. Przybysz-Zaremba (2016), *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*. „Studia nad Rodziną” 37(2), s. 311–332.

¹³⁶ M. Makara-Studzińska, A. Grzywa, R. Turek (2005), *Przemoc w związkach między kobietą a mężczyzną*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14 (2), s. 131–136.

¹³⁷ S.T. Fiske, M.A. Pavelchak (1986), *Category-Based versus Piecemeal-Based Affective Responses. Developments in Schema-Triggered Affect*, [w:] R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds.), *Handbook of motivations and cognition: Foundations of social behavior*, New York: Guilford Press, s. 167–203.

¹³⁸ J.M. Stanik, A. Roszkowska, J. Kucharewicz (2006), *Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle badań Skali Agresji Buss-Durkee (SABD) – wyniki badań i normalizacja testu*, [w:] J.M. Stanik (red.), *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 81–100.

adekwatnego, zgodnego z realnością do nieadekwatnego i niezgodnego z realnością¹³⁹. Im bardziej jest ono niezgodne z realnością, tym większe prawdopodobieństwo zniekształcenia kontekstu sytuacyjnego, nieprawidłowej oceny sytuacji, przypisywania innym niekoniecznie słusznych motywacji i intencji działania, a wobec powyższych uruchomienia nieadekwatnej w stosunku do realności, ale zgodnej z postrzeganiem i przeżyciem, agresywnej reakcji¹⁴⁰. Poznanie społeczne, które w swojej naturze polega na uruchomieniu pewnych stereotypów w myśleniu o innych, o otoczeniu, a tym samym dopisywaniu im określonych motywów i tendencji, może zniekształcać postrzeganie i przeżywanie otoczenia, choćby na skutek projektowania na nie swoich subiektywnych wyobrażeń. Może to prowadzić do kreacji obrazu otoczenia i innych, często zagrażającego człowiekowi, w efekcie czego wobec sytuacji zewnętrznego zagrożenia uruchamiana jest agresywna reakcja, która w przekonaniu jednostki jest uzasadniona postrzeganym obrazem motywów i intencji otoczenia¹⁴¹. Sposób postrzegania motywów działania otoczenia, struktury poznawczo-afektywne zależą od kontekstu społecznego¹⁴². Agresywne zachowanie może zatem być wynikiem chęci zaatakowania kogoś, jak również wynikać z zabiegów obronnych, z chęci ochrony przed agresją innych, jak również może być sposobem na poradzenie sobie z lękiem, niepewnością i poczuciem bezradności, jakie mogą pojawiać się w obliczu nieadekwatnego postrzegania rzeczywistości oraz przypisywania otoczeniu agresywnych intencji. Często może to przypominać wymiar paranoicznych reakcji, które wymuszają określony nierealistyczny sposób zachowania wobec eksternalizowanych na zewnętrzne otoczenie, agresywnych i zagrażających treści¹⁴³.

Adam Frączek stwierdził z kolei, że część agresywnych zachowań ma określoną funkcję prospołeczną, ponieważ choć wstępnie agresja jest przykrym doświadczeniem, to po jakimś czasie może mieć charakter wzmacniający jednostkę, albo też przynosić określoną korzyść społeczną, czy dla określonego środowiska, choć zapewne ten punkt widzenia zawsze będzie budził wątpliwości¹⁴⁴. W społecznym wymiarze można również rozpatrywać agresję jako

¹³⁹ B. Wittenbrink, J.L. Hilton, P.L. Gist (1998), *In search of similarity: Stereotypes as naive theories in social categorization*, "Social Cognition", vol. 16, issue 1, s. 31–55.

¹⁴⁰ L. Ross (1977), *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*, [w:] L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, New York: Academic Press, s. 174–221.

¹⁴¹ W.G. Stephan (1989), *Cognitions and the stereotyping process*, [w:] D. Bental, C. F. Graumann, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (eds.), *Stereotypes and Prejudice: Changing Conceptions*, New York: Springer-Verlag, s. 37–58.

¹⁴² H. Zumkley (1993), *Stołość różnic indywidualnych w zakresie agresji*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Warszawa: IPS PAN, s. 61–74.

¹⁴³ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 56.

¹⁴⁴ A. Frączek (1975), *op. cit.*, s. 40.

wynik uczenia się takich postaw, na skutek środowiskowego przyzwolenia na agresywne zachowanie¹⁴⁵. Proces uczenia się agresji, jak również przyzwolenia na jej stosowanie jest zależny od środowiska, jego cech, cech jednostki, subkultury w jakiej się może znajdować jednostka i jej otoczenie, poziomu prezentowanych agresywnych postaw, nawet w znaczeniu prowokowania agresywną postawą, przemocą właśnie agresywnej odpowiedzi¹⁴⁶. Bardzo często to właśnie środowisko domowe, najbliższe otoczenie, przyzwala na agresywne zachowanie, przez brak stawianych granic, niekonsekwencje wychowawcze rodziców i opiekunów, a nawet wzmacnia je, czasem poprzez przykład, jaki dzieci otrzymują od swoich rodziców i opiekunów.

Starając się zrozumieć zjawisko agresji w perspektywie społecznej należy uwzględnić złożoność problematyki, która jest wynikiem łączących się ze sobą wielu różnych perspektyw teoretycznych, ponieważ poza warstwą psychologiczną będziemy spotykać się z socjologią, filozofią, historią, antropologią kulturową i zapewne jeszcze innymi¹⁴⁷. Wiele koncepcji psychologicznych koncentruje się na społecznym uwarunkowaniu agresji, sugerując jej istnienie jako egzemplifikację w pewnym sensie natury człowieka, co w przełożeniu na kontakty społeczne oznaczałoby różne potrzeby społeczne i w naturalny sposób wynikające z tego konflikty społeczne.

Erich Fromm uważał, że ludzka natura zdominowana jest przez wrodzoną agresję, z czego mogą wynikać agresywne i destrukcyjne tendencje i akty w społeczeństwie, bowiem są one tak samo jak agresja wrodzone¹⁴⁸. Agresja i destrukcja wywodzą się z popędów, ludzkich dążeń związanych z szeregiem potrzeb, zarówno biologicznych, jak i egzystencjalnych, i podporządkowane są ich realizacji, co jest istotne z punktu widzenia życia, egzystencji, rozwoju człowieka, jego potrzeb, pragnień, również w obszarze psychicznym.

Jeśli więc istnieje jakiegokolwiek zagrożenie życia jednostki, jego zdrowia, egzystencji, ale także możliwości zaspokajania swoich potrzeb, można się liczyć z występowaniem agresji, jako formy obrony swoich granic, swoich potrzeb, a nawet istotnych aspektów

¹⁴⁵ E. Aronson (2005), *op. cit.*, s. 249–267.

¹⁴⁶ U. Rudolph, S. Roesch, T. Greitemeyer, B. Weiner (2004), *A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation*, "Journal of Cognition and Emotion", vol. 18, issue 6, s. 815–848.

¹⁴⁷ K. Zalewska (2013), *op. cit.*, s. 61.

¹⁴⁸ A. Frączek (1986), *O Ericha Fromma Koncepcji Ludzkiej Destrukcyjności*, [w:] A. Frączek (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum, s. 161–203.

egzystencji. Fromm nazywał to adaptacyjno-obronnym mechanizmem, który uruchamia agresję, chroniąc żywotne interesy jednostki¹⁴⁹.

Jeśli czasem trudno dostrzec obronną naturę agresji, można założyć, że ma ona charakter bardziej instrumentalny, i jej funkcją jest dążenie do osiągnięcia ważnych egzystencjalnych potrzeb. Bywa również, że mamy do czynienia z agresją, która nie sprawia wrażenia, że ma służyć zdobywaniu jakiś znaczących celów, mając raczej charakter zabawowy lub przypominający tzw. pseudoagresję, czyli wiele różnych zachowań, które można określić mianem asertywności, stanowczości i konsekwencji. Nie zmienia to faktu, że we wszystkich tych aktywnościach agresywność ma większe lub mniejsze znaczenie, wraz z destrukcją widoczną w jednoznacznie agresywnych aktach. Dlatego analiza społeczeństwa oraz tworzących je jednostek pozwala lepiej zrozumieć i wzajemne zależności, i ich wzajemny wpływ, zwłaszcza w próbie definiowania natury, charakteru i etiologii agresji w relacjach interpersonalnych i w szeroko pojętym życiu społecznym¹⁵⁰.

Nieco podobnie opisuje pochodzenie agresji Konrad Lorenz, wiążąc ją w życiu człowieka z jego ewolucją. Uważał, że agresja jest formą adaptacji, przystosowania, wyuczoną formą walki o przetrwanie¹⁵¹. W opozycji do powyższych powstają normy społeczne, reguły i zasady tworzone przez rozwijające się społeczności, cywilizacje, wymuszając niejako ograniczanie agresywnych aktów, kontrolę agresywnych impulsów, w celu budowania wspólnie przyjętych zasad społecznego funkcjonowania. Jak sugerował Bronisław Malinowski powstawanie społeczeństw, zasad ich funkcjonowania, tworzy ich specyficzne kultury, definiowane poprzez gospodarkę, prawo, politykę, magię i religię, wiedzę, rzemiosła, sztukę i rozrywkę, a także wojnę¹⁵². Kultury te można podzielić na wojownicze i pokojowe, i w zasadzie będą się różnić w wielu sferach, ale – co najważniejsze dla tematu tej rozprawy – różnią się stosunkiem do wojen, do agresywności, poziomem tolerancji agresywnego zachowania przyzwolenia na nie, co za tym idzie różnego prawnego i politycznego przyzwolenia na określone typy agresji w życiu społecznym, politycznym danej społeczności¹⁵³.

¹⁴⁹ *Ibidem*, 181.

¹⁵⁰ E. Fromm (1996), *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, tłum. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 73–76.

¹⁵¹ K. Lorenz (1996), *Tak zwane zło*, tłum. A.D. Tauszyńska, wstęp Z. Stromenger, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, s. 51–73.

¹⁵² B. Malinowski, *Kultura jako wyznacznik zachowania się*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/20200/1/011%20DR%20BRONIS%20c5%81AW%20MALINO%20RPEiS%2017%281%29%2c%201937.pdf> [dostęp: 11.03.2021].

¹⁵³ J. Reykowski (2002), *O czterech poziomach...*, *op. cit.*, s. 276–283.

Funkcjonowanie w określonej społeczności wiąże się z byciem częścią grupy społecznej w obrębie określonej społeczności. Członkostwo w danej grupie społecznej powoduje przyjmowanie jej zasad i norm funkcjonowania. Pozycja członka w grupie społecznej wynika ze świadomości jej członków, z symbolicznego miejsca w grupie, jakie w świadomości grupy on zajmuje, natomiast tzw. obiektywne czynniki mają tu mniejsze znaczenie. Zasada symbolicznego interakcjonizmu tłumaczy proces stygmatyzacji jednostki w grupie, czyli proces *labelingu*, co w praktyce oznacza, że agresorem w grupie nie jest ktoś z natury agresywny, ale ktoś, kto zostaje w taki sposób przez grupę naznaczony¹⁵⁴. Grupa zazwyczaj naznacza kogoś wybijającego się i w pewnym sensie odpowiedniego do pełnienia określonych ról, co w przypadku zachowań agresywnych wiąże się najczęściej z tendencją do łamania zasad i norm społecznego funkcjonowania, niskim krytycyzmem wobec łamania zasad i norm, ale również wysoką pozycją społeczną, co sprzyja założeniu, że łamanie norm nie zostanie ukarane. Ponadto można wymienić wiele cech w wyglądzie, zachowaniu, funkcjonowaniu indywidualnym i społecznym, które ułatwiają grupie nakładanie na jednostkę określonych stygmatów, w tym również wpisywanie jej w rolę osoby agresywnej¹⁵⁵.

Z czasem może dojść do tego, jak tłumaczy to teoria dryfu, że agresywnie funkcjonująca osoba zaczyna racjonalizować swoje zachowanie, znajduje wytłumaczenia, pozwalające jej na stwierdzenie, że jej agresja była uzasadniona¹⁵⁶. Pomagają w tym przekonaniu techniki neutralizacji opisane przez Greshama Sykes'a i Davida Matzy, którzy wymienili pięć głównych technik neutralizacji poczucia winy i swojego agresywnego czynu:

- 1) technika kwestionowania odpowiedzialności, poprzez czynniki zewnętrzne, niezależne od sprawcy, tzw. siła wyższa;
- 2) technika kwestionowania szkody, poprzez koncentrację na fakcie braku cierpienia, niskiej szkodliwości społecznej czynu;
- 3) technika kwestionowania ofiary, poprzez podkreślanie faktu, że nawet jeśli ktoś został skrzywdzony, to na to zasłużył, więc nie do końca jest ofiarą;
- 4) technika potępienia potępiających, poprzez podkreślanie faktu, że i osoby osądzające bywają agresywne lub złe, słowem wszyscy są czemuś winni;

¹⁵⁴ B. Urban (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 62.

¹⁵⁵ *Ibidem*, s. 60–64.

¹⁵⁶ M. Petrykowska (2006), *Patologia społeczna*, [w:] M. Jędrzejko (red.), *Patologie społeczne*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor, s. 29–30.

5) technika odwoływania się do wyższych racji, poprzez podkreślanie pozytywnego, może nawet oczekiwanego wpływu na grupę społeczną jednostkowego aktu agresji, co miałyby go usprawiedliwiać i legitymizować, zmazując tym samym winę¹⁵⁷.

Trzecim, wyróżnionym przez Reykowskiego poziomem jest poziom makrospołeczny, który koncentruje się na narodowych, społecznościowych czy politycznych aspektach agresji. Biorąc pod uwagę dzisiejszy rozwój mediów społecznościowych, nie tylko telewizji, ale głównie Internetu, obserwujemy proces przyzwyczajania się członków społeczeństwa, już od najmłodszych lat, do różnych form agresji, ponieważ w kinie, w telewizji, w Internecie jesteśmy bombardowani agresywnymi treściami. W jakimś stopniu świadczy to o kulturowym i społecznym przyzwoleniu na takie zachowanie. Brad Bushman, Mario Gollwitzer i Carlos Cruz przebadali pod kątem wpływu mediów na agresywne zachowanie dzieci 371 psychologów i specjalistów zajmujących się mediami, 92 pediatrów oraz 268 rodziców, i w wyniku tych badań ustalono, że większość z badanych osób stwierdza wyraźny wpływ filmów, komiksów, reklam itp. na poziom agresji u dzieci. W badaniu nie uzyskano jedynie konsensusu w kwestii tego, czy poziom agresji istniejącej w mediach, na którą narażone są dzieci, był głównym czynnikiem wywołującym agresywne zachowanie w domu¹⁵⁸.

Wpływ mediów na agresywne zachowanie związany jest z uczeniem się odbywającym się na poziomie świadomym i nieświadomym, jednak większość psychologów twierdzi, że dla agresywnego zachowania znaczący jest wpływ uczenia mimowolnego, poprzez wpływ na podświadomość dzieci i młodzieży, kiedy narażone są na kontakt z agresywnymi i przemocowymi treściami w bajkach, filmach czy innych mediach¹⁵⁹. Proces ten opisywany jest jako bazujący na efektywnym i łatwym do odbioru przekazie, który współczesne media oferują, co wzmacnia efekt długotrwałej pamięci oglądanych treści, a tym samym łatwiej jest te treści internalizować, po czym bez świadomości tego procesu według nich postępować¹⁶⁰. Aronson wraz ze współpracownikami opracował badania, których celem było znalezienie odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie reagują agresją na pokazywanie aktów agresji i przemocy w mediach masowych? Wnioski z tych badań są następujące:

¹⁵⁷ M.J. Zuber, E.W. Greenberg, L.M. Williams (2016), *Różnorodne rozumienie niektórych przestępstw i ich kontekstu: kwantyfikacja technik neutralizacji*, „Resocjalizacja Polska”, nr 11, s. 163–183.

¹⁵⁸ B.J. Bushman, M. Gollwitzer, C. Cruz (2015), *There is broad consensus: Media researchers agree that violent media increase aggression in children, and pediatricians and parents concur*, „Psychology of Popular Media Culture”, vol. 4, issue 3, s. 200–214.

¹⁵⁹ D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R. Cialdini (2002), *Psychologia społeczna: rozwiązane tajemnice*, tłum. A. Nowak et al., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 510–511.

¹⁶⁰ M.S. Knowles, E.F. Holton, R.A. Swanson (2009), *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 176.

- media masowe dają przyzwolenie dla aktów przemocy, stają się w pewnym sensie instruktażem, dają wiedzę, jak należy taki akt zrealizować, słowem uczą takiego zachowania, a na dodatek instruktaż ten można wielokrotnie odtwarzać dla przypomnienia, utrwalenia;
- media masowe stale dostarczają nowe pomysły na akty agresji, są kopalnią wiedzy na ten temat; jeśli tylko ktoś jest zainteresowany i ma potrzebę lub ochotę, aby znaleźć jakiś film, zdjęcie, materiał na ten temat, ma niczym nieograniczony dostęp;
- powtarzanie oglądania materiałów zawierających agresję i akty przemocy stanowi nie tylko o uczeniu się takich zachowań ale również przyspiesza proces uruchamiania własnej agresji, daje szybszy do niej dostęp, ośmiela, zmniejsza poziom dyskomfortu, wynikającego z faktu, że robi się coś nieodpowiedniego;
- stałe obcowanie z agresywnymi treściami w mediach obniża poziom wstrętu i niechęci do nich, człowiek się do nich przyzwyczaja, jednocześnie maleje element współczucia dla ofiar przemocy, ponieważ przyzwyczajenie się do przemocy i agresji czyni je powszechnym doświadczeniem, które nie jest poddane ostracyzmowi społecznemu, w zasadzie prawie na nikim już nie robi żadnego wrażenia¹⁶¹.

Powszechność agresji w mediach, dostępność takich treści, niski poziom ich cenzury, co w telewizji, pokazuje, jak klasyfikowane są filmy i programy telewizyjne z uwzględnieniem wieku ich odbiorców, pozwala te treści wprowadzać ludziom w czyn. Wystarczy chwila, jakieś nieporozumienie, mała scysja, a w dość automatyczny sposób pojawiają się reakcje, które szczególnie u małych dzieci i nastolatków jednoznacznie kojarzą się z oglądanymi wcześniej, prezentowanymi w mediach masowych, telewizji, Internecie sytuacjami. Stają się ich odwzorowaniem, imitacją, repliką, bywa również, nie poddaną żadnej refleksji, a co za tym, niekontrolowaną i trudną do egodystonicznego opracowania intelektualno-emocjonalnego¹⁶².

Kolejnymi czynnikami stanowiącymi potencjalne źródło zachowań agresywnych, które mogą być analizowane na poziomie makrospołecznym są substancje odurzające jak: alkohol czy narkotyki. Alkohol jest jednym z czynników wyzwalających agresywne zachowania, co bardzo często związane jest z obniżeniem poziomu społecznych blokad, wewnętrznego

¹⁶¹ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert (1997), *Psychologia społeczna: serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska *et al.*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 516.

¹⁶² Z. Chodkowski (2018), *op. cit.*, s. 221.

zahamowania i prowadzi tym samym do większej skłonności do agresji¹⁶³. Badania wykazują, że ponad 80% zabójców i prawie 40% sprawców napaści, to osoby po spożyciu alkoholu, co oznacza, że alkohol sprzyja agresywnym zachowaniom, jak również może być ich wyzwolicielem¹⁶⁴. Badania Brada J. Bushmana wykazały, że osoby pod wpływem alkoholu zdecydowanie częściej były agresywne, jak również, co miało miejsce w eksperymencie polegającym na podawaniu dawki prądu, były bardziej agresywne, np. podając wyższe napięcie prądu niż osoby trzeźwe¹⁶⁵. Alkohol zmienia osąd sytuacji, obniża krytycyzm, osłabia poznanie i różnicowanie sytuacji, przez co staje się czynnikiem zmieniającym możliwości naturalnego funkcjonowania człowieka, i tym samym w sytuacjach konfliktowych może prowadzić do występowania agresji¹⁶⁶.

Jak zauważa Lidia Cierpiałkowska, alkohol poprzez zatrucie ośrodkowego układu nerwowego może powodować zaburzenia płatów czołowych i skroniowych mózgu, a przez to obniżać poziom samokontroli, upośledzać funkcje uczuć wyższych, powodować niestałość w dążeniu do celu, z czasem aktywizować działanie odruchowo-warunkowe i instynktowne, wzmacniając ogólne pobudzenie, osłabiając samokontrolę, realistyczną ocenę sytuacji, swoich działań, przyczyniając się tym samym do zwiększonej tendencji do agresywnych i przemocowych reakcji¹⁶⁷.

Część osób dokonujących aktów agresji jest pod wpływem alkoholu głównie ze względu na potrzebę dodania sobie „animuszu”, czasem wprowadzenia się w stan „zawieszenia”, choćby po to, aby w jakiś magiczny sposób uniknąć kary za agresywne zachowanie¹⁶⁸. Alkohol sprzyja agresji, ale agresja występująca w określonym środowisku sprzyja spożywaniu, a zasadzie nadużywaniu alkoholu, co w efekcie powoduje występowanie i wzmacnianie się błędnego koła¹⁶⁹. Niewątpliwie współwystępowanie alkoholu, a przede wszystkim alkoholizmu, z agresją oraz przemocą wymaga pogłębionych badań, co jest

¹⁶³ B.J. Bushman, H.M. Cooper (1990), *Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review*, „Psychological Bulletin”, vol. 107, no. 3, s. 341–354.

¹⁶⁴ J. Roizen (1997), *Epidemiological issues in alcohol-related violence*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments in Alcoholism*, vol. 13, New York: Plenum Press, s. 7–40.

¹⁶⁵ B.J. Bushman (1997), *Effects of alcohol on human aggression: Validity of proposed explanations*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments...*, s. 227–243.

¹⁶⁶ P.J. Cook, M.J. Moore (1993), *Economic perspectives on reducing alcohol-related violence*, [w:] S.E. Martin (ed.), *Alcohol and Interpersonal Violence*, „NIAAA Research Monograph”, no. 24, NIH Pub. No. 93–3496, Rockville, MD: NIAAA, s. 193–212.

¹⁶⁷ L. Cierpiałkowska (2000), *Alkoholizm. Przyczyny – leczenie – profilaktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 20.

¹⁶⁸ J. Fagan (1990), *Intoxication and aggression*, [w:] M. Tonry, J.Q. Wilson (eds.), *Crime and Justice*, vol. 13, Chicago: University of Chicago Press, s. 241–320.

¹⁶⁹ H.R. White (1997), *Longitudinal perspective on alcohol use and aggression during adolescence*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments...*, s. 81–103.

niezwykle trudne ze względu na brak możliwości zastosowania badań eksperymentalnych z grupą kontrolną¹⁷⁰.

Podobnie, znaczący wpływ na poziom agresji ma zażywanie substancji psychoaktywnych, szczególnie narkotyków, co wykazują badania Agnieszki Pisarskiej i innych już u młodzieży w wieku gimnazjalnym¹⁷¹. Często spotykamy się z opiniami o wpływie pewnych narkotyków na zwiększony poziom agresji; zwłaszcza takich jak amfetamina, ekstazy, grzyby o działaniu halucynogennym, jak również modne obecnie dopalacze, szczególnie te syntetyczne o silnym działaniu stymulującym¹⁷². Jednak część badaczy, w tym Howard Moss i Ralph Tarter, uważa, że związek używania narkotyków, substancji psychoaktywnych z agresją należy tłumaczyć jako wynik bardzo złożonej interakcji trzech czynników:

- 1) efektu psychofarmakologicznego konkretnego środka psychoaktywnego, jak również przyjętej dawki;
- 2) psychologicznych i biologicznych cech osób używających środki psychoaktywne;
- 3) kontekstu sytuacyjnego towarzyszącego zażywaniu środków psychoaktywnych.

Takie podejście w próbie rozumienia etiologii agresywnych zachowań i ich związku z zażywaniem środków psychoaktywnych gwarantować powinno szersze i bardziej zbliżone do realności rozumienie tego problemu¹⁷³. Ponadto część leków antynikotynowych¹⁷⁴, anksjolityków (leki przeciwlękowe)¹⁷⁵, antydepresantów¹⁷⁶, benzodiazepin¹⁷⁷ (leki

¹⁷⁰ B. Freisthler, S. Lipperman-Kreda, M. Bersamin, P.J. Gruenewald (2014), *Tracking the When, Where, and With Whom of Alcohol Use: Integrating Ecological Momentary Assessment and Geospatial Data to Examine Risk for Alcohol-Related Problems*, "Alcohol Research: Current Reviews", vol. 36, issue 1, <https://www.arcr.niaaa.nih.gov/arcr361/article03.htm> [dostęp: 3.03.2021].

¹⁷¹ A. Pisarska, K. Bobrowski, A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski, J. Raduj (2012), *Używanie substancji psychoaktywnych oraz agresja i przemoc wśród uczniów szkół gimnazjalnych z perspektywy badań ilościowych i jakościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 25, nr 4, s. 357–382, https://www.researchgate.net/publication/270050804_Uzywanie_substancji_psychoaktywnych_oraz_agresja_i_przemoc_w_srod_uczniow_szkol_gimnazjalnych_z_perspektywy_badan_ilosciowych_i_jakosciowych [dostęp: 3.03.2021].

¹⁷² I. Malorny (2016), *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków. Strategie profilaktyczne i interwencyjne podejmowane w środowisku lokalnym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 19–25.

¹⁷³ H.B. Moss, R.E. Tarter (1993), *Substance Abuse, Aggression, and Violence: What Are the Connections?* *Clinical Update*, „American Journal on Addictions”, vol. 2, s. 149–160.

¹⁷⁴ D. Zagata, P. Majek, J. Lubański, M. Knura, M. Jankowski, G. Brożek (2018), *Rzucanie palenia wśród studentów medycyny*, [w:] P. Kiciński (red.), *Nowe spojrzenie na wykorzystanie i aktywność wybranych substancji biologicznie czynnych*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel, s. 50–59.

¹⁷⁵ L. Albański (2010), *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa), s. 64.

¹⁷⁶ M. Siwek (2017), *Anhedonia w zaburzeniach depresyjnych*, „Psychiatria, Psychologia Kliniczna”, nr 17 (3), s. 216–224.

¹⁷⁷ B. Grotthus, J. Radzik, J. Leszek (2004), *Uzależnienie od benzodiazepin*, „Psychiatria”, t. 1, nr 1, s. 23–30.

przeciwlekowe i uspokajające), neurostymulantów¹⁷⁸ czy leków używanych w leczeniu ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej), mogą istotnie zwiększać występowanie agresywnych zachowań¹⁷⁹.

1.2. Agresja rówieśnicza jako przykład specyficznych zachowań agresywnych

Jednym z ważnych zadań rozwojowych w procesie dorastania dzieci i młodzieży jest budowanie swojej tożsamości. Często proces ten odbywa się w oparciu o negację kultury, tradycji i zasad narzucanych przez społeczeństwo¹⁸⁰. Obserwowanie influencerów w Internecie, wzorowanie się na idolach spotykanych w wirtualnej przestrzeni prowadzi do budowania swojej tożsamości jako prostej imitacji tego, co się obejrzało w sieci. Agresywne zachowanie jest popularnym tematem oglądanym przez młodzież w Internecie, stając się w jakimś stopniu wzorcem do naśladowania. Ponadto grupa rówieśnicza przejmuje rolę autorytetu, proponując określone zachowanie jako pożądany wzorzec, który należy naśladować, jeśli chce się być częścią takiej grupy¹⁸¹. Określone zachowanie, choćby wyrażanie złośliwości i agresji może stać się formą funkcjonowania takiej grupy osób. Aby zbudować swoją pozycję w grupie i ją utrzymać, czy obawiając się wykluczenia ze strony grupy, młody człowiek wpada w sieć, z której czasem nie sposób się wydobyć.

Problemy rodzinne dzieci i młodzieży mogą wpływać na ich zachowanie w szkole, prowadząc do agresywnego zachowania wobec innych dzieci¹⁸². Rówieśnicy (najczęściej inni uczniowie) stają się naturalnym obiektem agresywnych działań. Z jednej strony obserwujemy dzieci niespokojne, zalężnione, wycofane z kontaktów społecznych, z drugiej – nadaktywne, agresywne, zaczepne w stosunku do pozostałych uczniów. Zarówno w jednym, jak i w drugim przypadku możliwe, że są to dzieci borykające się z problemami w środowisku rodzinnym: alkoholizm, przemoc, rozwody itp. Agresywne zachowanie w szkole może być formą odreagowania frustracji, pozbycia się nadmiaru napięcia psychicznego, czasem lęku. Bywa również, że agresja staje się formą rewanżu za krzywdy, jakie dziecko doświadczyło ze

¹⁷⁸ M. Wiciński, M. Węclewicz, M. Miętkiewicz, J. Stanisławski, B. Malinowski, E. Grzešk, W. Stolarek, G. Grzešk (2015), *Neurostymulanty – farmakologia przyszłości czy już narkotyk? Stosowanie metylofenidadu i modafinilu w celu polepszenia wyników w nauce*, [w:] A. Wolska-Adamczyk (red.), *Współczesne kierunki działań prozdrowotnych*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Inżynierii i Zdrowia, s. 195–207.

¹⁷⁹ L. Cichoń, I. Jelonek, M. Janas-Kozik (2017), *ADHD – wskazówki praktyczne: farmakoterapia i prowadzenie dokumentacji*, „Psychiatria Psychologia Kliniczna”, nr 17(4), s. 270–273.

¹⁸⁰ K. Zwaan, J. de Bruin (2016), *Adapting Idols: Authenticity, Identity and Performance in a Global Television Format*, London–New York: Routledge Publishing, s. 198–199.

¹⁸¹ M. Kokociński (2011), *Rola grupy rówieśniczej w socjalizacji młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Komunikacji, s. 52–53.

¹⁸² J. Pielkowa (1997), *Wpływ warunków życia w rodzinie na agresywne zachowania dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 3, s. 13–16.

strony bliskich, na innych osobach. Zazdrość o to, że koleżanka czy kolega mają lepszą rodzinę, mają obydwój rodziców, mają markowe ubrania, prowadzić może do konfliktów, złości, a także agresji wśród uczniów w klasie.

Zachowania agresywne dzieci i młodzieży mają zatem wiele przyczyn, nie tylko środowiskowych. Agresja pełni także funkcję rozwojową, może być sposobem zmanifestowania tożsamości negatywnej. Jednocześnie zachowania agresywne dzieci i młodzieży przejawiają się najczęściej w formie agresji rówieśniczej, gdyż rówieśnik to najczęściej najbardziej dostępny obiekt realizacji agresywnych form działania.

1.2.1. Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży

Znaczący wpływ na występowanie agresji u dzieci mają środowisko rodzinne, wychowanie, wzorce postaw moralnych. Wielu autorów uważa, że styl wychowania w rodzinie ma największe znaczenie dla możliwości powstawania agresywnych zachowań. Danuta Borecka-Biernat twierdzi, że głównym źródłem uwarunkowań agresji u dzieci jest rodzina, a przyczyną są zwłaszcza wymagania stawiane dzieciom przez rodziców, relacje emocjonalne między rodzicami a dziećmi, stosowane kary i nagrody, brak konsekwencji w podejmowanych decyzjach wychowawczych¹⁸³. Brak emocjonalnych związków między dziećmi i ich rodzicami jest, obok frustracji potrzeb zależnościowych, istotnym powodem występowania agresywnych zachowań, tak wynika z badań Alberta Bandury i Richarda Waltersa¹⁸⁴. Dzieci, które nie mają wsparcia ze strony rodziców, którym rodzice nie okazują zainteresowania, a w rodzinach brak jest związków uczuciowych, akceptacji, miłości, słowem, kiedy bardzo istotne potrzeby emocjonalne dziecka nie są zaspokajane, wówczas często dochodzi do spiętrzenia zachowań agresywnych. Frustracja potrzeb dziecka, szczególnie długo trwająca, uniemożliwia internalizowanie systemu wartości rodziców, powoduje przerwę w procesie budowania tożsamości dzieci w oparciu o relacje rodzinne, a tym samym skazuje je na budowanie jej w kontakcie z otoczeniem, ze środowiskiem dzieci i młodzieży, które z natury rzeczy dostarcza bardziej prymitywnych wzorców¹⁸⁵.

¹⁸³ D. Borecka-Biernat (2013), *Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 18, nr 1, s. 41–64; K. Wałęcka-Matyja (2013), *Zachowania agresywne adolescentów jako efekt stylu wychowania w rodzinie pochodzenia*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin, s. 99–123

¹⁸⁴ A. Bandura, R. Walters (1968), *Agresja w okresie dorastania*, tłum. C. Czapów, Warszawa: PWN.

¹⁸⁵ H. Liberska, M. Matuszewska (2001), *Wybrane czynniki i mechanizmy powstania agresji w rodzinie*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, s. 80–88.

Często dochodzi nawet do pewnego wzmocnienia agresywnego zachowania, kiedy wybuch gniewu lub złości w pewnym sensie uwalnia dziecko od nadmiaru napięcia, co Kazimierz Pospiszyl nazywa funkcją katarktyczną wybuchów agresji¹⁸⁶.

Wybuch złości może odbarczyć od nadmiaru wewnętrznego napięcia psychicznego, ale w efekcie może powodować poczucie winy, które z kolei jest współodpowiedzialne za powstawanie wewnętrznego konfliktu i powoduje ponownie intrapsychiczne napięcie. Zatem koło się zamyka, i bywa, że dziecko nie jest w stanie się z niego wyrwać, co w efekcie tylko potęguje stres i wewnętrzne napięcie. Prezentowanie agresji, swojej wyższości i przewagi nad dzieckiem przez rodziców, używanie dzieci do wzmocnienia poczucia własnej wartości czy budowania swojego obrazu przez dorosłych, słowem szereg nie tylko frustrujących, ale w pewnym sensie nadużywających aktywności rodzicielskich, może wzmacniać agresywne zachowanie poza domem rodzinnym (K. Dutkiewicz¹⁸⁷, B. Lachowska¹⁸⁸, R. Pawłowska¹⁸⁹, J. Pielkova¹⁹⁰). Dzieci z rodzin, w których rodzice są wobec nich agresywni, uczą się agresji, ale również w wyniku niepokoju i wewnętrznego konfliktu pomiędzy chęcią obrony samego siebie, w tym również z użyciem agresji, a lękiem przed byciem odrzuconym, stają się niespokojne, agresywne, i często rozładowują swoje domowe frustracje poza domem, w szkole, na swoich rówieśnikach.

Obserwujemy często agresywnie zachowujące się dzieci, które stosują przemoc wobec swoich kolegów i koleżanek, przez co budujemy sobie obraz „złego” i „niegrzecznego” dziecka, a tymczasem to dziecko odreagowuje swoje wewnętrzne trudności, i w pewnym sensie odwraca swoją sytuację, zamiast być ofiarą poniżania, wyzwisk, bicia – sam staje się kimś, kto t poniża, wyzywa czy bije innych.

W rodzinach, w których są tolerowane agresywne zachowania, powstaje środowisko sprzyjające rozwojowi i akceptacji wzorców agresywnych zachowań, przy czym nie istnieje zazwyczaj w takich środowiskach poziom moralnego potępienia w stosunku do agresji, wręcz odwrotnie – przyzwolenie i zachęta. Prowadzić to może nie tylko do wzmacniania agresji, ale również do możliwości jej użycia, stosowania wobec innych osób w całkiem bezkonfliktowy

¹⁸⁶ K. Pospiszyl (1970), *Psychologiczna i społeczna geneza agresywnego zachowania się współczesnej młodzieży*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(27), s. 215–230.

¹⁸⁷ K. Dutkiewicz (2003), *Rodzinne przyczyny zachowa agresywnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja”, t. 2, s. 50–58.

¹⁸⁸ B. Lachowska (1986), *Techniki wychowawcze stosowane przez rodziców a obraz własnego ja u ich dzieci*, „Problemy Rodziny”, t. 2, s. 21–28.

¹⁸⁹ R. Pawłowska (1991), *Agresja u dzieci w wieku dorastania – uwarunkowania rodzinne*, „Problemy Rodziny”, t. 3, s. 16–18.

¹⁹⁰ J. Pielkova (1997), *Wpływ warunków życia w rodzinie na agresywne zachowania dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 3, s. 13–16.

sposób, co z powodzeniem uczy dziecko, że taki sposób funkcjonowania jest normalny, wskazany, przynosi korzyści i nie jest przez najbliższych krytykowany. A krytyka ze strony otoczenia, choćby szkoły, traktowana jest i przez dzieci, i rodziców jako wymysł i często także oznaka słabości. Agresywne dzieci często mają agresywny obraz swoich rodziców, czyli takich, którzy stosują kary, bardzo często fizyczne, ale również psychiczne, krzyczą, wyzywają, okazują swoje niezadowolenie; stąd kary fizyczne stosowane jako element wychowawczy zostają niejako uwewnętrznione przez dziecko¹⁹¹.

Ponieważ dziecko nie ma w swoim doświadczeniu innego stylu wychowawczego, to realizuje poza domem to, co zna z własnych obserwacji i doświadczenia. Kiedy obserwujemy dzieci z domów, w których pojawia się wiele napięć między rodzicami, a częstym kłótniom towarzyszą agresywne zachowania, wulgarne słowa, wtedy łatwo zrozumieć, że jest to proces identyfikacji i internalizacji schematów rozwiązywania konfliktów interpersonalnych; proces, który z natury rzeczy prowadzi do agresji dziecka poza domem.

Z drugiej strony napięcia między rodzicami muszą budzić u dzieci lęk przed ich rozstaniem, niepokój, niskie poczucie wartości, poczucie braku kontroli, co pozwala zrozumieć, że w zachowaniu agresywnym poza domem dziecko stara się poradzić sobie tą trudną sytuacją¹⁹². Jak często zdarza nam się być zaskoczonymi i zdziwionymi agresywnymi postawami dzieci, które nigdy wcześniej tak się nie zachowywały, ale od momentu kryzysu w małżeństwie rodziców, w czasie ich rozwodu, dzieci te zmieniają się diametralnie.

Agresja z jednej strony niepokoi, ale dla osób przyglądających się agresywnym zachowaniom nie bez znaczenia jest, czy przynosi ona korzyść, ponieważ może się stać się bardzo prostym i łatwym sposobem do uzyskiwania gratyfikacji swoich przeróżnych potrzeb. Oznacza to, że w powyższym procesie wzmacniane są agresywne tendencje nie tylko poprzez modelowanie, czy choćby pochwałę ze strony najbliższych, ale także uczenie się poprzez gratyfikację. Agresja staje się wówczas skuteczną formą osiągnięcia różnych celów, również w polu relacji interpersonalnych, ale, co ważne, może także skutecznie przeciwdziałać frustracji, niepokojowi, lękom, a nawet budować poczucie posiadania kontroli, pewności siebie i własnej wartości¹⁹³.

Jednak nie tylko dzieci, u których rodzice wzmacniają agresywne zachowanie, stosują agresję wobec innych, co wydaje się zrozumiałe, podobnie zachowują się dzieci, które

¹⁹¹ R. Bryłka (2000), *Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 47–50.

¹⁹² K. Barłóg (2001), *Analiza zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym a ich środowisko rodzinne*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *op. cit.*, s. 115–127.

¹⁹³ I. Obuchowska (2001), *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *op. cit.*, s. 45–59.

znajdują w swoich domach nadmiar opieki a przede wszystkim brak stawianych granic, czyli dzieci, o których zwykło się mówić – rozpieszczone. Jest to dziecko z małym bagażem doświadczeń w zakresie rywalizacji, współzawodnictwa i tym samym porażek czy przegranych. Takie dziecko może być zarozumiałe, w pewnym sensie niepewne, w ten sposób bowiem próbuje to maskować. Bywa, że nieumiejętnie wyraża swoją frustrację w sytuacji społecznej, co oznacza, że w jakimś sensie jest nieprzystosowane, nieadekwatnie reaguje na cały szereg normalnych sytuacji, szczególnie powszechnie reprezentowanych w szkole. Dziecko często staje się wtedy zarozumiałe, ale też, nieodporne na odmowę, frustrację, wobec których automatycznie uruchamia agresywną reakcję¹⁹⁴.

Znaczącą grupą dzieci, u których występują agresywne zachowania są dzieci z rozpoznaniem zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, czyli w kategorii DSM V *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD). Charakteryzuje się on nadmierną pobudliwością (płaczliwość, nadwrażliwość, emocjonalność, agresywność), niską zdolnością hamowania oraz kontroli impulsu i zachowania, co staje się w sumie stałym wzorem zachowania dziecka¹⁹⁵. Dzieci z takim zaburzeniem często nie są w stanie się kontrolować, co oznacza, że obserwujemy aktywności, takie jak złośliwości, kłótnie, popychanie itp., które u innych dzieci kojarzą się z normalnym zachowaniem ucznia na przerwie, ale w przypadku dzieci z ADHD jest inaczej. Niemożność kontroli, powstrzymywania się prowadzi często do eskalacji aktywności, która przestaje być już normą, dziecko nie rozumie, nawet nie planuje, aby zachować się agresywnie, jednak na skutek jego deficytu tak właśnie się staje. Ponadto zachowanie takiego dziecka, często przerysowane, wyraziste na tle klasy, grupy rówieśniczej staje się powodem jego stygmatyzacji, co prowadzi do zaszeregowania dziecka w grupie niegrzecznych, złośliwych, agresywnych, a to może oznaczać przyjęcie przez dziecko takiej właśnie tożsamości i jego agresywne zachowanie oraz postawy mogą zostać stygmatyzowane¹⁹⁶. Prawdopodobnie nieliczną grupą wśród dzieci, głównie ze względów metodologii diagnostycznej, dającą się rozpoznać jako dzieci agresywne, wdające się w bójki, atakujące inne dzieci, również silniejsze od siebie, sprawiające wrażenie jakby wpadały w atak szału – są dzieci z rozpoznaniem osobowości z pogranicza (Borderline Personality

¹⁹⁴ M. Plopa (1984), *Postawy wychowawcze rodziców a osobowość dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis Prace Psychologiczne”, t. XVIII, s. 151–161.

¹⁹⁵ T. Wolańczyk, A. Kołakowski, M. Skotnicka (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć*, Lublin: BiFolium, s. 11–15.

¹⁹⁶ *Ibidem*, s. 100–114.

Disorder BPD)¹⁹⁷. Ta grupa uczniów często uczestniczy w aktach agresji, jednak uwzględniając wiek rozwojowy należy zachować ostrożność w diagnozowaniu zaburzeń osobowości u dzieci, mając na względzie fakt, że ich osobowość właśnie się rozwija¹⁹⁸.

Na agresywne zachowanie u młodzieży wpływ mają trudności emocjonalne, czasem psychiczne, czy zaburzenia w funkcjonowaniu psychologicznym. Bronisław Urban uważa, że zaburzenia w funkcjonowaniu psychicznym, emocjonalnym młodych ludzi, często będzie interferować na interakcje między jednostką a jej otoczeniem, powodując nierzadko konflikty, ataki, piętnowanie itp. – niekorzystne postawy i zachowanie. Młodzież, w której funkcjonowaniu, w samoocenie, w możliwościach adaptacji do otoczenia dostrzegamy poważne dysfunkcje, częściej prezentuje lęk, niepokój, złość, choćby jako formę obrony, wycofania, co niejednokrotnie wspiera procesy odrzucenia, ataku, stygmatyzacji ucznia na pozycji ofiary¹⁹⁹.

Dojrzewanie jest procesem rozłożonym w czasie, jest to czas trudny i skomplikowany, zarówno dla młodzieży, jak też otoczenia, ich rodzin. Eric Rayner²⁰⁰ twierdził, że adolescencja jest czasem dezintegracji młodego człowieka, czemu towarzyszą lęki, niepokoje, ale co ważne, sposoby obrony i radzenia sobie z nimi, jednak dalece niedojrzałe. Często przyjmują one charakter impulsywnych, agresywnych zachowań, bywa więc, że obserwujemy prymitywne formy reakcji, agresję, atak na otoczenie, sięganie po używki, co sprawia wrażenia, jakoby adolescent miotał się między niepokojem a złością. Rayner uważał ten proces jako normatywną dekompensację, mówiąc o chwilowym szaleństwie adolescenta, sugerując, że takie stany przechodzi większość młodych ludzi w drugiej fazie adolescencji. W zasadzie większość młodych ludzi boryka się z tym problemem. Dla specjalistów w zakresie edukacji, wychowania, psychoedukacji, pomocy psychologicznej, istotnym zadaniem jest możliwość różnicowania dzięki normatywnym wskazówkom kryzysów rozwojowych od dekompensacji psychologicznej czy psychiatrycznej. W niektórych sytuacjach standardowa pedagogiczna i wychowawcza reakcja może nie być wystarczająca, zmuszając do szukania specjalistycznej pomocy psychiatryczno-psychoterapeutycznej.

Jednym z najczęściej spotykanych powodów agresji w szkole na tle trudności emocjonalnych, psychicznych będą zaburzenia zachowania, które często zamiennie

¹⁹⁷ L.J. Siever (2002), *Neurobiology of Impulsive – Aggressive Personality-Disordered Patients*, "Psychiatric Times Journal", vol. 19, no. 8, <https://www.psychiatrictimes.com/view/neurobiology-impulsive-aggressive-personality-disordered-patients> [dostęp: 25.02.2020].

¹⁹⁸ M. Wilk (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 130–139.

¹⁹⁹ B. Urban (2012), *op. cit.*, s. 41–43.

²⁰⁰ E. Rayner (1986), *Human Development*, London–New York: Unwin Hyman Ltd.

opisywane są terminem niegrzeczny uczeń, który sprawia trudności wychowawcze. Cechy niegrzecznego ucznia, u którego możemy rozpoznać zaburzenia zachowania to gniew, bunt, bezczelność i zuchwałość, nieposłuszeństwo, opór, skłonność do bójek, do przeszkadzania innym, do nieuczciwości, kłamstw, używania niecenzuralnych słów, ale też nadpobudliwość czy hałaśliwość, dokuczliwość oraz samolubność²⁰¹. Zaburzenia zachowania, czyli *conduct disorders*, w skrócie CD, w ICD-10, czyli Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych obowiązującej w Polsce od 1996 roku, oznaczone są kodem F91 i rozumie się przez to „powtarzający się i utrwalony wzorzec zachowania, cechujący się gwałceniem albo podstawowych praw innych osób, albo poważniejszych norm i reguł społecznych właściwych dla wieku, trwający co najmniej 6 miesięcy, w czasie których występują niektóre z następujących przejawów”²⁰²:

1. nadzwyczaj częste lub ciężkie wybuchy złości w stosunku do poziomu rozwojowego;
2. częste kłótnie z dorosłymi;
3. często aktywne odrzucanie wymagań dorosłych lub nieprzestrzeganie reguł;
4. często jakby rozmyślne robienie rzeczy, które budzą gniew u innych ludzi;
5. częste oskarżanie innych za swoje własne pomyłki lub niewłaściwe zachowania;
6. częsta „drażliwość” i łatwość wprowadzania w złość przez innych;
7. częste wpadanie w gniew lub rozżalenie;
8. częsta złośliwość i mściwość;
9. częste kłamstwa lub zrywanie obietnic w celu uzyskania dóbr lub przywilejów lub dla uniknięcia obowiązków;
10. częste inicjowanie starć fizycznych (nie obejmuje starć z rodzeństwem);
11. używanie broni, która może powodować u innych poważne uszkodzenia ciała (np. kij, cegła, rozbita butelka, nóż);
12. pozostawanie poza domem po zapadnięciu zmroku mimo zakazu rodziców (rozpoczynające się przed 13 rokiem życia);
13. przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec innych osób;
14. przejawianie fizycznego okrucieństwa wobec zwierząt;
15. rozmyślne niszczenie własności innych osób (inaczej niż poprzez podpalanie);

²⁰¹ K. Browne, M. Herbert (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, tłum. M. Babiuch, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 198–200.

²⁰² S. Pużyński, J. Wciórka (1998), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, Kraków–Warszawa: UWM Versalius IPiN, s. 142–143.

16. rozmyślne podkładanie ognia ze stwarzaniem ryzyka lub z zamiarem spowodowania poważnych zniszczeń;
17. kradzieże przedmiotów o niebanalnej wartości bez konfrontacji z ofiarą, zarówno w domu, jak i poza nim (np. kradzieże w sklepach, włamania, fałszerstwa);
18. częste wagary ze szkoły, rozpoczynające się przed 13 rokiem życia;
19. co najmniej dwukrotne ucieczki z domu rodzicielskiego lub zastępczego albo ucieczka jednorazowa trwająca dłużej niż jedną noc (nie obejmuje opuszczania domu w celu uniknięcia molestowania fizycznego lub seksualnego);
20. popełnianie przestępstw, wymagających konfrontacji z ofiarą (włączając: kradzieże kieszonkowe, wymuszenia i napady);
21. zmuszanie innych osób do aktywności seksualnej;
22. częste terroryzowanie innych (np. rozmyślne zadawanie bólu lub ran połączone z uporczywym zastraszaniem, dręczeniem, molestowaniem);
23. włamania do cudzego domu, budynku lub samochodu.

Analizując powyższą listę zauważymy, że przynajmniej połowa z tych punktów dotyczy szeroko pojętej agresji, mogącej również przeradzać się w przemoc szkolną, np.; punkty 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 17, 20, 21 i 22.

Porównując kryteria zaburzeń zachowania z ICD-10 z kryteriami diagnostycznymi zaburzeń opozycyjno-buntowniczych, w skrócie ODD według DSM-V, może wyróżnić specyficzne dla tych zaburzeń cechy, takie jak: gniewny lub drażliwy nastrój, kłótniowość, zachowania prowokacyjne, mściwość, trwające co najmniej 6 miesięcy, w czasie których występują co najmniej cztery objawy z poniższych kategorii i są obserwowane podczas kontaktów z co najmniej jedną osobą, niebędącą rodzeństwem:

- gniewny lub drażliwy nastrój – młody człowiek często traci panowanie nad sobą, jest drażliwy lub łatwo się irytuje się, często jest zły lub rozżalony;
- kłótniwe lub prowokujące zachowania – kiedy młody człowiek często kłóci się z ważnymi osobami (autorytetami) lub z innymi dziećmi, młodzieżą czy dorosłymi, często aktywnie przeciwstawia się lub odmawia zastosowania się do żądań ważnych osób (autorytetów) lub do obowiązujących zasad bywa, że celowo denerwuje innych, a także często obwinia innych za swoje błędy i przewinienia – mściwość – co oznacza, że młody człowiek bywa złośliwy lub mściwy (co najmniej dwa razy w ciągu ostatnich 6 miesięcy).

Jeśli zachowania wyżej wymienione powodują trudności w funkcjonowaniu dziecka lub osób z jego bezpośredniego otoczenia (środowiska, np. rodziców i rodzeństwa – rodziny, grupy rówieśniczej, kolegów ze szkoły) albo wpływają negatywnie na jego funkcjonowanie społeczne, edukacyjne, zawodowe lub inne możemy rozpoznawać zaburzenia opozycyjno-buntownicze²⁰³. Uczniowie prezentujący powyższe zaburzenia są niewątpliwie znaczącą grupą tych, którzy stale sprawiają kłopoty, często będąc uczestnikami sytuacji związanych z agresją i przemocą w szkole. Zachowania opozycyjno-buntownicze i zaburzenia zachowania są często spotykanymi trudnościami dzieci diagnozowanymi w dziecięcej psychiatrii, jednocześnie równie często spotykane są w szkołach. Najczęściej wymienia się czynniki konstytucyjne, biologiczne leżące u podstaw ww. zachowań, czyli ADHD, nadużywanie substancji psychoaktywnych, czy zaburzenia nastroju. Czynniki psychologiczne nawiązują do teorii przywiązania i wskazują na przywiązanie lękowo-opuszczające, oraz wysoki poziom agresji. Czynniki społeczne to zazwyczaj bieda, przemoc w środowisku domowym lub w otoczeniu, brak opieki czy wsparcia ze strony rodziców, nadużycie, brak jednoznacznego procesu wychowawczego²⁰⁴.

Dzisiejsze dzieci i młodzież funkcjonując w środowisku swoich rówieśników, nie mają takich wzorców zachowania, które dotyczą rozwiązywania konfliktów, stosunku do dziewcząt, kobiet, osób starszych, słabszych, wkraczają więc w życie społeczne pozbawione wzorów społecznego funkcjonowania. Jeszcze 30–40 lat temu młodzi ludzie obserwowali wybory swoich rodziców, dziadków, które nastawione były na tzw. wartości wyższe, stwarzały możliwość autentycznego, emocjonalnego zaangażowania, dając tym samym sposobność do doświadczania satysfakcji z ich realizacji. Taki styl wychowania, poszukiwania tożsamości, przygotowywania się do dorosłego życia, gdzie młodzi ludzie opierają się na wartości pracy, odpowiedzialności, uczą się wspierania innych ludzi, szczególnie słabszych, odchodzi, a w zamian pozostaje nowy, raczej hedonistyczny, dbający o swoją satysfakcję, jednocześnie z niską tolerancją na stres, z tendencją do natychmiastowego rozwiązywania konfliktów²⁰⁵.

Z powyższych powodów rozwiązywanie problemów, unikanie lęku i niepokoju, dbanie o swój interes, o pozycję społeczną w klasie, może prowadzić do agresywnego zachowania

²⁰³ J. Morrison (2016), *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

²⁰⁴ H. Steiner, L. Remsing (2007), *Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Oppositional Defiant Disorder*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 46, issue 1, s. 126–141, doi: 10.1097/01.chi.0000246060.62706.af.

²⁰⁵ T. Szawiel (2011), *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (200), s. 289, http://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_2011_nr1_s.279_297.pdf [dostęp: 4.03.2021].

ucznia, jak również wielu uczniów w klasie. Istotnym zachowaniem agresywnym, w zasadzie stającym się już elementem przemocy, jest sytuacja, gdy jeden lub wielu uczniów, systematycznie stosuje przemoc wobec kolegi czy koleżanki, czyniąc to świadomie, mając poczucie siły i przewagi²⁰⁶, tworząc w ten sposób poprzez długotrwałość, konsekwencje działań poczucie bycia dręczonym, zastraszaniem, co będziemy definiować jako dręczenie szkolne (ang. *bullying*)²⁰⁷. W wielu grupach społecznych *bullying* jest wręcz normatywnym zachowaniem, choć w społeczeństwach demokratycznych traktowany jest jako niedopuszczalna forma agresji, stąd termin ten za Danem Olweusem uznany jest za zjawisko negatywne, wiążące się poważnymi konsekwencjami²⁰⁸. Współczesne badania wskazują, że w perspektywie międzynarodowej problem ten narasta, ale badania tego zjawiska, którego natura jest coraz lepiej rozpoznana, dają większe możliwości pracy z nim, zmiany i przeciwdziałania²⁰⁹. Agresywne zachowanie, w świetle badań, możemy podzielić na proaktywne i reaktywne. Osoby prezentujące proaktywną formę agresji mają psychologiczne i emocjonalno-afektywne skłonności do reagowania złością, agresją, do zaczepek, bójek, siłowego rozwiązywania konfliktów, w przeciwieństwie do osób prezentujących reaktywną formę agresji, które są raczej wycofane, mniej ekstrawertywne, niekonfliktowe, i ich agresywne zachowanie jest raczej obroną, odpowiedzią na atak, częściej sprowokowaną reakcją²¹⁰. Wnioski, jakie z powyższego płyną są następujące:

- dzieci prezentujące reaktywną formę agresji, bywają agresywne, wdają się w bójki, choć raczej nie zaczepiają innych, potrafią zranić, choć niekoniecznie jest to w ich intencji, co oczywiście nie umniejsza ich odpowiedzialności, jednak kontekst agresywnego ataku w ich przypadku jest bardziej złożony; co istotne, dzieci z takim typem agresji w swoim zachowaniu nie przejawiają skłonności do stosowania przemocy;
- dzieci prezentujące proaktywną formę agresji, często są agresywne, często są uczestnikami bójek, bywa również, że często je inicjują, potrafią zranić, i niestety jest to nierzadko efekt zamierzonego działania; kontekst agresywnych ataków jest bardziej

²⁰⁶ C. Salmivalli (2010), *Bullying and the peer group: A review*, "Aggression and Violent Behavior", vol. 15, no. 2, s. 112–120.

²⁰⁷ P.K. Smith (2004), *Bullying: Recent developments*, "Child and Adolescent Mental Health", vol. 9, no. 3, s. 98–103.

²⁰⁸ D. Olweus (2003), *A profile of bullying at school*, Educational Leadership, s. 60.

²⁰⁹ P.K. Smith, P. Brain (2000), *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*, "Aggressive Behavior", vol. 26, issue 1, s. 1–9, https://www.researchgate.net/publication/246881849_Bullying_in_schools_Lessons_from_two_decades_of_research [dostęp: 4.03.2021].

²¹⁰ R. Opora (2009), *Rozpoznawanie przyczyn zachowań agresywnych u uczniów*, [w:] P. Łuczeczko (red.) (2009), *op. cit.*, s. 47–57.

jednoznaczny i przewidywalny, co grono pedagogiczne rozpoznaje jako stały styl funkcjonowania, rozwiązywania konfliktów; dzieci z tym stylem funkcjonowania agresji są zdecydowanie bardziej skłonne do stosowania przemocy wobec swoich rówieśników.

1.2.2. Funkcje i cele agresji rówieśniczej (aspekt rozwojowy)

Kiedy dziecko trafia do przedszkola, potem szkoły, rodzina z czasem w coraz mniejszym stopniu ma podstawowe znaczenie dla jego funkcjonowania. Proces socjalizacji odbywający się w dużym stopniu w szkole, w czasie realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych, można zdefiniować za Jerzym Modrzewskim jako „proces wyznaczający dany typ społecznego uczestnictwa jednostki w danym układzie społecznym, jako proces umożliwiający jednostce zaistnienie społeczne czy społeczne zmanifestowanie biologicznej gotowości i możliwości stawania się i bycia istotą społeczną przeżywającą swoje biologiczne życie: w jakiejś formie uczestnictwa społecznego bądź konstruującą w danym układzie społecznym sekwencję następujących po sobie różnych typów tegoż uczestnictwa tworzących standardową, względnie niestandardową, ich postać odpowiadającą pielęgnowanym w kulturze danego układu społecznego wartościom i wzorcom ich chronienia, zdystansowaną wobec tych wartości i wzorców, zagrażającą im i układowi ich kreacji”²¹¹.

Zatem socjalizacja to proces trwający całe życie, a jego celem jest wspieranie rozwoju młodych ludzi do życia w społeczeństwie, realizacji własnych celów, zgodnych a przynajmniej nie przeciwstawnych do celów społecznych. Jest zatem całkowicie zrozumiałe, że agresywne zachowanie, gniewne ataki, przemoc to taki typ funkcjonowania jednostki w społeczeństwie, który jest niepożądany, budzi wiele niepokoju, kontrowersji i społeczeństwo pragnęłoby takie zachowania kontrolować, nie dopuszczać do ich występowania i rozwoju. Socjalizacja w okresie adolescencji w dużym stopniu odbywa się w oparciu o negację życia rodzinnego, autorytety rodziców, a ich funkcje przejmują między innymi rówieśnicy²¹². Rówieśnicy, podobnie jak wszyscy adolescenti, borykają się ze swoimi rozwojowymi zadaniami, edukacją, oczekiwaniem rodziny, szkoły i społeczeństwa, ale też stanowią bardzo silnie na siebie oddziałującą grupę odniesienia²¹³.

²¹¹ J. Modrzewski (1994), *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (10), s. 138.

²¹² E.H. Erikson (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, s. 76–78.

²¹³ F. Dolto (1995), *Nastolatki*, tłum. B.A. Matusiak, Warszawa: Wydawnictwo WAB, s. 38–43.

Młodzi ludzie poszukują wzorców do naśladowania, do identyfikacji, aby starać się realizować nieco romantyczne i idealistyczne wizje siebie w przyszłości, co odpowiada na potrzeby separacji od rodziny, budowania własnej i odrębnej od rodziców tożsamości. Kiedyś młodzież nie miała problemu ze znalezieniem wzorca do naśladowania, co ciekawie przedstawia Francois Dolto, sytuując na przestrzeni wieków różne wzorce godne naśladowania przez młodych ludzi i tak:

- w średniowieczu identyfikowano się z rycerstwem, zdobywcami, uczestnikami krucjat;
- w renesansie identyfikowano się z uczonymi, żeglarzami i podróżnikami, geniuszami;
- w na przełomie XIX i w pierwszej połowie XX wieku idolami byli wodzowie, przewodnicy, bojownicy o wolność, rewolucjoniści;
- w latach 60. i 80. XX wieku identyfikowano się z idolami muzycznymi, szefami band, estetami i fałszywymi prorokami;
- koniec XX wieku to koniec ideologii, grupa rówieśnicza staje się substytutem ojca²¹⁴.

Dzisiaj prawdopodobnie poza celebrytami znanymi z telewizji i muzykami z radia, głównymi idolami są osoby związane z Internetem, portalami społecznościowymi, kanałami z blogami czy vlogami²¹⁵. Rozwój technologiczny, a zwłaszcza rozwój obszaru cybernetycznego, nowoczesnych mediów, smartfonów, mediów społecznościowych, globalizacja, zwiększająca się specjalizacja wiedzy tworzy dzisiaj dwa odrębne światy, starszych i młodych, młodzieży i dorosłych. Świat dorosłych czerpie z tradycji, choć stara się asymilować nowości, a młodzi ludzie tworzą zupełnie odrębny świat, co znacząco wpływa na rozdział między rodzicami i ich dziećmi, gdzie to właśnie grupa rówieśnicza staje podstawowym punktem odniesienia, ale też poczucia, że młodzi ludzie poruszają się w obszarze znanych sobie pojęć, zwrotów, znaczeń i wartości²¹⁶.

Charakterystyka wieku rozwojowego, jego cech, zadań i funkcji rozwojowych, jakie stawia on osobno dzieciom i młodzieży, wymaga, aby problematykę agresji starać się zrozumieć uwzględniając również ten aspekt²¹⁷. Stąd zaproponowany poniżej podział dotyczący problematyki agresji na agresję u dzieci oraz agresję u młodzieży, z próbą scharakteryzowania ich specyficznych dla wieku rozwojowego cech.

²¹⁴ *Ibidem*, s. 39.

²¹⁵ K. Zwaan, J. de Bruin (2016), *Adapting Idols: Authenticity, Identity and Performance in a Global Television Format*, London–New York: Routledge Publishing, s. 198–199.

²¹⁶ M. Kokociński (2011), *Rola grupy rówieśniczej w socjalizacji młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Komunikacji, s. 52–53.

²¹⁷ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 63.

Starając się znaleźć zrozumieć i opisać cele oraz funkcje agresywnych zachowań, zapewne należy uwzględnić wiele różnych czynników i kryteriów. Jednym z bardziej istotnych wydaje się wiek osoby zachowującej się agresywnie. Dziecko, jak twierdzą psychoanalizy, już od samego początku swojego życia jest w sytuacji, w której naprzemiennie doświadcza stanów ukojenia, kiedy jest syte, w suchej pieluszcze, nic go nie boli oraz stanów podenerwowania i złości, szczególnie wtedy, kiedy jest głodne, jest mu zimno, coś mu dolega²¹⁸. Erik Erikson uważa, że dziecko już od najmłodszych lat jest przepełnione ambiwalencją wobec otoczenia, opiekunów, matki i ojca, a z czasem także wobec innych osób. Jest to naturalny aspekt ludzkiej egzystencji, a poprzez agresywne doświadczenie siebie i otoczenia, dziecko może się różnicować i separować od matki²¹⁹.

Ojciec psychoanalizy Zygmunta Freuda uważał, że agresja towarzyszy dziecku od samego początku życia, różnicując agresję oralną, analną, uretralną, genitalną, i w późniejszych etapach rozwoju agresję będącą przetworzeniem powyższych w bardziej dojrzałej formie²²⁰. Traktował agresję bez zbędnego lęku, nie uważał, że jest ona tylko złym i niekorzystnym elementem ludzkiej egzystencji. Freud sugerował jakoby agresja wpisana w naszą naturę jako stała część funkcjonowania podlegająca w trakcie rozwoju zmianie i modyfikacji, z czasem, będąc nieustannie przetwarzaną, staje się podstawą prospołecznych umiejętności i aktywności, takich choćby jak aktywność, kreatywność czy pracowitość. Zdolność do tolerowania swoich agresywnych, często destrukcyjnych aspektów staje się możliwością przetworzenia ich w aspekty pozytywne, budując między innymi poczucie winy, możliwość realizacji działań reparatornych, w pewnym sensie współtworząc naszą dojrzałą i empatyczną strukturę osobowości²²¹.

Jak twierdzi Otto Kernberg, prawidłowy rozwój człowieka, zakłada w jego dzieciństwie następujący proces integracji doświadczeń negatywnych, wypełnionych agresją, z tymi dobrymi, przepełnionymi miłością do obiektu zewnętrznego i siebie samego. W efekcie prowadzi to do ukształtowania się wzorców zachowania łączących negatywne i pozytywne aspekty naszego charakteru, gdzie są one poddane modulacji oraz integracji w takie mechanizmy adaptacyjne, które pozwalają człowiekowi adekwatnie funkcjonować w realnym świecie. Jednocześnie integrowane są wartości moralne, pozwalające jednostce doświadczać różnych stanów afektywnych, ale niekoniecznie poddawać się nim w taki sposób, że

²¹⁸ E.H. Erikson (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, s. 62–76.

²¹⁹ *Ibidem*, s. 17–26.

²²⁰ S. Freud (1999), *Życie seksualne*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR, s. 110–129.

²²¹ D.W. Winnicott (2010), *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – rodzina – społeczeństwo*, tłum. A. Czownicka, Gdańsk: Wydawnictwo Imago, s. 79–89.

realizujemy je wprost w działaniu, na przykład. krzywdząc drugą osobę, ponieważ jesteśmy źli, zdenerwowani lub doświadczamy gniewu²²².

Thomas Brazelton, uznany pediatra i psychoanalityk dziecięcy twierdzi, że agresja towarzyszy nam od naszych narodzin, a jedynie zmieniają się jej formy, choć większość z nich ma funkcję nie tylko adaptacyjną, ale również regulującą wewnętrzny poziom satysfakcji, niepokoju, lęku, dążenia do realizacji własnych potrzeb, jak również osiągnięcia nowych i bardzo istotnych dla naszego rozwoju umiejętności²²³.

Jeśli założymy, że agresja jest normatywną częścią naszego codziennego funkcjonowania, to możemy uznać, że jej przejawy są również normą, a jedynie jej stopień i intensywność będzie stanowić o jednoznacznie negatywnym jej wymiarze. Oczywiście jeśli uznamy, że w zachowaniu agresywnym możemy rozróżnić motywację nakierowaną na wyrządzenie krzywdy, a ta będzie znacząca, szkoda poniesiona przez ofiarę agresywnego zachowania będzie wyraźna i dotkliwa, a także wartości moralne w trakcie zachowania agresywnego będą wyraźnie przekroczone, wtedy zdecydowanie należy odróżnić takie zachowanie od normatywnego, i traktować je jako objaw niekorzystny lub patologiczny²²⁴. Dlaczego więc dzieci zachowują się agresywnie, przekraczając często wspomnianą powyżej granicę?

Próbie odpowiedzi na to pytanie stawia m.in. Grażyna Poraj²²⁵. Uważa, że jednym z celów występowania agresji, szczególnie u małych dzieci, jest próba sił, w pewnym sensie mająca charakter zabawy oraz uczenia się w tej zabawie nowym umiejętności. To swoją drogą taki naturalny sposób, w którym dziecko uczy się norm społecznego zachowania, różnicuje dobre i złe aktywności agresywne, stara się uczyć stawiania granic swoim agresywnym impulsom. Gry i zabawy dzieci nasiąknięte są agresją, sportową rywalizacją, potem pojawiają się gry komputerowe, oczywiście ze sporą liczbą ich agresywnych odmian, ale również zabawy, przepychanki i zapasy odbywające się domu rodzinnym, są formą kontaktu dziecka z agresją. Zabawa jest elementem dojrzewania, pracy wykonywanej przez dziecko, aby się uczyć, rozwijać, umieć radzić sobie z różnymi sytuacjami, tymi pozytywnymi i tymi negatywnymi²²⁶. W pewnym sensie normatywną reakcją może być agresywne zachowanie dziecka w odpowiedzi na frustrację, która je spotyka, choć jeśli

²²² F.E. Yeomans, O.F. Kernberg, J.F. Clarkin (2015), *op. cit.*, s. 24–34.

²²³ T.B. Brazelton, J.D. Sparrow (2018), *Złość i agresja u dzieci*, tłum. A. Cioch, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 15–92.

²²⁴ B. Wojciszke (2003), *op. cit.*, s. 147–186.

²²⁵ G. Poraj (2002), *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*, Łódź: Edukator, s. 24–39.

²²⁶ D.W. Winnicott (2011), *Zabawa a rzeczywistość*, tłum. A. Czownicka, Gdańsk: Wydawnictwo Imago, s. 64–82.

przyjrzeć się temu celowi, to ukaże nam się zarówno funkcja obronna tego agresywnego zachowania, jak i funkcja odwetowa. Ta druga może być egzemplifikacją agresji, która nie została poddana kontroli, a takie zachowanie może wręcz sprawiać przyjemność agresywnie zachowującej się osobie. Zatem frustracja prowadząca do zachowania agresywnego, czy to w formie obrony, czy może w formie odwetu, aby wyrównać krzywdę, staje się również powodem agresywnej aktywności.

Można także odnieść wrażenie, że obserwujemy również przejawy agresji, które realizowane są po to, by określić granice pomiędzy dzieckiem a otoczeniem, czy rodziną, rodzicami, rodzeństwem, czy innymi osobami, z którymi dziecko pozostaje w kontakcie. Funkcja ta wydaje się mieć głównie charakter normatywny i adaptacyjny, występując w różnych fazach rozwoju dziecka. Jednak jej znaczenie może odbiegać o tych normatywnych cech, idąc w kierunku wymuszania, uzyskiwania swoich osobistych korzyści, sugerując czasem brak jakiegokolwiek możliwości rezygnacji z własnych pragnień i potrzeb²²⁷.

Według Melanie Klein walka między miłością i nienawiścią ze wszystkim konfliktami, jakie się z tym wiążą, rozpoczyna się we wczesnym niemowlęctwie i w zasadzie toczy się przez całe życie człowieka. Rywalizacja, agresja, nienawiść z jednej strony i miłość z drugiej – powodują, że w ciągu naszego życia stale nam towarzyszy ten wewnętrzny konflikt i musimy sobie z nim radzić, co, kiedy przychodzi nam lepiej, to czujemy się bardziej spełnieni i usatysfakcjonowani, a kiedy gorzej, to bywamy bardziej nieszczęśliwi²²⁸. W związku z tym, przez całe życie poszukujemy oznak miłości, czasem z silną obawą, że nasza złość może ją zniszczyć, a czasem poprzez tą złość chcemy ją otrzymać.

Nie można więc zapomnieć o agresywnym zachowaniu, które staje się w pewnym sensie rozpaczliwą próbą zdobycia miłości, uwagi, zwłaszcza bliskich. Dramatyzm takiej sytuacji często polega na tym, że trudno uzyskać potrzebną odpowiedź ze strony otoczenia, ponieważ agresywne zachowanie nastraja raczej niechęcią w stosunku do dziecka, złością i być może zwiększeniem dystansu, niż zbliżeniem i zaspokojeniem potrzeby ukrytej za agresywnym zachowaniem.

Skoro grupa rówieśnicza zyskuje w obecnych czasach tak duże znaczenie i staje się bardzo ważnym punktem odniesienia dla współczesnej młodzieży, to zdecydowanie należy podkreślić, że młodzi ludzie będą starali się identyfikować z tą częścią swojej grupy rówieśniczej, która pozostaje w kontrze wobec rodziców, rodziny i społeczeństwa. Tak jak

²²⁷ D. Borecka-Biernat (2014), *Agresja: dlaczego dzieci się ranią i jak możemy temu przeciwdziałać*, „Przegląd Naukowo-Meodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1, s. 283–305.

²²⁸ M. Klein (2007), *Pisma*, t. 1..., s. 304–306.

kontrkultura opiera się na spontanicznym odrzuceniu tego, co jest w kulturze dominujące, utrwalone i uznane, z czym często zidentyfikowani są ludzie dorośli, tak ludzie młodzi w swojej identyfikacji z grupą rówieśniczą będą się starali ją naśladować, z wszelkimi tego konsekwencjami, wynikającymi choćby z faktu, jakie wartości grupa reprezentuje, czy też, jaki typ subkultury w danej grupie rówieśniczej jest dominujący²²⁹.

Dochodzimy zatem w powyższych rozważaniach do punktu, który sugeruje znaczący i w pewnym momencie życia adolescentów bardzo silny wpływ grupy rówieśniczej na zachowanie, które może również cechować się agresją i przemocą. Potoczne choćby obserwacje pokazują, że adolescenti modelują się w agresywnych zachowaniach na swoich koleżankach i kolegach, że łatwiej jest im być agresywnym, jeśli widzą podobne zachowanie u swoich rówieśników, przede wszystkim u osób socjologicznie bardzo ważnych. Prawdopodobieństwo wystąpienia naśladowania innych jest tym większe, im bardziej pozytywnie jest oceniany kolega czy koleżanka, naśladowany w agresywnych atakach. W subkulturach gangu jednostka musi udowodnić pozostałym członkom grupy swoją siłę, wartość, przydatność fizyczną do realizacji celów grupy. To idealne środowisko do rozwoju i ukształtowania się agresywnych motywacji, ponieważ zyskuje się wtedy uznanie grupy, a zwłaszcza jej liderów, poczucie bezpieczeństwa i, co równie ważne, buduje się tożsamość poprzez związek z grupą oraz jej akceptację²³⁰.

Powyższy styl funkcjonowania młodzieży, cele psychologiczne i społeczne, często realizowane w taki nieakceptowany społecznie sposób spotykamy nie tylko w środowiskach, co do których jesteśmy przekonani, że tam jest to normą. W grupach rówieśniczych osoby oceniane jako silne, nieustraszone, wytrzymałe funkcjonują jako obiekty podziwu i zazdrości. Ci, którzy wykazują się sprytem, potrafią manipulować otoczeniem, podporządkować sobie innych stają się liderami grupy. Działania takiej osoby brane są za wzorzec postępowania, stają się wartością docenianą przez wszystkich członków grupy. Jeśli w przypadku chłopców siła fizyczna, bójki, osiągnięcia sportowe mają zasadnicze znaczenie w budowaniu pozycji i prestiżu w grupie, tak w przypadku dziewcząt istotne będzie raczej to, czy jest ona postrzegana jako atrakcyjna, pewna siebie, mająca powodzenie; i właśnie takie osoby będą chętnie naśladowane. Jeżeli lider grupy, osoba społecznie wysoko pozycjonowana z powyższych powodów staje się sprawcą przemocy, np. popycha, zabiera przedmioty, knuje intrygi przeciw koleżance lub koledze, wtedy na pewno znajdą się osoby, które będą powtarzać takie zachowania, starając się być podobnymi do tych atrakcyjnych członków

²²⁹ M. Pęczak (1992), *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa: Wydawnictwo Semper, s. 3–6.

²³⁰ B. Urban (2012), *op. cit.*, s. 30.

grupy rówieśniczej. W przypadku osób wykazujących agresywne zachowanie pewne okoliczności mogą wzmacniać i utrwalać te zachowania. Często będą to wszelkie potwierdzenia artykuowane przez innych członków grupy o atrakcyjności jednostki, nawet jeśli kryje się za tym niepewność atakującego, brak innych bardziej konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów czy własnych problemów, ale także odpowiednie warunki fizyczne, inne rzecz jasna w przypadku dziewcząt niż chłopców.

W przypadku młodzieży istotnym elementem wpływającym na jej funkcjonowanie, w zasadzie będącym jej światem, są współczesne media²³¹. Obrazy i wiadomości płynące z mediów w kierunku młodych ludzi mają olbrzymi i wielopłaszczyznowy wpływ na ich życie. Ekspozycja na medialny przekaz jest nie do uniknięcia, ponieważ młodzi ludzie tak mocno koncentrują się na urządzeniach, platformach i kanałach do ich przekazu, co oznacza stały strumień wiadomości, newsów, zdjęć, filmów, podcastów, i czego tylko ktoś sobie zażyczy²³².

Nowoczesne środki przekazu działają na ludzką świadomość i podświadomość. Współczesny telewizor częściej niż to było 30 lat temu ogląda filmy pełne przemocy, jednak to głównie Internet z powodu ogólnej i swobodnej dostępności do wszelakich treści, staje się nośnikiem agresywnych treści, czy to w postaci filmów, prywatnych nagrań, patostreamingu, mediów społecznościowych oraz wielu innych, ponieważ Internet nieustannie się rozwija, stając się odrębnym światem.

Jak uważa Paweł Siedlanowski, patostreamy to zjawisko w Internecie, które dynamicznie się rozwija, i niestety jedną z większych, jeśli nie największą grupą jego odbiorców jest właśnie młodzież²³³. Patostreamy to strony w Internecie, serwujące seriale z patologicznymi treściami, głównie agresywnymi, przemocą, pijaństwem, alkoholizmem, seksem, perwersjami itp. Istnieje już od jakiegoś czasu w literaturze naukowej nowy termin: *Pathological Internet Use* (PIU), co w tłumaczeniu na język polski można przedstawić jako patologiczne używanie Internetu. Autorem tego określenia w obszarze nauki jest Richard A. Davis, który w 2001 roku opublikował artykuł na temat kognitywno-behawioralnego modelu zaburzeń związanych z patologicznym używaniem Internetu²³⁴. Młodzież zaglądając do Internetu w celu poszukiwania takich treści znajduje w nich ekscytujące i podniecające

²³¹ K. Zwaan, J. de Bruin (2016), *op. cit.*, s. 198–199.

²³² C.L. Reitz-Krueger, A.G. Nagel, L.A. Guarnera, N.D. Reppucci (2015), *Community Influence on Adolescent Development*, [w:] T.P. Gullota, R.W. Plant, M.A. Evans (eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems. Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, second edition, New York: Springer, s. 71–81.

²³³ P. Siedlanowski (2018), *Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci*, https://www.kul.pl/files/819/2_2018/siedlanowski_bem_2_2018.pdf [dostęp: 5.03.2020].

²³⁴ R.A. Davis (2001), *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use*, "Computers in Human Behavior", vol. 17, s. 187–195.

elementy, co powoduje silne pobudzenie psychofizyczne, zatem coraz częstsze korzystanie z Internetu w celu poszukiwania takich treści wzmacnia uzyskiwane pobudzenie, a jednocześnie młodzi ludzie w pewnym sensie są uzależnieni poprzez warunkowanie od takich treści. Chcąc osiągnąć odpowiedni poziom satysfakcji trzeba te czynności powtarzać, poszukując nowych stymulujących, ekscytujących treści²³⁵. To działa na podobnych zasadach jak narkotyki, uzależnia jak większość środków psychoaktywnych. Wielu badaczy stawia hipotezę sugerującą znaczący związek między używaniem, zwłaszcza nadmiernym, Internetu, gier komputerowych, czy video, mediów społecznościowych z podobnymi wzorcami funkcjonowania obserwowanymi u osób wykazujących skłonności do nałogowego hazardu²³⁶.

Naukowcy twierdzą, że stałe obserwowanie agresji i przemocy w Internecie prowadzić może do zmniejszania poziomu empatii u młodych ludzi, do zwiększenia tolerancji na agresję w otoczeniu, nawet jeśli nie oni są jej sprawcami²³⁷. Kevin Dutton sugeruje wręcz, że w USA współcześni studenci w 40% wykazują niższy poziom empatii w stosunku do swoich rówieśników sprzed 30 lat, a jednocześnie wykazują większy poziom narcyzmu, narcystycznych cech osobowości, niż ich starsi koledzy, co w efekcie znacząco obniża umiejętności i kompetencje społeczne²³⁸. Stąd coraz częściej spotykamy sytuacje powtarzania agresywnych zachowań, przemocy, wcześniej oglądanej w Internecie, a następnie realizowanej na żywo w grupie rówieśniczej.

Dla młodego widza wszystkie programy czy to telewizyjne, czy w Internecie mogą mieć charakter edukacyjny, czyli prowadzić do nabywania wzorców zachowania, myślenia, wartościowania świata, siebie i innych. Nie da się ukryć, że kiedyś telewizja, a obecnie Internet przejęły funkcję wychowawczą dostarczając dzieciom i młodzieży wzorców postępowania, popularyzując modę na bycie twardym, bezwzględny, silnym, chociaż niekoniecznie inteligentnym, bycie pięknym, podziwianym i bogatym. Z badań Magdaleny Barabas na temat wartości uniwersalnych w Internecie wynika, że aż 57% respondentów uważa, iż Internet nie przekazuje wyżej cytowanych wartości. Wiodącymi wartościami lansowanymi w Internecie i najwyżej ocenianymi przez badanych są współcześnie: bogactwo, pieniądze, przyjemności, przemoc (73,6%), nietolerancja, kłamstwa, konsumpcjonizm, kult piękna. Najniżej natomiast punktowane były prawda, szacunek

²³⁵ M. Jędrzejko, D. Morańska (2014), *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR, s. 28.

²³⁶ E. Bailey, C.M. Young (2015), *Adolescents and the Media*, [w:] T.P. Gullota, R.W. Plant, M.A. Evans (eds.), *op. cit.*, s. 383–390.

²³⁷ M. Goetz (2015), *Czy internet pozbawia nas empatii?*, „Niebieska Linia”, nr 3, s. 10–13.

²³⁸ K. Dutton (2014), *Mądrość psychopatów. Lekcja życia pobrana od świętych, szpiegów i seryjnych morderców*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Warszawa: Wydawnictwo Muza, s. 176.

i sprawiedliwość oraz odpowiedzialność (3,4%)²³⁹. Sytuacja nie ulegnie raczej poprawie, ponieważ media kierując się interesem finansowym działają w celu przyciągnięcia oglądających, obserwujących, co przecież przekłada się na wyniki finansowe płynące z reklam, z oglądalności, zatem jedynie wychowywanie młodych ludzi jest w stanie wpływać na poziom ich uzależnienia od nowoczesnych mediów, wzmacniając relacje rówieśnicze, aby przeciwdziałać rosnącym problemom z nawiązywaniem kontaktów z rówieśnikami, słabej odporność na frustrację, impulsywnym agresywnym działaniom, znieczulicy, i braku odpowiedzialności za to, co sami młodzi ludzie czynią, jak również za to, co wokół nich, w ich najbliższym otoczeniu się dzieje.

1.2.3. Szkoła jako przestrzeń realizowania agresji rówieśniczej

Agresja rówieśnicza wśród dzieci i młodzieży jest zjawiskiem powszechnym, jeśli weźmiemy pod uwagę jej normatywny oraz bardziej patologiczny wymiar. Ponadto należy założyć, że problem agresywnych postaw i zachowania między młodymi ludźmi będzie występował na podwórku, wśród kolegów i koleżanek, między nieznanymi sobie osobami, jak również między rodzeństwem. Z racji tematyki niniejszej dysertacji, poniższe refleksje zostaną ograniczone do agresji rówieśniczej, która ma miejsce w szkole oraz szeroko rozumianym szkolnym środowisku. Środowisko szkolne może być z jednej strony przestrzenią (swego rodzaju areną) manifestowania agresji, z drugiej zaś, poprzez swój wysoce zhierarchizowany charakter relacyjny – może stanowić stymulator zachowań agresywnych. Środowisko szkolne, obok rodzinnego, jest najważniejszym elementem kształtującym młodego człowieka, jest miejscem, gdzie spędza on bardzo dużo czasu, w którym, obok edukacyjnych i wychowawczych realizowane są również potrzeby relacyjne. W związku z tym jego prawidłowe funkcjonowanie dla dzieci i młodzieży jest bardzo istotne, ponieważ wszelkie dysfunkcje obniżają nie tylko komfort pracy, nauki, ale zmniejszają możliwości aktywnego i twórczego funkcjonowania młodzieży²⁴⁰.

Wysoko oceniane szkoły pod względem poziomu bezpieczeństwa, przyjaznego i wspierającego grona pedagogicznego wykazują się większym zadowoleniem uczniów, a w efekcie ich większą aktywnością i chęcią przychodzenia do szkoły. Większy poziom frustracji, lęku i niepokoju, również związanych z występującymi aktami agresji,

²³⁹ M. Barabas (2018), *Wartości uniwersalne w Internecie*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3 (25), s. 208–209.

²⁴⁰ A. Małkowska-Szkutnik (2018), *Środowisko szkolne*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 48.

zdecydowanie obniża zadowolenie, zmniejsza chęć chodzenia do szkoły a nawet zwiększa ryzyko somatyzacji problemów natury psychologicznej i uszczerbku na zdrowiu psychicznym uczniów²⁴¹. Jednocześnie należy zaznaczyć, że szkoła jest środowiskiem, które z racji swoich funkcji i zadań, naraża dzieci na frustrację, obowiązek, potrzebę dostosowania się do obowiązujących norm i zasad; zatem rozpieszczane, niekonsekwentnie wychowywane, bez stawianych granic, bez możliwości uczenia się w domu samoograniczania, bez umiejętności radzenia sobie z odmową i frustracją, dziecko będzie miało większą skłonność do negatywnych, agresywnych reakcji i postaw.

Agresja w szkołach prawdopodobnie zawsze występowała, skoro tak starożytna, jak i nowożytna historia ludzkości opisuje wiele przykładów agresji, począwszy od tej niszczącej, złej, a na tej romantycznej skończywszy. Jak sugerują Robert i Beverly Cairns, agresja jest jednym z typowych i normatywnych aktywności obserwowanych u jednorocznych dzieci i wynosi nawet 50%, ale już w przypadku 10-latków poziom agresywnego zachowania w obserwacjach psychologów rozwojowych spada do 3–6%²⁴².

Klasa szkolna, ogół dzieci i młodzieży w szkole, możemy porównać do struktur mających swoją hierarchię, z jednej strony siłą rzeczy narzuconą przez szkołę, również grono pedagogiczne, głównie wychowawcę klasy, a z drugiej hierarchię powstającą w naturalny sposób w grupie rówieśniczej, w klasie oraz w szkole, zwłaszcza w tej mniejszej, gdzie dzieci i młodzież ma ze sobą więcej bezpośredniego kontaktu. Szkoła czy klasa szkolna, oferując stosunkowo niewiele przestrzeni, na której przebywa dużo osób jest miejscem, w którym możemy obserwować proces ujawniania się, wyłaniania mocniejszych, bardziej agresywnych czy bardziej dominujących jednostek typu alfa. Jednocześnie w tej strukturze zostaje wyznaczony typ podległy, który możemy nazwać typem omega²⁴³.

Taki podział w dość schematyczny sposób rozdziela role, naznacza, sugerując, kto jest prześladowcą, a kto ofiarą. Proces ten ma miejsce w różnych zamkniętych społecznościach, ponieważ obserwujemy go i wśród więźniów zakładów karnych²⁴⁴, osadzonych w ośrodkach resocjalizacyjnych²⁴⁵, w wojsku²⁴⁶, i w zakładach pracy (np. w korporacjach²⁴⁷). Powstawanie

²⁴¹ I. Garcia-Moya, F. Brooks, A. Morgan (2015), *Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness. A health asset analysis*, "Health Educational Journal", vol. 74, issue 6, s. 641–654.

²⁴² R.B. Cairns, B.D. Cairns (2000), *op.cit.*, s. 403–409.

²⁴³ D. Pardoł (2017), *Jak rozpoznać przemoc rówieśniczą*, <https://epedagogika.pl/profilaktyka-i-wychowanie/jak-rozpoznać-przemoc-rowiesnicza-2200.html> [dostęp: 18.03.2020].

²⁴⁴ L. Garby (2013), *Direct Bullying: Criminal Act or Mimicking What Has Been Learned?*, "Education", no. 13, s. 448–450, <http://ctichota.pbworks.com/w/file/attach/69724508/Bullying%20Criminal%20or%20Mimick.pdf> [dostęp: 4.03.2021].

²⁴⁵ B.S. McCrary (ed.) (2011), *Socialization Process to Improving Treatment to Meet the Social Developmental Needs of Delinquent Youth*, "Law Enforcement Executive Forum", vol. 11, issue 4, s. 193–197.

klasy szkolnej w jej socjologicznym charakterze odbywa się zazwyczaj według podobnego schematu, głównie z wykorzystaniem stałych atrybutów branych przez uczniów pod uwagę, takich jak ubranie, markowe lub gorsze, sytuowanie rodziny, rodzaj telefonu, a także tych nieco rzadziej podkreślanych, a mających może większe znaczenie w późniejszym wieku, jak wygląd, fryzura, styl ubierania się, rodzaj słuchanej muzyki itp. Nieatrakcyjni, mało poważani są ci uczniowie, którym jest najdalej do posiadania wymienionych powyżej atrybutów, co może oznaczać, że będą to osoby socjologicznie nieatrakcyjne, gdzieś na samym dole hierarchii społecznej, z którymi nikt nie chce się kolegować, rozmawiać, a nawet, z którymi znajomość jest nie tylko niepopularna, ale również (mówiąc językiem młodzieżowym) „obciachowa”. To oczywiście powoduje znaczący podział dzieci i młodzieży w klasie na tych socjologicznie atrakcyjnych, tzw. gwiazdy socjometryczne uważane za atrakcyjne, sympatyczne, z którymi wszyscy chcieliby być w parze, w grupie, na zabawie itp. oraz tych nieciekawych, mało atrakcyjnych, z którymi nikt nie chce się zadawać, w efekcie czego siedzą same, nikt ich nie wybiera do żadnych grup zadaniowych, zajęć w parach, czy choćby gier i zabaw podczas zajęć z wychowania fizycznego²⁴⁸. Niestety osoby pomijane, nieatrakcyjne, pozostające na uboczu klasy, często wpisywane są, choć bywa i tak, że same się w takiej pozycji ustawiają, jako ktoś kogo można przedrzeźniać, poszturchiwać, przezywać, wyśmiewać, albo w ogóle postponować, a cały proces może stopniowo narastać, stając się w pewnym sensie normą w danej grupie, gdzie role zostały porozdzielane, ale także zostały przez dzieci i młodzież przyjęte. Następuje więc proces tworzenia się nieformalnej struktury grupy wraz z określeniem ról społecznych. Każda grupa ma wiele zadań do wykonania, musi rozeznaczyć swoje możliwości, a tym samym możliwości swoich członków, co wcale nie oznacza, zwłaszcza w przypadku dzieci i młodzieży, że brane są pod uwagę realne i obiektywne możliwości poszczególnych osób.

Proces różnicowania się członków grupy pod kątem ich umiejętności, społecznej i emocjonalno-psychologicznej atrakcyjności w jakimś stopniu musi prowadzić do jej wewnętrznej polaryzacji. Ta z kolei może prowadzić do powstawania konfliktów wewnątrz grupy, gdzie na konflikcie zyskuje wielu członków grupy, albo tylko wąska grupa, czy nawet

²⁴⁶ K. Østvik, F. Rudmin (2009), *Bullying and Hazing Among Norwegian Army Soldiers: Two Studies of Prevalence, Context, and Cognition*, "Journal Military Psychology", vol. 13, issue 1, s. 17–39, https://www.researchgate.net/publication/237414293_Bullying_and_Hazing_Among_Norwegian_Army_Soldiers_Two_Studies_of_Prevalence_Context_and_Cognition [dostęp: 4.03.2021].

²⁴⁷ M.R. Parzefall, D.M. Salin (2010), *Perceptions of and reactions to workplace bullying: A social exchange perspective*, "Human Relations", vol. 63, issue 6, s. 761–780, https://www.researchgate.net/publication/242012681_Perceptions_of_and_Reactions_to_Workplace_Bullying_A_Social_Exchange_Perspective [dostęp: 4.03.2021].

²⁴⁸ Ankieta – socjometria, <http://sp10koszalin.pl/plikipdf/marek/a004.pdf> [dostęp: 18.03.2020].

pojedyncze jednostki, co już samo w sobie staje się podstawą do występowania sytuacji nierównej, skośnej relacji – na górze sytuowany jest wygrany, na dole przegrany, często właśnie ofiara prześladowania. W trakcie budowania się podziałów i powstawania ról społecznych w grupie jej członkowie starają się funkcjonować, dbając tak o swoje, jak i grupowe cele, stosując typowe interakcje, takie jak:

- solidaryzowanie się z inną osobą, udzielanie pomocy, nagradzanie;
- rozładowanie napięcia, żartowanie, śmiech;
- wyrażanie zgody, rozumienie sugestii, uleganie;
- dawanie sugestii;
- wyrażanie opinii, dokonywanie oceny, wyrażanie uczuć, życzeń;
- udzielanie informacji, powtarzanie, wyjaśnianie;
- pytanie o informację;
- pytanie o opinię, ocenę, analizę, wyrażanie uczucia;
- pytanie o możliwe sposoby działania i postępowania;
- niezgadanie się, bierne odrzucanie sugestii, wstrzymywanie pomocy;
- ujawnianie napięcia emocjonalnego;
- ujawnianie antagonizmów, obniżanie oceny innych osób, bronienie siebie, domaganie się uznania²⁴⁹.

Zestaw aktywności członków grupy wymieniony powyżej wskazuje zarówno na możliwości adaptacyjne, progresywne, pożądane dla funkcjonowania grupy, jak również te działające na niekorzyść rozwoju grupy, poziomu bezpieczeństwa. Zazwyczaj konflikty czy trudne sytuacje, czy to dla grupy, czy dla jej poszczególnych członków, mogą być rozwiązywane na drodze negocjacji, dialogu, dyskusji, ale także stosowania nacisków, gróźb, ataku, czy wręcz nastawiania innych członków grupy przeciw skonfliktowanej jednostce. Jakkolwiek uznamy, że konflikty i akty agresji są zjawiskami niepożądanymi w grupie, również w klasie szkolnej, to jednak zmuszeni jesteśmy pogodzić się z rzeczywistością i zaakceptować fakt ich występowania w każdej grupie, w tym grupie rówieśniczej na terenie szkoły czy klasy. Socjometryczny rozkład ról, w klasie wzmacnia podziały, różnicowanie, wspomnianą wcześniej polaryzację. Wśród ról społecznych, które możemy wyróżnić w klasie szkolnej znajdziemy:

²⁴⁹ S. Mika (1987), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 123.

- lidera, którym najczęściej staje się osoba inteligentna, ekspresywna, ekstrawertywna, dominująca, silna; choć pewnie wiele cech można wymieniać z uwzględnieniem wieku, płci, itp.;
- outsidera, będącego przeciwieństwem lidera, wycofanego, w cieniu pozostałych osób, raczej nieśmiałego, spokojnego, introwertywnego;
- obserwatorów, czyli osoby niezaangażowane, będące wszędzie w podobnej pozycji, jak satelity krążące po klasie;
- kliki, czyli osoby wzajemnie na siebie głoszące w badaniach socjometrycznych i wyraźnie izolujące się od pozostałych osób;
- paczki, również głoszące na siebie w badaniu socjometrycznym jednak z większym kontaktem z pozostałymi członkami klasy;
- pary trzymające się razem, czasem na uboczu, czasem wchodzące w interakcję z innymi członkami grupy;
- formalnego szefa, najczęściej przewodniczący klasy²⁵⁰.

Podział ról społecznych w klasie szkolnej można również rozpatrywać pod kątem jego akceptacji, popularności, bycia postrzeganym przez większość, jako budzącego kontrowersje, czy wręcz odrzuconego przez klasę, co przez Jacka Boguckiego nazwane zostało statusem ucznia i określonym jako:

- status dziecka popularnego;
- status dziecka niedostrzeganego;
- status dziecka kontrowersyjnego;
- status dziecka odrzuconego społecznie;
- status dziecka przeciętnego/przeciętnie akceptowanego²⁵¹.

Aby w pełni określić role czy też status dziecka w klasie, a tym samym móc opisać sytuację socjometryczną w całej grupie, należy szczegółowo przeanalizować dane uzyskane poprzez zastosowanie badań socjometrycznych, które będą miały pełną wartość w momencie

²⁵⁰ P. Duksa (2007), *Zastosowanie metody socjometrycznej w pracy wychowawczej i formacyjnej grup kościelnych*, „Studia Warmińskie”, t. 44–45, s. 171–184, [http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Warmińskie/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45-s171-184.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Warmińskie/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45-s171-184/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45-s171-184.pdf) [dostęp: 4.03.2021].

²⁵¹ J. Bogucki (2009), *Modele statusów socjometrycznych. Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli. Analiza porównawcza*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka*, cz. 1: *Diagnoza*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 103–105.

rozszerzenia tej wiedzy o jakościową analizę relacji łączących np. dziecko odrzucone, budzące kontrowersje, z tymi bardziej akceptowanymi, czy choćby z gwiazdami socjometrycznymi. Lider socjometryczny ma znaczący wpływ na rozkład socjometryczny w grupie, choćby poprzez wsparcie procesu odrzucenia innego dziecka, np. wtedy, kiedy wyraża niechęć, dezaprobatę dla niego, czy wręcz odwrotnie, kiedy z akceptacją odnosi się do takiego kolegi, niwelując przepaść dzielącą tego ucznia od pozostałej części klasy.

Nie można pominąć tu faktu, że wychowawca klasy, nauczyciel, ma wpływ na te procesy choćby w trakcie podziału klasy na grupy, pary do pracy na konkretnymi projektami, co może stygmatyzować odrzuconych lub temu przeciwdziałać. Modelowaniu postaw dzieci i młodzieży w klasie może sprzyjać proces naśladowania liderów, gwiazd socjometrycznych, wzmacniać chęć rozmowy z osobami uznawanymi za kontrowersyjne, czy wręcz odrzucanymi, co uczy pozytywnych wychowawczo aktywności, wzmacnia poczucie zaufania społecznego, uczy umiejętności udzielania wsparcia słabszym²⁵².

Grupa dzieci i młodzieży poddana jest typowym procesom, które mają miejsce w dużych grupach społecznych, stąd można zauważyć, że w każdej grupie pewne procesy, jeśli nawet wydają się specyficzne dla tej grupy, w jakimś stopniu są do siebie podobne. Bycie w grupie w znaczący sposób wyznacza styl funkcjonowania, postawy wobec innych, odpowiedni styl emocjonalnych reakcji, czy sposób przetwarzania informacji, ich klasyfikowania i kategoryzowania²⁵³. W naturalny sposób zatem grupy będą inaczej traktowały „swoich” jako podobnych do siebie, niż „obcych”, innych od siebie, którym na dodatek w bardzo łatwy sposób można przypisać złe i wrogie intencje, co oczywiście prowadzi do naturalnej potrzeby obronnej²⁵⁴. Obcy, inny, z innej grupy, to ktoś, kto nie dba o interesy grupy, jest postrzegany jako osoba pozostająca z boku, i tym samym trudno się kimś takim zaprzyjaźnić, mieć poczucie wspólnych celów i identyfikacji²⁵⁵.

Grupy dzieci i młodzieży, podobnie jak grupy dorosłych, grupy społeczne posługują się podobnymi mechanizmami opisu, kategoryzacji innych ludzi, i niewątpliwie jednym z nich jest stereotypizacja, czyli poznawanie innych w oparciu o szablon, stereotyp, który jest

²⁵² A. Misiak (2015), *Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–249, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/201/porownanie-procedur-analizy-wynikow-uzyskanych-za-pomoca-klasycznej-techniki-moreno/article.pdf> [dostęp: 4.03.2021].

²⁵³ H. Tajfel (1981), *Human groups and social categories: Studies in social psychology*, England, Cambridge: Cambridge University Press.

²⁵⁴ D. Krebs (1975), *Empathy and altruism*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 32, no. 6, s. 1134–1146.

²⁵⁵ V.M. Esses, G. Haddock, M.P. Zanna (1993), *Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes*, [w:] D.M. Mackie, D.L. Hamilton (eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*, New York: Academic Press, s. 137–166.

obowiązujący w danej grupie. W ten sposób członkowie grupy tworzą wiedzę na temat innych osób, co przekłada się na kontakt z nimi, stosunek do nich²⁵⁶. Stereotypy często mają charakter negatywny, co obserwujemy w postaci uprzedzeń wobec różnych osób, grup społecznych, narodowości, mniejszości itd., a co w praktyce oznacza posługiwanie się określonym sposobem myślenia o innych, a w efekcie również zachowanie i przyjęcie adekwatnej postawy²⁵⁷. W pewnych przypadkach uprzedzenie zastępowane jest nawet terminem ideologii, choć ten aspekt mniej jest obecny w środowiskach szkolnych²⁵⁸. Niewątpliwie konflikt, złość, agresja powodują występowanie negatywnych afektów zarówno po stronie atakującej, jak i tej atakowanej, i, co ma olbrzymie znaczenie, poziom tej złości, poziom wywołanego afektu, w znaczący sposób wpływa na postrzeganie innych osób, na przypisywanie im motywów, intencji, a w konsekwencji na stosunek do nich, najczęściej niechętny w stronę agresywnego.

Skonfliktowani ludzie w pewnym stopniu dokonują tzw. dehumanizacji osoby, z którą pozostają w konflikcie, co zdecydowanie ułatwia zmniejszenie poziomu empatii, zwiększenie poziomu agresji, przy jednoczesnym usprawiedliwieniu swoich czynów²⁵⁹. Jakże często słyszymy z ust uczniów tłumaczenie w stylu: „to on zaczął”, „gdyby mi tego nie powiedział/nie zrobił, nie zachowałbym się w ten sposób”, albo „to wszystko przez niego, on zawsze tak robi, to wszystko jego wina”.

Bywają również i takie sytuacje, kiedy uczniowie wchodzą ze sobą w konflikt, przejawiają agresywne zachowanie w celu tzw. dobra wyższego, którym dla przykładu może być klasa, grupa osób w klasie, co jednak może prowadzić do patologicznej w pewnym sensie sytuacji. Agresor stający w obronie grupy, jednostki, idei, jakiejś wartości istotnej dla niego, a w szczególności dla grupy, zostaje moralnie usprawiedliwiony w swoich agresywnych poczynaniach. Cała grupa w pewnym sensie może patrzeć na agresywny atak i uznać, że jest

²⁵⁶ C.N. Macrae, A.B. Milne, G.V. Bodenhausen (1994), *Stereotypes as energy-saving devices: A peak inside the cognitive toolbox*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 66, no. 6, s. 37–47.

²⁵⁷ F. Cohen, L. Jussim, K. Harber, G. Bhasin (2009), *Modern anti-Semitism and anti-Israel attitudes*, „Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 97, no. 2, s. 290–306, https://www.researchgate.net/publication/26698033_Modern_anti-Semitism_and_anti-Israeli_attitudes [dostęp: 4.03.2021].

²⁵⁸ J. Duckitt, C.G. Sibley (2009), *A dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice*, „Psychological Inquiry”, vol. 20, s. 98–109, https://www.researchgate.net/publication/247504179_A_Dual-Process_Motivational_Model_of_Ideology_Politics_and_Prejudice [dostęp: 4.03.2021].

²⁵⁹ A. Bandura (1999), *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, „Personality and Social Psychology Review”, vol. 3, issue 3, s. 193–209.

uzasadniony, że motywem agresji jest wyższy moralnie cel, co w wystarczający sposób usprawiedliwia takie zachowanie²⁶⁰.

Agresja w szkole jest procesem niezwykle złożonym, bowiem nie tylko dotyczy jednostki, agresora i ofiary, ale całej klasy, grupy rówieśniczej, oczywiście szkoły i grona pedagogicznego także. Złożone są również motywy agresywnych zachowań, bo z jednej strony dotyczą motywów indywidualnych, kiedy młodzi ludzie rozwiązują pewne konflikty, używają agresji jako formy obrony, chcą coś osiągnąć, budować pozycję społeczną, zanegować swoje lęki i kompleksy. Z drugiej – agresja w szkole miewa charakter grupowy, pełni funkcje rozładowania napięcia, niepokoju, bywa również formą ochrony przed bardziej lub mniej prawdziwym wrogiem, czasem ma służyć utrzymaniu władzy pewnej grupki osób. Czasem agresja szkolna staje się wynikiem nieumiejętnego funkcjonowania szkoły, grona pedagogicznego w obliczu normatywnych sytuacji, jakie zawsze towarzyszyły, nadal istnieją i pewnie w przyszłości również będą miały miejsce między dziećmi i młodzieżą.

Szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie spędzają dużo czasu, budują relacje rówieśnicze oraz z nauczycielami i innymi pracownikami szkoły, a także rozwijają wiele swoich umiejętności i kompetencji społecznych²⁶¹. Agresywne zachowanie uczniów wymusza na gronie pedagogicznym podejmowanie szeregu wychowawczych, pedagogicznych aktywności, które nie wpisują się w zasadnicze cele szkolnictwa związane głównie z realizacją napiętego programu dydaktycznego, gdzie bardzo często nie ma miejsca i czasu na borykanie się z niedostosowanymi do społecznego funkcjonowania uczniami. Możemy założyć, iż spora część uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze, w tym wykazujących tendencję do agresywnego zachowania, do ataku na rówieśników, bójek, kradzieży itd., to młodzież z zaburzeniami zachowania, czy też zaburzeniami opozycyjno-buntowniczymi²⁶². Jednocześnie zaznaczyć należy, że klasyfikacje psychopatologiczne, czy ICD, czy też DSM, stworzone w gruncie rzeczy dla lekarzy, aby mogli w jasny sposób się ze sobą i pacjentami komunikować, nie rozwiązują wszystkich niejasności diagnostycznych. Bywa zatem, że obserwujemy zaburzenia zachowania, jako zewnętrzny fenomen, ale często może być on

²⁶⁰ R. Baumeister (1993), *Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted*, [w:] R. Baumeister (ed.), *Self-esteem: The puzzle of low Self-regard*, New York: Plenum, s. 201–218.

²⁶¹ S.S. Luthar (2006), *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, New York: Wiley, s.768–769.

²⁶² M. Wilk (2018), „Niegrzeczny uczeń, niegrzeczna uczennica” – od normy rozwojowej do psychopatologii w okresie adolescencji, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 291–292.

jedynie objawem, co oznacza stały wymóg poszukiwania głębszego rozumienia powodów i natury takiego zachowania²⁶³.

Istotnym, choć nie do końca docenianym jako czynnik agresji występującej w szkołach jest depresja, która w badaniach przeprowadzonych wśród młodzieży w polskich szkołach sięga od 0,4 do 8,3 %, i występuje równie często u chłopców, jak i u dziewcząt²⁶⁴. Jeśli w okresie dwóch tygodni lub dłuższym występowało 5 lub więcej spośród niżej wymienionych objawów, przy czym co najmniej jednym z nich było obniżenie nastroju lub anhedonia możemy rozpoznawać epizod depresji:

- obniżony nastrój przez większą część dnia i niemal codziennie (może to być również nastrój drażliwy);
- wyraźnie mniejsze zainteresowanie i satysfakcja z niemal wszystkich aktywności;
- zmniejszenia masy ciała, mimo braku stosowania diety lub zwiększenie masy ciała, albo zwiększenie lub zmniejszenie apetytu, obecne niemal codziennie;
- bezsenność lub wzmożona senność, niemal codziennie;
- pobudzenie psychoruchowe lub też spowolnienie psychoruchowe występujące niemal codziennie;
- męczliwość lub utrata energii obecne niemal codziennie;
- niskie lub nadmierne poczucie własnej wartości, nieadekwatne poczucie winy, obecne niemal codziennie;
- zmniejszona zdolność do koncentracji lub brak decyzyjności obecne niemal codziennie;
- nawracające myśli o śmierci, myśli samobójcze, także te bez sprecyzowanego planu samobójczego, jak również próby samobójcze²⁶⁵.

Młodzież z wysokim poziomem symptomów depresji przejawia tzw. depresjogeny styl atrybucji²⁶⁶, charakteryzujący się między innymi:

- sferą emocjonalną – smutek, przygnębienie, rozdrażnienie, anhedonia, poczucie winy, lęk i niepokój;

²⁶³ M. Pilecki (2017), *Złożona natura zaburzeń zachowania w okresie rozwojowym*, [w:] B. Piasecka (red.) *Agresja – perspektywa psychoterapeutów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 161–170.

²⁶⁴ T. Wolańczyk, J. Komender (red.) (2013), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Warszawa: PZWL, s. 131.

²⁶⁵ J. Morrison (2016), *op. cit.*, s. 162–165.

²⁶⁶ B. Urban (2012), *op. cit.*, s. 43.

- sferą poznawczą – obniżenie koncentracji, uwagi, męczliwość, utrata energii, niska samoocena, pesymizm, negatywna ocena doświadczeń, rozpamiętywanie przeszłości, bezradność, myśli samobójcze;
- sferą behawioralną – spowolnienie lub pobudzenie psychoruchowe, wycofanie społeczne, zmniejszona rozmowność, ograniczenie zainteresowań, zmniejszone łaknienie, zaburzenia snu, próby samobójcze²⁶⁷.

Wynika z tego, że być może, wbrew obiegowym opiniom, człowiek będący w depresji, poza tym typowym wycofaniem i smutkiem, może być drażliwy, może doświadczać złości i wrogości. Jak uważają Konrad Ambroziak, Marta Jerzak i Monika Zabel, u dzieci i młodzieży często rozpoznajemy zaburzenia depresyjne właśnie po wybuchach złości, wrogim nastawieniu do otoczenia, co zresztą prowadzić może do jego odrzucenia, a tym samym powodować nakręcanie się spirali złości. Czasem obserwujemy młodego, aroganckiego człowieka, który sam uważa, że jest zły, i swoim zachowaniem niejako potwierdza swoje wewnętrzne przekonanie²⁶⁸. Jednocześnie trudności w relacjach z ludźmi, społeczna izolacja, słaba komunikacja oraz utrata zainteresowań, powodują, że negatywne myśli na swój temat się zwiększają, narażając młodego człowieka na jeszcze większy poziom drażliwości i złości, choćby na przytyki ze strony kolegów i koleżanek, ale także na próby wywołania zainteresowania, co tworzy błędne koło, z którego trudno jest się wydobyć²⁶⁹.

Grupą zaburzeń, które mają znaczący wpływ na występowanie agresji w szkołach będą zaburzenia osobowości. Dennis Cantwell²⁷⁰ twierdzi, że agresywną młodzież można podzielić na dwie grupy, uwzględniając jej symptomatologię:

- tą z neurotyczną osobowością oraz
- tą z zaburzeniami zachowania, a tę z kolei dzieli na cztery grupy: a) depresyjną, b) impulsywną, c) borderline, d) narcystyczną.

Młodzież neurotycznie funkcjonująca wpisuje się w obraz rozwojowej normy, co wcale nie musi oznaczać braku agresji, ale jej poziom, głębokość, nasilenie, wysycenie afektem, intensywność i ostatecznie szkodliwość indywidualna i społeczna są na dużo niższym poziomie. W grupie z zaburzeniami, wspomniana już wcześniej młodzież depresyjna

²⁶⁷ T. Wolańczyk, J. Komender (red.) (2013), *op. cit.*, s. 127.

²⁶⁸ K. Ambroziak, M. Jerzak, M. Zabel (2016), *Zaburzenia depresyjne*, [w:] M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 56–74.

²⁶⁹ *Ibidem*, s. 65.

²⁷⁰ G. Awad (1985), *Responsiveness in Psychotherapy with Antisocial Adolescents*, „American Journal of Psychotherapy”, vol. 39, s. 4.

i impulsywna w pewnych zakresach swojego funkcjonowania staje się przykra dla otoczenia, jak również dla siebie samej, choćby ze względu na poniesione straty społeczne czy wychowawczo-pedagogiczne²⁷¹. Zaburzenia depresyjne i zaburzenia zachowania często są trudne w rozdzieleniu od siebie, co podkreśla jedynie fakt, że choć agresja w zaburzeniach zachowania nas nie zaskakuje, to i w zaburzeniach depresyjnych wydaje się być często występującą cechą młodych osób²⁷².

Kiedy mamy do czynienia z nadmiarem impulsywności, niskim poziomem kontroli złości i agresji, szybkością i łatwością we wpadaniu w gniew, sztywnością reakcji, a także znaczącą skłonnością do bójek, kłótni, którym może towarzyszyć wahanie nastroju, od niskiego do maksymalnego, kiedy młody człowiek nie potrafi odroczyć gratyfikacji, wtedy taki młody człowiek sprawia wrażenie osoby z zaburzeniami osobowości, szczególnie borderline²⁷³. Statystycznie największą korelację adolescentów z zaburzeniami zachowania wykazują młodzi ludzie z nieprawidłowo rozwijającą się osobowością, najczęściej borderline²⁷⁴. Wielu współczesnych autorów uważa, że pomimo faktu rozwijania się osobowości, można w okresie dojrzewania postawić diagnozę o nieprawidłowościach w jej rozwoju oraz kierunku tego rozwoju²⁷⁵.

Autor niniejszej rozprawy w 2014 roku zaproponował oryginalną nomenklaturę, która uwzględniała aspekty rozwojowe, normatywne kryzysy rozwojowe i kryteria psychopatologii osobowości, proponując określanie dzieci i młodzieży jako osób funkcjonujących tak jak osoby z zaburzeniami osobowości, definiując osobowość młodego człowieka, jako rozwijającą się w kierunku zaburzeń osobowości²⁷⁶.

Z charakterystyki zaburzeń borderline, jeśli nawet założymy, że młody człowiek nie ma jeszcze w pełni ukształtowanej osobowości, ale już wykazuje w swoim zachowaniu cechy patologicznej osobowości, wprost może wynikać (założyć) wiele trudności wychowawczych, ponieważ im silniejsza jest w zaburzonym zachowaniu i funkcjonowaniu jednostki komponenta agresywna, zwłaszcza jeśli towarzyszy jej niski poziom kontroli impulsu, tym agresja i skłonność do przemocy u takich młodych ludzi stają się często spotykaną cechą²⁷⁷.

²⁷¹ M. Domurat (2016), *Zaburzenia zachowania*, [w:] M. Jerzak (red.), *op. cit.*, s. 49–55.

²⁷² B.A. Batsheva (1992), *Depression and Conduct Disorders in Children and Adolescents: A Review of the Literature*, „Bulletin of the Menninger Clinic”, vol. 56, no. 2, s. 188.

²⁷³ E. Bleiberg (1994), *Borderline Disorders in Children and Adolescents: the Concept, the Diagnosis, and the Controversies*, „Bulletin of the Menninger Clinic”, vol. 58, no. 2.

²⁷⁴ M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 291–292.

²⁷⁵ P.F. Kernberg, A.S. Wiener, K.K. Bardenstein (2000), *Personality Disorders in Children and Adolescents*, New York: Basic Books, s. 179–192.

²⁷⁶ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 137.

²⁷⁷ M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 293.

Pewną grupę młodych ludzi, uczniów szkół ponadpodstawowych może cechować nadmierna wrażliwość na ocenę, uznawaną za krytykę, skłonność do wywyższania się, brak umiejętności przyjmowania jakiegokolwiek informacji zwrotnej, drażliwość, aroganckie zachowanie, brak empatycznego postrzegania i przeżywania innych, co pozwala uznać, że ten młody człowiek prezentuje nieco patologicznie rozwijającą się osobowość, w kierunku zaburzeń narcystycznych, jak sugerowała Paulina Kernberg²⁷⁸. Postawa odrzucająca innych, wskazująca na silną niechęć do kontaktu z innymi, przepełniona złośliwością, agresją, drażliwością, silnym krytycznym, dewaluującym stosunkiem do kolegów i koleżanek, a na dodatek z bardzo niskim poziomem empatii, staje się więc często podstawą do bycia agresywnym, skłonny do realizacji złośliwości, do krytykowania, obrażania innych, ale także poniżania, dewaluowania i deprecjonowania, na aktach agresji fizycznej kończąc.

Ostatnią grupę młodych ludzi, uczniów szkół, którzy z powodu swojego zaburzenia mogą powodować konflikty, trudności wychowawcze, jak również mieć niekontrolowane ataki złości, wybuchy agresji będą osoby, u których rozpoznajemy zaburzenia z kręgu choroby afektywnej dwubiegunowej, czyli CHAD²⁷⁹.

Przebieg tych zaburzeń będzie charakteryzował się występowaniem dwóch zasadniczych faz, dwóch biegunów (stąd nazwa: *bipolar disorders*, czyli zaburzenia dwubiegunowe), co w praktyce oznacza, stały wzorzec falowania między dwoma biegunami, depresyjnym z jednej strony oraz jego przeciwieństwem, hipomaniakalnym, z drugiej. W kontekście agresywności, agresywnych ataków, czy to słownych czy fizycznych, możemy obserwować u takich młodych ludzi zachowanie w postaci nadaktywności, hiperaktywności, braku możliwości kontrolowania, słabej kontroli a co za tym idzie skłonności do *acting-outów*, rozładowania frustracji i napięcia w działaniu, do bójek i kradzieży²⁸⁰.

Z powyższego zestawienia wynika, że agresywne zachowanie i przemoc wśród młodzieży może mieć bardzo szeroko rozumianą etiologię, co z jednej strony wskazuje na skomplikowaną materię, jeśli będziemy starali się zrozumieć, dlaczego młodzi ludzie bywają agresywni. Natomiast z drugiej ta materia wymaga od grona pedagogicznego specjalistów w zakresie pomocy psychologicznej, w tym również socjoterapeutów, sporego zaangażowania w proces diagnozy sytuacji i natury agresywnych postaw młodzieży w szkołach. Tylko wtedy przygotowana odpowiedź będzie mogła przeciwdziałać zdiagnozowanemu problemowi.

²⁷⁸ P. Kernberg (2008), *op. cit.*, [cyt. za:] M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 294.

²⁷⁹ D. Łojko, A. Suwalska, J. Rybakowski (2014), *Dwubiegunowe zaburzenia nastroju i zaburzenia depresyjne w klasyfikacji DSM-5*, „Psychiatria Polska”, nr 48 (2), s. 245–260.

²⁸⁰ M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 295.

Dzieci i młodzież szkolna, spotykając się w szkole z różnymi formami agresji rówieśniczej w szkole, występują w kilku rolach: agresora, jego ofiary ewentualnie pomocników lub obserwatorów, z rzadka obrońców.

Koncentrując się zatem na momencie przekroczenia granicy, kiedy zwykła normatywna złość zaczyna zamieniać się w agresywny atak, następnie w przemoc, dręczenie i zastraszanie, należy szczegółowo określić formy agresji szkolnej, które będziemy traktować już jako wynik przekroczenia tej granicy i tym samym zjawisko wymagające eliminowania z życia szkoły, ewentualnie zmniejszenia jego skali. Tylko wtedy szkoła będzie środowiskiem, w którym można w pełni realizować powierzone jej, uczniom i nauczycielom zadania²⁸¹.

Ewa Czemieszewska-Koruba²⁸² wyróżnia następujące formy agresji i przemocy występujące w szkole:

- fizyczna, czyli bicie, kopanie, szarpanie, popychanie, plucie, podstawianie nogi, zabieranie cudzych rzeczy lub ich niszczenie;
- werbalna, czyli przezywanie, wyszydzanie, wyśmiewanie, obrażanie, przeszkadzanie, grożenie czy rozpowszechnianie plotek;
- relacyjna, czyli wykluczanie z grupy, pomijanie, izolowanie czy nie odnoszenie się do kogoś;
- cyfrowa, elektroniczna, czyli obraźliwe smsy, maile lub wpisy na portalach społecznościowych, umieszczanie w Internecie obraźliwych filmów lub zdjęć, nękanie, śledzenie, podszywanie się pod inną osobę.

Z badań przeprowadzonych w 2009 roku pod nazwą *Diagnoza szkolna* przez zespół Agata Komendant-Brodowska, Anna Baczek-Dombi i Anna Giza-Poleszczuk, które zostały przeprowadzone na zlecenie Centrum Badania Opinii Społecznej wynika, że w polskich szkołach uczniowie stykają się najczęściej z agresją werbalną, a najrzadziej z fizyczną, jednocześnie zdecydowanie częściej na agresywne zachowania narażeni są chłopcy niż dziewczęta oraz uczniowie młodsi zdecydowanie częściej borykają się z atakami na siebie, niż ich starsi koledzy²⁸³.

Jednocześnie ta sama grupa badaczy w raporcie *Przemoc w szkole*, z lipca 2011 wskazuje na to, że nie ma znaczenia wielkość szkoły, usytuowanie jej w mieście czy na wsi, na fakt występowania agresji szkolnej, natomiast atmosfera w szkole, przyzwolenie na

²⁸¹ A. Małkowska-Szcutnik (2018), *op. cit.*, s. 48–49.

²⁸² E. Czemieszewska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 7.

²⁸³ A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, A. Giza-Poleszczuk (2011), *op. cit.*

agresywne postawy zdecydowanie sprzyjają występowaniu przykrych dla uczniów agresywnych zachowań²⁸⁴. Co wydaje się również istotne, to fakt, że im więcej demokratyzacji w aktywności uczniowskiej na terenie szkoły, im mniej konfliktów między uczniami oraz im większa wiedza o agresywnych postawach, jak również zainteresowanie nimi ze strony nauczycieli, tym mniej przykrych dla uczniów sytuacji.

Aby przedstawić bardziej szczegółowy obraz agresywnego zachowania dzieci i młodzieży w szkole z naciskiem na agresję rówieśniczą, a ze świadomym pominięciem agresji uczniów wobec nauczycieli, szkoły, zostanie przedstawiony podział jej form. Agresja szkolna mieści w sobie akty agresji mające miejsce na terenie szkoły, agresję ze strony innych uczniów dokonywaną za pomocą telefonu oraz Internetu a także agresję ze strony innych uczniów w drodze do i ze szkoły, jak również poza lekcjami w czasie wolnym od zajęć, wśród szkolnych kolegów i koleżanek na podwórku, a obecnie najczęściej w zaciszu domowego pokoju z użyciem smartfonu lub komputera²⁸⁵.

Lucyna Kirwil różnicuje zachowania agresywne pod kątem ich charakteru i tym samym dzieli je na:

- reaktywne – nasycone silnym gniewem, złością i impulsywnością wynikające z zewnętrznej prowokacji oraz
- proaktywne – nie będące wynikiem prowokacji, a zmierzające do uszkodzenia, zniszczenia mienia czy osiągnięcia jakichś korzyści przez napastnika²⁸⁶.

Dan Olweus wyróżnia agresję szkolną:

- bezpośrednią – będącą otwartym atakiem na ofiarę oraz
- pośrednią – polegającą raczej na próbie wykluczenia ze środowiska danej osoby np. poprzez plotki, obgadywanie, manipulacje czy fałszywe oskarżenia²⁸⁷.

Ponadto wyróżniamy szczegółowe formy agresji szkolnej, takie jak:

- agresja werbalna – bez fizycznego kontaktu, ale w obecności ofiary np. wyzwiska, przezywanie, wyśmiewanie;
- agresja relacyjna – bez fizycznego kontaktu obmawianie w celu wykluczenia z grupy, obniżenia statusu ofiary, krytyki, dewaluacji;

²⁸⁴ *Ibidem*.

²⁸⁵ D. Olweus (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Warszawa: Jacek Santorski & Co.

²⁸⁶ L. Kirwil (2004), *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] Rejzner A. (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, s. 7–24.

²⁸⁷ D. Olweus (2007), *op. cit.*, s. 22.

- agresja fizyczna – bicie, kopanie, potrącanie, przewrócenie;
- groźna agresja fizyczna – przemoc fizyczna, czyli pobicia, przemoc z użyciem narzędzi czy wręcz broni, jak również groźenie bronią;
- agresja materialna – związana z pieniędzmi lub przedmiotami ofiary, najczęściej zabieranie, niszczenie lub zmuszanie ofiary, aby kupowała coś napastnikowi;
- przymuszanie – zmuszanie przy użyciu groźby lub siły, aby ktoś wykonywał coś, na co nie ma ochoty²⁸⁸;
- cyfrowa/elektroniczna/cyberprzemoc – szereg agresywnych i przemocowych aktywności z wykorzystaniem telefonów komórkowych, wysyłaniem smsów i maili, używaniem portali społecznościowych do ośmieszania, szkalowania, również umieszczanie w Internecie fałszywych czy ośmieszających, oczerniających filmów, zdjęć, informacji;
- agresja seksualna – każde agresywne zachowanie dotyczące sfery seksualnej, np. podglądanie, czy też podejmowanie prób erotycznych aktywności wobec osoby nie wyrażającej na to zgody²⁸⁹.

Szeroki wachlarz agresywnych zachowań i postaw pozwala na wysunięcie następującego wniosku: aktywność, która jest definiowana jako agresywna może zostać opisana w pewnej rozciągłości, począwszy od niskiego poziomu do wysokiego poziomu, biorąc pod uwagę kilka kategorii:

- poziom krzywdy indywidualnej, choć trudno jest ją mierzyć obiektywnie, ponieważ głównie opisywana jest w oparciu o subiektywne poczucie, niemniej jednak można spróbować definiować poziom wyrządzonej krzywdy w oparciu o zauważalne z zewnątrz kryteria, takie jak ból, cierpienie mierzone płaczem, urazem fizycznym, stratą materialną, wizerunkową, i każdy z powyższych aspektów można próbować umieścić na skali od niskiego do wysokiego poziomu (badanie tego poziomu, zwłaszcza gdy dotyczy strat moralnych i wizerunkowych winno odbywać się w rozmowie z osobą poszkodowaną);
- poziom szkody społecznej, głównie istotny w relacjach interpersonalnych, przyjaźniach, relacjach koleżeńskich, byciu w grupie lub wykluczonym z niej, i prawdopodobnie można próbować wysokość szkody definiować w oparciu

²⁸⁸ A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, A. Giza-Poleszczuk (2011), *op. cit.*

²⁸⁹ J. Czapiński (2009), *Diagnoza szkolna 2009. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf> [dostęp: 30.01.2019].

o deklarowaną przez osobę poszkodowaną stratę, z jednoczesną próbą obiektywizacji tej straty w oparciu o wiedzę dotychczasowych relacji, pozycji społecznej, jaką miała osoba pokrzywdzona;

– poziom agresji, który w zasadzie będzie widoczny w impulsywności, sile ataku, sile niszczenia rzeczy, wizerunku, wartości, statusu społecznego i relacji interpersonalnych osoby pokrzywdzonej, i na konsekwencji fizycznego ataku kończąc. Jednocześnie należy założyć, że nie sposób jednoznacznie określić poziom wyrządzonej krzywdy, zadanego cierpienia, podobnie jak to, czy deklarowane cierpienie jest adekwatne do ataku, jaki właśnie miał miejsce.

Istotne jest raczej to, aby starać się adekwatnie rozpoznawać agresję i móc ją w miarę możliwości adekwatnie kategoryzować, różnicując incydenty, złośliwości, kłótnie przeradzające się czasem w bójkę, od typowych agresywnych ataków, w tym bójek właśnie. Badania wskazują, że wśród 15–16-latków, poziom występowania bójek wynosi aż 31,5%²⁹⁰. Polscy uczniowie narażeni są jednak zdecydowanie częściej na agresję werbalną, w drugiej kolejności agresję relacyjną, a najmniej na agresję fizyczną²⁹¹.

Analizując szkołę jako przestrzeń społeczną, w której manifestowana jest znaczna część zachowań agresywnych dzieci i młodzieży, należy podkreślić, iż współcześnie młodzi ludzie są silnie uzależnieni od nowoczesnych technologii oraz wszelkich nowinek technologicznych, czy to związanych ze sprzętem, głównie elektronicznym, czy z urządzeniami oraz technologią umożliwiającymi komunikację (m.in. notebooki, iPody, mp3, mp4, tablety, smartfony), bez których dzisiejsze dzieci i młodzież po prostu nie wyobrażają sobie życia. Pojawienie się Internetu pod koniec lat 60. XX wieku i gwałtowny postęp technologiczny oraz rozwój komputeryzacji spowodowały, że ta globalna sieć stała się płaszczyzną, dzięki której możemy szybko, łatwo i bez wychodzenia z domu mieć dostęp do informacji, do ich przesyłania, ale również w zasadzie niczym nieograniczoną możliwość komunikowania się ze znajomymi na całym świecie. Z tego względu Internet jest jednym z najbardziej nowoczesnych i wciągających nowych mediów, a nowoczesne technologie informacyjne z Internetem na czele rozprzestrzeniły się po świecie w ciągu niecałych 20 lat, od połowy lat 70.²⁹²

²⁹⁰ J. Sierosławski (2011), *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r. Europejski Program Badań Ankietywanych w Szkołach ESPAD*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 59–65.

²⁹¹ E. Czemirowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 8.

²⁹² K. Warzecha (2017), *Portale społecznościowe formą rozrywki i komunikacji współczesnej młodzieży – analiza statystyczna*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 318, s. 85–105, <https://sbc.org.pl/Content/283275/07.pdf> [dostęp: 4.03.2021].

W Internecie toczy się wiele aspektów naszego codziennego życia, począwszy od jego zawodowego obszaru, a na towarzyskim kończąc, a wszystko to rozgrywa się w tzw. cyberprzestrzeni. Jedną z najbardziej znanych i powszechnie cytowanych definicji cyberprzestrzeni jest ta sformułowana przez Departament Obrony USA, według której *cyberprzestrzeń* to: „globalna domena środowiska informacyjnego składająca się z współzależnych sieci tworzonych przez infrastrukturę technologii informacyjnej (IT) oraz zawartych w nich danych, włączając Internet, sieci telekomunikacyjne, systemy komputerowe, a także osadzone w nich procesory oraz kontrolery”²⁹³. Termin ten jest traktowany jako dość nowy, choć jego historia sięga już ponad 30 lat²⁹⁴.

Podstawą i bazą cyberprzestrzeni jest Internet, w zasadzie współcześnie już ogólnodostępny, czy to za pośrednictwem komputera, smartfonu, tabletu, smartwatcha, a nawet telewizora a na sprzęcie AGD kończąc. Cyfryzacja naszego życia w pracy, w szkole, w urzędach, bankach, usługach, telemarketingu, a także w kontaktach towarzyskich, stała się współistniejącym i coraz bardziej znaczącym obszarem naszego życia. Ponadto współczesne media poprzez swoją charakterystykę, dają ludziom, głównie osobom młodym, poczucie funkcjonowania w czymś na kształt „hiperrzeczywistości”, co związane jest z tym, że obraz, gra znaków, symulacja, złudzenie, pseudorzeczywistość wypierają realność i realne doświadczenia dając poczucie bycia w innej, nowej, i wcale nie sztucznej, rzeczywistości²⁹⁵.

Siłę i znaczenie Internetu, cyberprzestrzeni w naszej codzienności ilustruje kilka danych, które niepodważalnie wskazują na znaczenie tego aspektu dla naszego codziennego życia, jak również fakt, że będzie się on rozwijał i tym samym coraz mocniej dominował naszą codzienność w tym interpersonalną:

- obecnie jest około 7,8 mld mieszkańców na świecie;
- ponad 2 mld z nich korzysta z Internetu (nowsze dane podają 3,01 mld²⁹⁶);
- na świecie jest aktywnych ponad 5 mld numerów telefonów komórkowych;
- liczba użytkowników Internetu w Polsce wynosi około 24 mln;
- statystyczny użytkownik Internetu spędza w sieci 16 godzin miesięcznie, co w skali światowej daje około 35 mld godzin w ciągu miesiąca;
- wyszukiwarka Google otrzymuje dziennie ponad miliard pytań;

²⁹³ J. Wasilewski (2013), *Zarys definicyjny cyberprzestrzeni*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, nr 9 (5), s. 227, <https://www.abw.gov.pl/download/1/1284/Segregator13.pdf> [dostęp: 4.03.2021].

²⁹⁴ Wprowadził go William Gibson w 1982 r. w swojej noweli *science fiction* pod tytułem „Burning Chrome”, *ibidem*, s. 226.

²⁹⁵ A. Cybal-Michalska (2007), *Ideologia konsumpcji. Wirtualna rzeczywistość i społeczeństwo*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań–Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie, s. 130.

²⁹⁶ K. Warzecha (2017), *op. cit.*, s. 85.

- liczba kont na portalu Facebook przekracza miliard, w tym ponad 10 mln to konta użytkowników z Polski;
- co sekundę w serwisie Youtube pojawia się kolejne 100 godzin materiału filmowego²⁹⁷.

Polacy spędzają w Internecie około 5 godzin tygodniowo, korzystając z komputera lub tabletu, ale jeśli weźmiemy pod uwagę dostęp do Internetu z użyciem smartfonu, wtedy czas spędzony w ten sposób średnio wyniesie prawie 2 godziny dziennie. Przede wszystkim młodzi ludzie spędzają dużo czasu na portalach społecznościowych (średnia polska to około 2 godziny dziennie), a najpopularniejszymi portalami społecznościowymi w naszym kraju są: Facebook, Google+, Nk.pl, Twitter, LinkedIn, Instagram, Badoo, Pinterest, a także komunikatory Skype, Facebook Messenger²⁹⁸.

Badania Katarzyny Warzechy ukazują wysoki odsetek uczniów aktywnych na portalach społecznościowych, ponad 90%, głównie na Facebooku. Ilość czasu spędzanego na ww. portalach jest wyższa w weekendy niż w tygodniu, jednak, jeśli spojrzeć na grupę uczniów, którzy spędzają bardzo dużo czasu na tych portalach w weekendy, czyli ponad 5 godzin dziennie, to odsetek badanych w tym względzie wynosi aż 15%²⁹⁹. Portale społecznościowe stają się płaszczyzną komunikacji, wymiany informacji, poznawania nowych osób, budowania swojej tożsamości, autoreklamy, podkreślenia swojej atrakcyjności, nie tylko poprzez umieszczone na swoim koncie informacje na swój temat, zdjęcia, memy, wpisy, ale również poprzez liczby polubień i znajomych posiadanych na swoim koncie. Co czwarta studentka ma 300–400 znajomych na swoim Facebookowym koncie, co od razu wysoko pozycjonuje taką osobę, czyniąc ją atrakcyjną społecznie osobę, z którą jednocześnie wiele osób chętnie będzie zawierało znajomość. To oznacza, że we współczesnym świecie młodych ludzi aktywność w Internecie, na portalach społecznościowych, jest dla nich nie tylko formą komunikacji, rozrywki, ale również budowania swojego wizerunku, dbania o swoje poczucie wartości, znaczenie i self-esteem.

Jak twierdzi Agnieszka Gromkowska-Melosik młodzi ludzie w coraz większym stopniu budują swoją tożsamość w oparciu o doświadczenia z cyberprzestrzeni, niż z realnych kontaktów w życiu społecznym³⁰⁰. Badania sugerują, że współczesna młodzież na równi traktuje relacje realne, te z życia społecznego, z tymi ze świata wirtualnego, i nie chodzi tylko

²⁹⁷ *Idibem*, s. 88.

²⁹⁸ *Idibem*, s. 86.

²⁹⁹ *Idibem*, s. 95.

³⁰⁰ A. Gromkowska-Melosik (red.) (2007), *op. cit.*, s. 270.

o posiadanie znajomych na portalach społecznościowych, ale również próby realizacji relacji seksualnych, czy choćby partnerskich w cyberprzestrzeni³⁰¹. To nie tylko upiększanie swoich zdjęć, które znajomi komplementują, licząc prawdopodobnie na rewanż, nie tylko zdjęcia z atrakcyjnych wakacji, robiących na innych duże wrażenie, ale także umieszczanie zdjęć bardziej osobistych, intymnych wpisów, informacji, danych wrażliwych. Z jednej strony wskazuje to na potrzebę młodych ludzi uzyskania gratyfikacji za pośrednictwem tych portali, ale z drugiej – pojawia się wiele konsekwencji takiego zachowania, mówiąc wprost – zagrożeń. Zdjęcia czy nagrywane przez młodzież i umieszczone w sieci filmiki mogą trafić do nieodpowiednich osób, choćby sprawców cyberprzemocy, którymi mogą być zarówno osoby dorosłe, jak i szkolni rówieśnicy. To, co miało budować poczucie atrakcyjności i wartości, po odpowiednim przerobieniu przez agresywnego kolegę czy koleżankę, trafiając w nieodpowiednie ręce, na inne portale, fora Internetowe, może stać się powodem dramatu. Młodzi ludzie nie oceniają Internetu jako miejsca z zagrożeniami dopóty, dopóki nie wydarzy coś przykrego, mają raczej wyobrażenie swojej anonimowości i udostępniając setkom swoich „znajomych” swoje dane, zdjęcia, filmiki itp. narażają się na ryzyko wysmiania, wyszydzenia, słowem na cyberprzemoc, głównie ze strony swoich rówieśników. Funkcjonowanie w wirtualnym świecie, w poczuciu bycia anonimowym, uruchamia w jej uczestnikach podobny styl funkcjonowania, jaki obserwujemy w tłumie, gdzie osoby mogą czuć zdecydowanie mniej odpowiedzialności za swoje czyny, słowa, a poziom regulacji i kontroli swojego zachowania ulega znaczącemu zahamowaniu. To w znaczący sposób wzmacnia tendencje do agresywnych, przykrych dla innych, niespotykanych w realnym świecie zachowań uczestników wirtualnych spotkań³⁰².

Komunikacja zapośredniczona w nowych mediach, czy będzie miała ona charakter tekstowy, wizualny, dźwiękowy, zawsze prowadzi do redukcji i uproszczenia, również do prymitywizacji kanału werbalnego, wiąże się z anonimowością, brakiem hamulców, co może wzmacniać negatywną stronę tego wirtualnego świata³⁰³. Biorąc pod uwagę naturalną skłonność dzieci i młodzieży do używania wszelkich nowinek technologicznych, w tym Internetu i portali społecznościowych, jak również znacząco bezkrytyczny sposób ich użytkowania, a ponadto zaangażowanie bardzo wielu istotnych potrzeb emocjonalnych, społecznych i psychologicznych w aktywność internetową można stwierdzić, że cyberprzestrzeń z tych

³⁰¹ E. Mishna, A. McLuckie, M. Saini (2009), *Real world dangers in an online reality: a qualitative study examining online relationships and cyberabuse*, „Social Work Research”, vol. 33, no. 2, s. 109.

³⁰² A.N. Joinson (2009), *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie*, [w:] W.J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 145.

³⁰³ J. Pyżalski (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 25–63.

samych powodów w przypadku młodych ludzi jest tak samo dla nich potrzebna, znacząca, jak i niebezpieczna.. Im ważniejszy dla jednostki jest jakiś aspekt jego życia, funkcjonowania, tym jest bardziej wrażliwy, narażony na atak, a przez to bardziej dotkliwy, bolesny, a w konsekwencji przynoszący większą szkodę i ranę, psychiczną, emocjonalną i społeczną.

Zagrożenia płynące z nowoczesnych mediów, jakie czyhają na dzieci i młodzież można rozpatrywać w czterech kategoriach:

- 1) wynikające z działalności różnych firm w Internecie;
- 2) wynikające z agresji, z jaką w Internecie spotykają się młodzi ludzie;
- 3) wynikające z narażenia na kontakt z aspektami seksualnymi, w tym pornografią, molestowaniem, sugestiami seksualnej aktywności;
- 4) związane z systemem wartości i nadużyciem w tym zakresie.

Tabela 1. Zestawienie zagrożeń związanych z nowoczesnymi mediami

	Komercja	Agresja	Seks	Wartości
Zawartość (odbiorca)	Spam/reklama	Treści zawierające sceny agresji	Pornografia	Treści rasistowskie/ nieprawdzie treści nt. zdrowia, narkotyków
Kontakt (uczestnik)	Śledzenie działań/ zbieranie danych osobistych	Ofiara agresji elektronicznej	Spotkania z obcymi/ molestowanie	Samookaleczenia itp.
Zachowanie (sprawca)	Hazard/ hackerstwo/ piractwo	Sprawca agresji elektronicznej/ produkcja agresywnych treści	Produkcja pornografii/ sexting	Tworzenie instrukcji, np.: jak popełnić samobójstwo/ patostreamy

Źródło: opracowanie własne za Pyżalski J. (2012), *op. cit.*³⁰⁴

Jak obrazuje powyższe zestawienie, zagrożenia dla dzieci i młodzieży istniejące w wirtualnej rzeczywistości mogą istnieć zarówno przy postawie pasywnej, jak i aktywnej młodego człowieka, choć prawdopodobniej osoby stykające się z tymi zagrożeniami, przyjmują obie te postawy. W tabelce kolorami zaznaczono te aspekty zagrożeń, które mogą zawierać w sobie elementy agresji rówieśniczej wśród dzieci i młodzieży. Na niebiesko zaznaczono jednoznaczne zagrożenia związane z agresją, z którą młodzi ludzie spotykają się

³⁰⁴ *Ibidem*, s. 91.

Internecie, czy w formie pasywnej, oglądając agresywne treści, czy też w formie aktywnej, produkując je, co wiąże się z tematyką niniejszej rozprawy. Agresywne treści mogą być anonimowe, ale w kontekście agresji rówieśniczej głównie zajmować nas będą te nie anonimowe, ale zaadresowane do konkretnych osób. Kolorem pomarańczowym zaznaczono inny typ zagrożenia związany z seksualnością, gdzie z jednej strony młodzi ludzie są narażeni na kontakt z pornografią, na molestowanie, nagabywanie, wysyłanie do nich seksualnych propozycji, zdjęć, filmów, a także użyciem ich własnych zdjęć, osoby, *image* do produkcji pornograficznych, prześmiewczych, oczerniających materiałów. Szary kolor wskazuje na zagrożenie wynikające z bycia namawianym, naciskanym, zmuszonym przez różne okoliczności do oglądania, uczestniczenia w różnych patologicznych sytuacjach, jak również do tego, aby się takim patologicznym aktywnościom poddawać.

Część agresywnych aktywności, które będą szerzej spełniały także kryteria przemocy, dręczenia szkolnego, może bardziej rówieśniczego, choć często realizowanego w stosunku do koleżanek i kolegów z klasy, i szkoły, będziemy mogli definiować jako cyberbullying z racji występowania głównie w tzw. cyberprzestrzeni.

Cyberbullying długo traktowany był jako modyfikacja bullyingu, dzisiaj staje się już osobnym zjawiskiem, choć wielu autorów uważa, że w jakimś stopniu nadal jest odpowiednikiem dręczenia szkolnego. Ken Rigby twierdzi, że cyberbullying w swojej istocie jest taką samą aktywnością jak bullying, ale realizowaną z użyciem komputera, telefonu komórkowego, Internetu, czy innych elektronicznych technologii³⁰⁵.

Jacek Pyżalski jest zdania, że bullying i cyberbullying mają wiele wspólnych elementów, jednak różnić się będą zasięgiem grupy oddziaływania, siłą oddziaływania i konsekwencją jego skutków³⁰⁶. Pomimo iż agresja w „sieci” jest często spotykanym zjawiskiem, również wśród osób dorosłych, to jednak termin cyberbullying coraz częściej rezerwowany jest dla przejawów agresji z użyciem nowych elektronicznych technologii realizowanej przez dzieci i młodzież uczącą się razem ze sobą, znającą się z klasy, ze szkoły, a ogół agresywnych aktywności z Internecie definiowany będzie wtedy jako „cyberprzemoc” lub „elektroniczna agresja”.

Robert Tokunaga definiuje cyberbullying jako każde zachowanie realizowane za pomocą elektronicznych lub cyfrowych mediów, przez jednostki lub grupy, które regularnie komunikują wrogie lub agresywne wiadomości, mające na celu spowodowanie krzywdy lub

³⁰⁵ *Ibidem*, s. 112.

³⁰⁶ J. Pyżalski (2012), *op. cit.*, s. 121.

dyskomfortu u innych³⁰⁷. Bullying będzie zatem agresywnym i celowym atakiem, aktem agresji, realizowanym przez grupę lub jednostkę z użyciem elektronicznych form kontaktu, który będzie się powtarzał, czasem będzie długo trwał, a ofiarą jest osoba, która nie może się łatwo przed nim obronić³⁰⁸.

Jak sugeruje Sharlene Chadwick cyberbullying jest rozszerzeniem terminu bullying; występuje w szkołach, wśród uczniów, a osoba nękająca korzysta z nowych technologii, takich jak strony Internetowe, SMS-y, portale społecznościowe, maile, aby kogoś zawstydzić, poniżyć, nękać, zastraszać czy grozić³⁰⁹. Jacek Pyżalski twierdzi jednak, że nie jest w pełni zasadne podejście do definicji cyberbullyingu, jak formy bullyingu różniących się od siebie zastosowaniem nowoczesnych, elektronicznych technologii i mediów, zakładając istnienie trzech głównych cech bullyingu, czyli powtarzalności, nierównowagi sił oraz intencjonalności. Szczegółowy opis i dokładna specyfikacja (często bardzo wyrafinowanych) form i przejawów agresji rówieśniczej w wirtualnej przestrzeni, znacznie przekracza ramy tegoż opracowania.

Aktualne badania donoszą, że wśród młodych ludzi w wieku 18–24 lat aż 99% populacji korzysta z mediów społecznościowych, co ma również związek z rozwojem telefonii komórkowej, w tym smartfonów³¹⁰. To oznacza, że młodzi ludzie najczęściej stale są online, stale pozostają w kontakcie z wszystkim, co oferuje Internet, nowoczesny sprzęt, współczesne smartfony, i w związku z powyższym powstaje stała dostępność ofiar dla sprawców przemocy. Jeśli w przypadku bullyingu szkolnego mamy agresję w sytuacji szkolnej, w drodze do i ze szkoły, to w przypadku cyberbullyingu można zostać zranionym we własnym domu, w miejscu teoretycznie bezpiecznym. Co prawda, ofiara nie zostaje zraniona fizycznie a psychicznie, emocjonalnie, jednak z czasem można uznać, że ta druga rana goi się znacznie dłużej, pozostawiając bardziej brzemienne skutki³¹¹.

Właśnie ta cecha cyberbullyingu, związana z ogólną dostępnością do ofiary, możliwością wyrządzenia szkody w różnych wymiarach, zasięg rażenia, jego skutki pozwalają uznać, co czyni się wielu krajach na świecie, jako bardzo to istotny problem,

³⁰⁷ R. Tokunaga (2010), *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*, "Computers in Human Behavior", vol. 26, issue 3, s. 278.

³⁰⁸ P.K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell, N. Tippett (2008), *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*, "Journal of Child Psychology & Psychiatry", vol. 49, issue 1, s. 376, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.

³⁰⁹ S. Chadwick (2014), *op. cit.*, s. 3.

³¹⁰ P. Plichta, J. Pyżalski, J. Barlińska (2018), *Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych osób?*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 20, s. 101–120, <https://core.ac.uk/download/pdf/162599265.pdf> [dostęp: 4.03.2021].

³¹¹ E. Mishna, M. Saini, S. Solomon (2009), *Ongoing and online: children and youth's perceptions of cyberbullying*, "Children & Youth Services Review", vol. 31, issue 12, s. 1224.

któremu należy przeciwdziałać. Również z powodu jego długofalowych konsekwencji, które w pewnym sensie dopiero są poznawane i badane, co również pozwoli specjalistom w bardziej adekwatny sposób przygotowywać projekty związane z ochroną ofiar przemocy, przeciwdziałania skutkom cyberbullyingu³¹².

Media społecznościowe, portale, czaty w dużym stopniu służą młodym ludziom w budowaniu swojego wizerunku, *imagu*, autoprezentacji, poprzez to określania swojej wartości, tożsamości, co oznacza, w jak poważne, znaczące, ważne i czułe miejsce we współczesnych czasach uderza ofiarę sprawca cyberprzemocy³¹³. Uderza w obszar codziennej aktywności młodych ludzi, który ważniejszy jest nieraz od szkoły, rodziny, bez którego nie mogą oni normalnie funkcjonować, a na którym budują i opierają wszystko to, co aktualnie jest dla nich najważniejsze. Internet, a zwłaszcza media społecznościowe bardzo silnie determinują życie młodych ludzi, wpływają nie tylko na obraz ich samych. Ma to duże znaczenie w obszarze cyberbullyingu. Atak ten może odbywać się online, offline, albo też w połączeniu obydwu³¹⁴. Badania wskazują na związek przemocy online z wersją offline, który polega na tym, że osoby będące ofiarą przemocy w szkole, w różnych realnych sytuacjach, dużo częściej będą również ofiarami przemocy w sieci, z użyciem komputera czy telefonu komórkowego, co skłania do refleksji, iż nowa forma bullyingu rozszerza krąg jego działania, ale bazuje na tych samych skłonnościach, tendencjach i cechach ofiary³¹⁵.

Niestety cyberbullying z racji jego dostępności, a w zasadzie dostępności ofiary, powoduje, że przed przemocą trudno jest uciec, ponieważ przemoc może pojawić się w szkole, poza nią, w domu, wśród znajomych, na wakacjach, praktycznie zawsze i wszędzie, a jedynym ograniczeniem dla cyberbullyingu jest dostęp do Internetu i danych w sieci komórkowej³¹⁶. Sytuacja taka powoduje, że uczniowie doświadczający cyberbullyingu nie mogą liczyć na chwilę wytchnienia przed prześladowaniem, przemocą, złośliwościami lub innymi formami agresji. Prowadzi to jednak do tego, że grupa osób doświadczających przemocy online, znając przykry stan związany z brakiem możliwości uniknięcia

³¹² K. Rigby (2007), *op. cit.*, s. 140.

³¹³ A. Szmajka (2001), *Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 147–156.

³¹⁴ T.E. Waasdorp, C.P. Bradshaw (2015), *The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying*. "Journal of Adolescent Health", vol. 56, issue 5, s. 483–488, DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002.

³¹⁵ B. Belsey (2008), *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*, "Canadian Teacher Magazine", Spring, s. 18–20, http://www.canadianteachermagazine.com/issues/2008/CTM_Spring08%20web/docs/CTM_Spring08.linked.pdf [dostęp: 5.03.2021].

³¹⁶ P.K. Smith, J. Mahdavi, M. Carvalho, S. Fisher, S. Russell, N. Tippett (2008), *op. cit.*, s. 376–385.

prześladowania, najmocniej i jednoznacznie prezentuje postawę sprzeciwu wobec przemocy offline³¹⁷.

Z punktu widzenia pracy z grupą dzieci i młodzieży w szkole, czy będzie to klasa, czy ogół społeczności uczniowskiej, przemoc dokonywana wobec ofiary wymusza na pozostałych uczniach bycie w jakimś stopniu zaangażowanym, przyjmując określoną rolę wobec całego aktu przemocy, co wynika z różnorodnych motywacji. Christina Salmivalli zaproponowała typologię ról pełnionych przez dzieci i młodzież, mających kontakt z aktami przemocy, i jak sugeruje część uczniów może pełnić rolę asystenta agresora, część będzie nawet wzmacniać agresywne zachowanie sprawcy, część pozostaje w pozycji neutralnego outsidera, i ostatnia grupa to ewentualni obrońcy ofiary³¹⁸.

Przemoc uderza w każdą z wymienionych tu grup; a najsilniej i najbardziej dotkliwie, z największymi negatywnymi konsekwencjami uderza w osobę będącą ofiarą. Atakowane dziecko, prześladowane, poniżane, doświadczające przemocy w realnym życiu, czy też w wirtualnej przestrzeni, doświadcza powolnego procesu odrzucenia, braku przynależności do swojej grupy, braku akceptacji, nie ma możliwości z kimkolwiek się identyfikować, co staje się przykre i uciążliwe, powodując apatię, brak zadowolenia, satysfakcji, szczęścia i niemożność ucieczki od tego przykrego stanu³¹⁹.

Badania wskazują związek, jaki istnieje między doświadczaniem bullyingu, czyli byciem ofiarą przemocy w realu, a następnie wchodzeniem w rolę prześladowcy na płaszczyźnie wirtualnej, co szczególnie łatwo przychodzi dobrym uczniom, atakowanym i wyszydzanym, wyzywanym od kujonów, a sprawnie posługującym się komputerem, wykorzystującym swoją wiedzę i inteligencję do manipulacji, i realizowania w odwecie cyberprzemocy³²⁰. Środowisko rówieśnicze ma bardzo duży wpływ na postawy swoich członków, co oznacza, że przychylność wobec aktów agresji powoduje zwiększenie poziomu jej występowania, i tym samym w grupie częściej pojawiają się agresorzy stosujący przemoc,

³¹⁷ D. Cross, T. Shaw, L. Hearn, M. Epstein, H. Monks, L. Lester, L. Thomas (2009), *Australian covert bullying prevalence study (ACBPS)*, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth, https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf [dostęp: 5.03.2021].

³¹⁸ C. Salmivalli (2010), *Consequences of school bullying and violence*, s. 2, https://www.researchgate.net/publication/254164654_Consequences_of_school_bullying_and_violence [dostęp: 23.03.2020].

³¹⁹ G. Miłkowska (2005), *Działania profilaktyczne w pracy szkoły*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 227–248, http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_pl.pdf [dostęp: 5.03.2021].

³²⁰ J. Pyżalski (2012), *op. cit.*, s. 225–226.

ale także istnieje znacząco wyższy poziom deklarowanego przyzwolenia na agresję, większy poziom jej tolerancji i pasywnego obserwowania aktów przemocy.

W przeciwieństwie do tego, grupy rówieśnicze, w których istnieje etos prospołeczny, prezentują niższy poziom agresji rówieśniczej, niższe ryzyko wiktyimizacji, co również przekłada się na wyższy poziom aktywnej obrony ofiary, próby przeciwdziałania aktom przemocy, choćby poprzez zgłaszanie problemu nauczycielowi³²¹.

Reasumując, skala zjawiska cyberprzemocy, opisana w polskich badaniach przeprowadzonych przez Jacka Pyżalskiego wydaje się być znacząca, ponieważ dzieci i młodzież w wieku 13–16 lat wykazują, iż w 32,4% kierują swoją agresję do osób, które znają wyłącznie z Internetu, natomiast wobec swoich znajomych z klasy czy szkoły, aż 27,8% badanych dzieci używa Internetu do wyrażania swojej agresji. Wśród badanych prawie 20% uczniów twierdzi, że stosuje agresję z użyciem nowoczesnych mediów wobec swoich bliskich kolegów i koleżanek³²².

Zjawisko cyberprzemocy będzie przybierać na sile ze wzrostem powszechnego używania nowoczesnych mediów, i należy traktować, że jest proces nieunikniony³²³. Charakterystyką Internetu jest brak jego granic, jego powszechność, co w znacznym stopniu przekłada się na powszechny dostęp do jego dobrodziejstw („Internet jest oknem na świat”), jak również do cyberprzemocy. W efekcie tego młodzi ludzie, tak chętnie korzystający z dostępu do Internetu, z nowoczesnych mediów, czatów, portali społecznościowych itp. narażeni są na wiele przykrości, ale również e sami je sobie przygotowują, co potwierdzają badania wskazujące, że:

- co drugi młody człowiek (52,0%) miał do czynienia z przemocą werbalną w Internecie lub poprzez telefon komórkowy;
- aż 47,0% dzieci i młodzieży doświadczyło wulgarnego wyzywania w Internecie;
- niemal 21,0% było poniżane, ośmieszane i upokarzane;
- 16,0% młodych ludzi doświadczyło straszenia i szantażowania;
- około 29,0% dzieci zgłasza, że ktoś w sieci podawał się za nie wbrew ich woli;
- ponad połowa (57,0%) osób w wieku 12–17 lat była przynajmniej raz obiektem zdjęć lub filmów wykonanych wbrew ich woli;

³²¹ C. Salmivalli (2010), *Consequences...*, op. cit., s. 3–5.

³²² *Ibidem*, s. 75–79.

³²³ S. Hinduja, J.W. Patchin (2008), *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*, „Deviant Behavior”, vol. 29, issue 2, s. 129–156.

– 14,0% dzieci zgłasza przypadki rozpowszechniania za pośrednictwem Internetu lub sieci komórkowych kompromitujących je materiałów³²⁴.

Wszelkie akty cyberprzemocy często powodują u ofiar irytację, lęk i zawstydzenie, prowadzą do obniżenia poziomu społecznego funkcjonowania jego ofiar, doświadczania smutku, depresji, obniżenia poczucia własnej wartości, aktów autoagresji, z tendencjami suicydalnymi włącznie, wycofanie społeczne, zaburzenia snu, zaburzenia apetytu, wagary, obniżone osiągnięcia szkolne i wiele innych skutków³²⁵.

Konsekwencje zetknięcia się różnymi formami agresji i przemocy rówieśniczej będą podobne. Przemoc elektroniczna wskazuje jedynie na obszar, który dynamicznie się rozwija, co tylko jest wskazówką do tego, aby opracowywać metody, system, całą strukturę przeciwdziałania każdej formie agresji i przemocy rówieśniczej, aby szkoły mogły z powodzeniem realizować swoje założenia, a dzieci i młodzież mogli w pełni korzystać z edukacyjnych, wychowawczych i społecznych aspektów szkolnictwa, realizując zadania procesu socjalizacji.

Poniżej przedstawiona zostanie próba określenia funkcji, jakie może pełnić agresja rówieśnicza w szkole, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym. Niewątpliwie wśród wielu funkcji agresji występującej w szkole wśród jej uczniów można wymienić: odreagowanie frustracji, minimalizowanie napięć intrapsychicznych, rozwiązywanie konfliktów, próba zdobycia pozycji w klasie, obrona przed czymś atakiem, chęć zaimponowania innym uczniom w klasie, obawa przed wykluczeniem z grupy czy paczki osób, budowanie swojej tożsamości, przemieszczanie domowych problemów na grunt szkolny czy odgrywanie się za swoje własne problemy i trudności na innych.

Zgodnie z teorią frustracji-agresji Johna Dollarda i jego współpracowników agresywne zachowanie może być wynikiem występującej u człowieka frustracji³²⁶. Frustracja potrzeb, ale także ujmując temat nieco bardziej ogólnie, frustracja prowadzi do lęków i niepokoju, która prowokuje do agresywnego zachowania. Staje się ono z jednej strony obroną, ale również formą rozładowania napięcia. Szkoła jest miejscem, które z racji swoich

³²⁴ *Raport: Bezpieczeństwo dzieci korzystających z Internetu*, na zlecenie Telekomunikacji Polskiej przygotowała Fundacja Dzieci Niczyje, Warszawa 2008, s. 17, <https://bezpiecznaszkola.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/09/raport-bezpieczenstwo-dzieci-korzystajacych-z-internetu.pdf> [dostęp: 5.03.2021].

³²⁵ A. Waligóra-Huk (2015), *Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 111–112, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/3500/1/Waligora_Huk_Cyberprzemoc_wsrod_mlodziety.pdf [dostęp: 5.03.2021].

³²⁶ J. Breuer, M. Elson (2017), *Frustration-aggression theory*, [w:] P. Sturmey (ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, Wiley-Blackwell, vol. 1, s. 1–12.

cech i zadań jest frustrujące. Spotkania dzieci i młodzieży ze sobą również stają się przestrzenią do doświadczania stresu i frustracji. W przypadku braku możliwości sięgnięcia po bardziej adekwatne sposoby radzenia sobie ze stresem, dzieci i młodzież mogą reagować w takich sytuacjach złością, gniewem i agresją. Szybka i bezpośrednia agresywna reakcja często pozwala na natychmiastowe usunięcie frustracji i dyskomfortu z nią związanego, co może tłumaczyć występowanie agresywnego zachowania, szczególnie wśród młodszych uczniów³²⁷.

Postrzeganie siebie oraz innych, zwłaszcza ich stosunku do siebie, u dzieci i młodzieży może przebiegać w pewnym kontinuum, od realnego do nieadekwatnego³²⁸. Oznaczać to może skłonność młodych ludzi do interpretacji zachowania koleżanki i kolegi w sposób, który niewiele ma wspólnego ze stanem faktycznym, ale jednocześnie będzie interpretowany jako nieprzyjemny i frustrujący.

Z kolei w teorii atrybucji Berkowitza podkreślany jest aspekt przypisywania innym określonych intencji ich działania³²⁹. Zakładając, że dzieci i młodzież mają często tendencję do przerysowanego i nieadekwatnego postrzegania motywów działania koleżanek i kolegów, często możliwa jest sytuacja, kiedy ich aktywność uznawana jest jako agresywna. Stąd wiedzie już prosta droga do agresywnej reakcji niejako w obronnej odpowiedzi na spodziewany atak. Kiedy słyszymy słowa „proszę pani, to on zaczął”, możliwe jest rozumienie ich jako zwykłej wymówki, jednak w obliczu przypisywania innym określonych negatywnych intencji, nie można wykluczyć, że powyższe słowa są wyrazem sposobu, w jaki postrzegana była intencja działania koleżanki czy kolegi. Agresywne zachowanie pełni wtedy funkcję obronną, staje się naturalną tendencją uruchamianą przez większość ludzi. Bywa również, że dziecko jest nauczone reagowania w określony sposób na zagrożenie, domniemany lub realny atak, na co uwagę zwracają psycholodzy społeczni, podkreślający znaczenie teorii uczenia się agresywnych zachowań³³⁰.

Napięcie wewnętrzne, zwłaszcza jego nadmiar może powodować chęć jego szybkiego usunięcia, co jak zakłada Kazimierz Pospiszyl, może być bardzo łatwo osiągnięte przez

³²⁷ K. Kmieciak-Baran (1999), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17.

³²⁸ B. Wittenbrink, J.L. Hilton, P.L. Gist (1998), *In search of similarity: Stereotypes as naive theories in social categorization*, "Social Cognition", vol. 16, issue 1, s. 31–55.

³²⁹ L. Ross (1977), *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*, [w:] L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, New York: Academic Press, s. 174–221.

³³⁰ E. Aronson (2005), *op. cit.*, s. 249–267.

wybuchy agresji³³¹. Mają one charakter kataraktycznego rozładowania. Często podobne procesy można zaobserwować w trakcie spontanicznego kreowania roli kozła ofiarnego w klasie. Kozioł ofiarny w klasie może skupiać na sobie złość, ironię, drwinę, słowem pełnić funkcję zaworu bezpieczeństwa dla pozostałych uczniów. Złośliwości kierowane w stosunku do ucznia, będącego w roli kozła ofiarnego pozwalają wyrzucić nadmiar niepokoju i napięcia, zrealizować napięcie i lęk w działaniu, odsuwając tym samym niebezpieczeństwo od samych siebie.

Funkcjonowanie w grupie, jaką jest szkolna klasa, wiąże się z szeregiem różnych zadań koniecznych do realizacji, zwłaszcza jeśli jednostka chce w niej zajmować określoną pozycję. Pragnąc budować swój prestiż, pozycję w klasie, posłuch, możliwe jest, aby osoba o skłonnościach do agresji używała jej dla osiągnięcia swoich celów³³². Proces tworzenia się nowej grupy wymaga rozpoznawania się jej członków, budowania wiedzy o każdym z osobna, ale również dokonywania próby sił, szczególnie w walce o jej przywództwo³³³.

Zapewne wielość funkcji, jakie agresja rówieśnicza pełni w szkole przerasta powyższe zestawienie. W świetle doświadczeń zawodowych autora tej rozprawy, często mamy do czynienia z wielokrotnie złożoną etiologią agresywnego zachowania uczniów między sobą. Wymaga to zindywidualizowanego i interdyscyplinarnego podejścia do rozumienia funkcji agresji rówieśniczej występującej w szkole, łączącego w sobie elementy psychologii, pedagogiki, wiedzy na temat rozwoju psychologicznego i społecznego dzieci i młodzieży, socjologii, antropologii oraz kulturoznawstwa.

1.2.4. Skala zjawiska agresji szkolnej i jej form w polskich szkołach

Badania prowadzone w szkołach jednoznacznie wskazują na istnienie problemu występowania zachowań agresywnych wśród uczniów. Z badań przeprowadzonych w 2002 roku pod kierownictwem Grażyny Poraj³³⁴ wynika, że szkoła jest podstawowym i najważniejszym miejscem kontaktu dzieci i młodzieży z agresją. Wśród najczęściej wymienianych agresywnych zachowań, z jakimi dzieci w szkole muszą się borykać, wymienić można w ślad za ww. badaniami według statystycznej liczby ich występowania:

³³¹ K. Pospiszyl (1970), *Psychologiczna i społeczna geneza agresywnego zachowania się współczesnej młodzieży*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(27), s. 215–230.

³³² B. Urban (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 62.

³³³ G. Poraj (2002), *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*, Łódź: Edukator, s. 24–39.

³³⁴ G. Poraj (2004), *Doświadczenie agresji i przemocy w szkole*, s. 24–26, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8-s19-31/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8-s19-31.pdf [dostęp: 29.01.2019].

przezywanie, wyzywanie, następnie bicie i kopanie, potem ośmieszanie, krytykowanie, aż po znęcanie się i wymuszanie.

W świetle medialnych doniesień, skala agresywnych zachowań w polskich szkołach rośnie. Jednak według Raportu o stanie badań pod tytułem *Agresja i przemoc szkolna*, którego autorką jest Agata Komendant-Brodowska z 2014 roku, wykonanego na zlecenie Instytutu Badań Edukacyjnych wynika, że zachowań agresywnych w szkołach nie przybywa, a nawet w niektórych przedziałach wiekowych liczby nieco się zmniejszyły³³⁵.

Polskie szkoły na tle szkół europejskich prezentują średni poziom występowania agresywnych zachowań. Dane opublikowane w 2011 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych wskazują na to, że minimum 10% uczniów w polskich szkołach spotyka się z różnymi formami agresji, w tym najliczniej występują formy agresji werbalnej (60%), relacyjnej (około 40%), fizycznej (26–40% w zależności od płci), natomiast najrzadziej występuje agresja seksualna (14%)³³⁶.

Polskie badania HBSC (ang. *Health Behaviour in School-aged Children*) prowadzone na przełomie 2017/2018 roku w szkołach wykazują, że prawie co trzeci (27,4%) nastolatek uczestniczył i prawie co czwarty (23,5%) doświadczył rówieśniczej przemocy przynajmniej jeden raz w przeciągu dwóch miesięcy od badania³³⁷.

Zestawiając powyższe wyniki badań z wynikami badań przeprowadzonych w latach 2003–2015 w sześciu regionach wytypowanych przez WHO, czyli Azja, Afryka, Europa, Ameryka, Rejon Zachodniego Pacyfiku, Wschodnia Część Morza Śródziemnego i pozostałe regiony (w sumie 83 kraje), w trakcie których przebadano 317 869 uczniów, w tym 151 036 chłopców i 166 833 dziewcząt, zauważymy, że łączna ilość zastraszania i wiktyimizacji młodzieży w wieku 12–17 lat w przeciągu 30 dni od badania wynosiła 30,5%. Najwyższy poziom takich przypadków odnotowano w rejonie basenu Morza Śródziemnego (45,1%), nieco podobny w rejonie Afryki (43,5%), najniższy w Europie (8,4%)³³⁸. W świetle tych wyników poziom agresji w polskich szkołach wydaje się być raczej wysoki.

Z drugiej strony zestawienie wyników badań przeprowadzonych w europejskich szkołach, w których badano dzieci i młodzież stykające się z przypadkami dręczenia wśród 11-latków, 13-latków i 15-latków, gdzie średnia europejska dla tych grup wiekowych wynosi

³³⁵ A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*

³³⁶ *Przemoc w polskiej szkole...*, *op. cit.*

³³⁷ M. Malinowska-Cieślak, A. Małkowska-Szkutnik (2018), *Przemoc w szkole (bullying)*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *op. cit.*, s. 150–155.

³³⁸ T. Biswas, J.G. Scott, K. Munir, H.J. Thomas, M.M. Huda, M. Hasan, T.D. de Vries, J. Baxter, A.A. Mamun (2020), *Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports*, "EClinicalMedicine", 17.02.2020, s. 3–7, DOI: 10.1016/j.eclinm.2020.100276.

kolejno 15%, 13% i 10%, wtedy polskie wyniki na poziomie tych grup wiekowych kolejno 17%, 10% i 7% nie są nadmiernie wysokie. W Europie przodują pod tym względem takie kraje jak Litwa (32%, 30%, 23%), Belgia (część francuska – 27%, 31%, 25%) i Austria (20%, 25%, 19%). Najniższy poziom agresywnych postaw i przemocy w szkole notują Włochy (8%, 4%, 3%), Armenia (5%, 5%, 4%) oraz Szwecja (5%, 4%, 3%)³³⁹.

Australijska Krajowa Organizacja ds. Zwalczenia Prześladowania i Przemocy w Szkołach Bullying.NoWay (www.bullyingnoway.gov.au) współpracująca z Roboczą Grupą ds. Bezpieczeństwa i Wsparcia Społeczności Szkolnych (SSSC), obejmująca przedstawicieli dyrekcji szkół, grona pedagogicznego, władz terytorialnych z całego kraju, współpracuje przy przygotowywaniu programów edukacyjnych przeciwdziałających przemocy rówieśniczej w szkołach, prowadzeniu badań³⁴⁰. Liczby podawane przez tą organizację są bardzo niepokojące, bo jak sugerują australijscy specjaliści aż 83% uczniów przyznaje się do przemocy bezpośredniej i przemocy online, 84% potwierdza, że było ofiarami przemocy w realu lub online, a 85% badanych uczniów uczestniczyło jako obserwatorzy w agresywnych i przemocowych interakcjach. Większość badanych dzieci i młodzieży spośród 463 tysięcy badanych stwierdziła, że była ofiarą cyberprzemocy przynajmniej dwa razy w ciągu ostatniego roku od badania³⁴¹. Najczęściej doświadczanymi przejawami agresji i przemocy według australijskich badań są krzywdzące, przykre i bolesne przekomarzenie się i dokuczanie, z którymi wiążą się również krzywdzące kłamstwa, opowiadana na temat ofiar. Im dzieci są starsze (przechodząc ze szkoły podstawowej do szkoły średniej), tym dostęp do nowoczesnych technologii się zwiększa, co oznacza, że zmienia się również forma typowej przemocy, dominującej w określonym wieku. Zatem w przypadku szkół podstawowych dzieci częściej realizują bullying, a młodzież ze szkół średnich tę formę przemocy zamienia na cyberbullying, zwłaszcza powyżej 15 roku życia.

Amerykańskie statystyki opracowywane na potrzeby walki z przemocą rówieśniczą w szkołach przez organizację StoppBullying.gov³⁴² podkreślają olbrzymie znaczenie problemu, jakim jest przemoc w szkołach, a szczególnie daleko sięgające konsekwencje tej przemocy³⁴³. Jednak nie wszystkie badania są tak niepokojące – wyniki badań

³³⁹ *Przemoc w polskiej szkole...*, *op. cit.*

³⁴⁰ *Bullying in schools facts and figures*, <https://bullyingnoway.gov.au/understanding/Documents/infographic-facts-figures.pdf> [dostęp: 11.03.2021].

³⁴¹ B. Spears, M. Keeley, S. Bates, I. Katz (2014), *Research on youth exposure to, and management of, cyberbullying incidents in Australia. Part A: Literature review on the estimated prevalence of cyberbullying involving Australian minors*, s. 2–4, <https://www.communications.gov.au/file/309/download?token=44NPdffr> [dostęp: 5.03.2021].

³⁴² <https://www.stopbullying.gov/about-us>.

³⁴³ *What is Bullying*, 21.07.2020, <https://www.stopbullying.gov/bullying/what-is-bullying> [dostęp: 24.03.2020].

przeprowadzonych w USA pomiędzy 2005 a 2017 rokiem wskazują na spadek poziomu przemocy wśród uczniów w wieku 12–18 lat, z 29% do 20%. Niestety inne wskaźniki obrazują niepokojące zjawisko, które polega na zmianie formy przemocy, i tak w grupie uczniów w wieku 9–12 lat poziom cyberprzemocy wzrósł do 15%³⁴⁴.

Europejski Program Przeciwdziałania Przemocy *From Peer to Peer*, będący częścią projektu ERASMUS+, w który zaangażowane są organizacje z wielu krajów takich jak Hiszpania, Portugalia, Rumunia, Grecja, Belgia, Włochy i Węgry, opublikował w 2016 roku wyniki badań na temat przemocy w europejskich szkołach³⁴⁵. Średnio 10% europejskich uczniów i 12% europejskich uczennic zgłasza bycie ofiarą przemocy szkolnej. W większości badanych krajów wynik ten zmniejsza się wraz z wiekiem o kilka punktów procentowych kolejno w badaniach 11-latków, 13-latków i 15-latków, z wyjątkiem Grecji, gdzie w zasadzie wyniki we wszystkich powyższych grupach wiekowych utrzymują się na tym samym poziomie. Respondenci potwierdzający, że bywają sprawcami przemocy to średnio 11% w przypadku chłopców i 6% w przypadku dziewcząt. Agnieszka Gromkowska-Melosik zauważa, że obraz agresji prezentowanej przez współczesne dziewczęta się zmienia, z bardziej pasywnej i relacyjnej formy w coraz częściej spotykaną wśród dziewcząt agresję fizyczną³⁴⁶. Cyberprzemocy doświadcza średnio 3% uczniów i wartości te rosną wraz z wiekiem.

Wniosek z powyższego zestawienia nasuwa się taki, że w europejskich krajach poziom agresji wydaje się niższy niż na innych kontynentach, a średnie procentowe agresywnych zachowań i przemocy w naszym kraju pozwalają sytuować je gdzieś pośrodku. Nie łatwo jest znaleźć odpowiedź na pytanie, skąd wynikają różnice, czy podyktowane są kulturą, regulacjami prawnymi, mentalnością narodową, rozwojem gospodarczym kraju czy regionu, a może dostępnością do nowoczesnych technologii, jak w przypadku cyberbullyingu. Nie mając możliwości rozstrzygnięcia powyższych wątpliwości, można jednak założyć, że szkoła, system edukacji, wprowadzanie programów prewencyjnych, profilaktyki, a także programów naprawczych, ma istotne znaczenie.

Klimat szkoły i panująca w niej atmosfera mają istotne znaczenia dla występowania zachowań agresywnych w stosunku do innych uczniów, co może oznaczać, że skoro agresywne ataki, dręczenie koleżanek i kolegów ma miejsce w szkole, również przy

³⁴⁴ *Indicator 10: Bullying at School and Electronic Bullying*, https://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/ind_10.asp [dostęp: 24.03.2020].

³⁴⁵ *Baseline Study on the State of Art of Bullying in Europe*, <http://frompeertopeer.eu/wp-content/uploads/2018/02/State-of-Art.pdf> [dostęp: 24.03.2020].

³⁴⁶ A. Gromkowska-Melosik (2016), *Społeczne konstrukcje agresji u dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje*, „Studia Edukacyjne”, nr 39, s. 61–72.

świadkach, jakimi są inni uczniowie oraz czasem nauczyciele, i fakt obecności trzech stron sytuacji, czyli atakującego, ofiary oraz świadka, świadczy o zaangażowaniu w agresywne zachowanie całego kontekstu społecznego. Wskazuje to, że analiza funkcjonowania szkoły, budowania przez nią poczucia bezpieczeństwa, może stanowić o wpływie na agresywne zachowanie uczniów wobec siebie³⁴⁷. Ofiary przemocy, o czym wcześniej wspomniano ponoszą wiele konsekwencji, głównie niszczących ich obraz siebie, poczucie wartości, pewności siebie, powodujących smutek, wycofanie, depresję, lęk i wiele innych, często długofalowych skutków. Sprawcy przemocy, poza doraźnymi zyskami, mogą z jednej strony doświadczać ulgi w swoim wewnętrznym napięciu, ale również w późniejszym czasie borykać się poczuciem winy, czasem wstydu za swoje czyny, co ostatecznie może prowadzić do szeregu negatywnych skutków. Obserwatorzy przemocy też nie są wolni od różnych konsekwencji, bo choć na początku być może czują się bezpieczniej, może uzyskują poczucie bycia w grupie, to w następstwie mogą czuć się winni a także zaniepokojeni myślą, że kiedyś również oni mogą znaleźć się po niewłaściwej stronie³⁴⁸.

Agresja i przemoc, aby się rozwijać, istnieć wymagają od środowiska szkolnego milczenia i utrzymywania ich w tajemnicy. Wtedy możliwości zwalczania jej przejawów są trudne, nie sposób ją zatrzymać. Tylko otwarte nazywanie aktów agresji po imieniu, wszelkie formy uświadamiania co to jest agresja i przemoc, mogą zatrzymać jej rozwój, tworzyć podstawę do prób jej zwalczania lub jeśli to nie jest możliwe, opracowanie sposobów jej ukierunkowania tak, aby znalazła bezpieczne ujście. Dlatego rozpoznanie agresji i przemocy w szkołach, próby ich zatrzymania, nazwania sprawców po imieniu, opieka na ofiarami, wskazanie niejednoznacznej roli obserwatorów, mogą stać się drogą do powstrzymania w szkolnych środowiskach tego problemu³⁴⁹. Nie jest to jednak proste, szczególnie kiedy problem agresji i przemocy rówieśniczej nie jest jednoznacznie i wyraźnie rozpoznawany przez grono nauczycieli i dyrektorów szkół.

Bardzo interesujące badania w tej kwestii przedstawiły Joanna Mazur, Anna Dzielska, Barbara Woynarowska i Dorota Zawadzka w Raporcie Technicznym Zdrowie i Szkoła 2015 opracowanego na zlecenie Instytutu Matki i Dziecka³⁵⁰. Autorki opracowania opisują zdanie grona pedagogicznego, reprezentowanego przez dyrektorów byłych gimnazjów,

³⁴⁷ A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*

³⁴⁸ E. Czemirowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 13–15.

³⁴⁹ B. Walczak (2005), *Agresja w szkole. Materiał pomocniczy dla nauczycieli*, Piła: Biblioteka Publiczna w Pile, s. 9–14.

³⁵⁰ J. Mazur, A. Dzielska, D. Zawadzka, B. Woynarowska (2015), *Środowisko gimnazjów w opinii uczniów i dyrektorów szkół. Zdrowie i Szkoła 2015. Raport techniczny*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 66–68, https://imid.med.pl/images/IMiD_rodowisko-gimnazjalistow.pdf [dostęp: 5.03.2021].

otóż zdecydowana większość z nich problem dręczenia uczniów, bullyingu traktują jako średnio występujący problem (ok.60 % uważa, że dręczenie jest niewielkim problemem). Zdecydowanie częściej jako problemy, z którymi borykają się szkoły wymieniają: palenie papierosów, wagary, długotrwałe zwolnienia lekarskie oraz skargi uczniów i ich rodziców na nauczycieli. Amerykańskie badania z 2017 roku potwierdzają nieco inną rzeczywistość w tamtejszych szkołach, ponieważ odsetek uczniów w wieku 12–18 lat, którzy doświadczając przemocy i agresji na terenie szkoły, np. w klasie wynosi aż 42%, najwyższy jest na klatkach schodowych i na korytarzach (43,4%), wysoki na terenie szkolnym (21,9%)³⁵¹.

Dla porównania badania australijskich szkół wskazują, że nauczyciele i pracownicy szkół stwierdzają przypadki cyberbullyingu średnio na poziomie 2,1%. Rozkład średnich wyników przemocy online zmienia się w zależności od badanej szkoły. W szkołach podstawowych cyberbullying rozpoznawany jest na poziomie 1,2%, ale już w szkołach średnich na poziomie 9,1%. W badaniach zleconych przez Australijski Rząd w 2014 roku, które zostały zrealizowane przez IRIS Research (<https://www.iris.org.au/>), czyli australijską organizację prowadzącą badania na rzecz ekonomii, gospodarki i społeczeństwa, a w których przebadano 6000 australijskich szkół, liczba uczniów szkół podstawowych potwierdzających bycie ofiarą cyberprzemocy wynosiła 59,9%, natomiast liczba uczniów szkół ponadpodstawowych stwierdzająca, że była ofiarą cyberbullyingu wynosi aż 87%³⁵². Większość badanych (72%) uczniów stwierdziła, że w przeciągu ostatniego roku doświadczyła cyberbullyingu³⁵³.

W świetle powyższych informacji można zauważyć istnienie problemu agresji i przemocy występujących w szkołach, które prezentują bardzo różny charakter, z różnie ujmowaną etiologią, jak również z różnym kosztem indywidualnym i społecznym, jakie przynosi ich działanie.

Zjawisko przemocy rówieśniczej wśród dzieci i młodzieży, bez względu na to, czy część środowisk nazwie je umiarkowanym problemem, a część poważnym, że zmusza system edukacji do przygotowania odpowiednich procedur przeciwdziałania jego rozwojowi. Dla autora tej pracy, będącego praktykiem socjoterapii i psychoterapii z trzydziestoletnim stażem, podstawowe pytania, jakie powstają po analizie literatury przedmiotu opisującego agresję i przemoc rówieśniczą w szkołach, są następujące:

³⁵¹ *Indicator 10: Bullying at School...*, *op. cit.*

³⁵² *Estimates of cyber-bullying incidents dealt with by Australian schools*, IRIS Research, 2014, s. 13, https://www.communications.gov.au/sites/default/files/IRIS_Report.pdf?acsf_files_redirect [dostęp: 5.03.2021].

³⁵³ *Bullying research*, <https://bullyingnoway.gov.au/understanding-bullying/bullying-research> [dostęp: 24.03.2020].

- w jaki sposób użyć wiedzę na temat różnorodnej etiologii aktów agresji i przemocy rówieśniczej zawartą w literaturze przedmiotu do stworzenia celowanej, adekwatnej odpowiedzi korekcyjnej i naprawczej;
- jakie założenia przyjąć, wykorzystując wiedzę na temat powstawania przemocy rówieśniczej w szkołach, jej różnych form, aby opracować programy profilaktyczne i prewencyjne;
- jakie konkretne i być może różniące się formy pracy zaproponować w szkole, uwzględniając fakt, że w procesie przemocy rówieśniczej funkcjonują co najmniej trzy grupy osób: sprawcy, ofiary i obserwatorzy; być może każda z tym grup wymaga odpowiedniego i zróżnicowanego programu naprawczego;
- określić, co robi źle, i co może zrobić dobrze szkoła, system edukacji i wychowania, aby minimalizować powstawanie agresji i przemocy w szkołach, nie dopuszczać do ich rozwoju, maksymalizując pozytywne i progresywne postawy dzieci i młodzieży.

Powyższe pytania wydają się być istotne zarówno w wymiarze indywidualnym, mając na myśli ofiary agresji rówieśniczej czy jej sprawców, ale także uwzględniając obserwatorów, w wymiarze ogólnospołecznym, ponieważ łącznie wszystkich trzech grup oznacza, że agresja rówieśnicza w szkole w mniejszym lub większym stopniu, z mniejszymi lub poważniejszymi konsekwencjami, dotyka całą klasę, całe środowisko szkolne, i nie jest tylko problemem indywidualnym, ale, co bardzo istotne, systemowym.

Rozdział 2. Socjoterapia – konteksty praktyczne i teoretyczne

2.1. Rozumienie socjoterapii w różnych obszarach jej praktykowania

W literaturze podejmującej temat oddziaływań socjoterapeutycznych, socjoterapia definiowana jest na wiele różnych sposobów. Niełatwo jednak znaleźć jednoznaczny sposób rozumienia podstawowych zadań i celów, jakie stawiane są przed socjoterapeutycznymi zajęciami. Warto podkreślić, że socjoterapia nie doczekała się wielu naukowych opracowań. Kwerenda dostępnej literatury poświęconej zagadnieniom socjoterapii pozwala postulować znaczącą potrzebę naukowych analiz i badań, które pozwoliłyby bardziej jednoznacznie definiować, czym jest socjoterapia, jakie są jej podstawowe cele i zadania. W w rozdziale drugim rozprawy podjęto starania, aby wypełnić luki w rozumieniu socjoterapii, poprzez opisanie, jak rozwijał się sposób praktykowania, a więc i definiowania socjoterapii w różnych sferach działalności pomocowej. Po pierwsze, poddano analizie główne kontrowersje dotyczące socjoterapii, jej specyfiki i rozróżnienia między działaniami socjoterapeutycznymi i psychoterapeutycznymi. W kolejnych podrozdziałach przedstawiono cztery podstawowe obszary, w których socjoterapia znajduje swoje zastosowanie, a są to: wsparcie leczenia psychiatrycznego, resocjalizacja, działania o charakterze społecznym oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Ten ostatni sposób praktykowania i rozumienia socjoterapii jako szczególnie ważny w niniejszej rozprawie zostanie omówiony bardziej szczegółowo w kolejnym podrozdziale. W każdym z wymienionych obszarów praktycznego zastosowania socjoterapia rozpatrywana jest przez pryzmat specyficznej grupy odbiorców jej oddziaływań oraz zadań i funkcji, jakie ma spełniać. W ten sposób wyróżnić można podejścia do socjoterapii od skoncentrowanych na jednostce (we wsparciu procesów leczenia i rehabilitacji pacjentów leczonych psychiatrycznie), poprzez ukazujące jednostkę w małej grupie (w pomocy psychologiczno-pedagogicznej), aż po te skoncentrowane na całych grupach społecznych (w oddziaływaniach społecznych).

Kwerenda literatury poświęconej socjoterapii wskazuje, iż w wielu krajach Europy i świata, socjoterapia znajduje bardzo szerokie rozumienie, gdzie jej definicje uwzględniają aspekty pracy indywidualnej, grupowej, różne instytucje, w tym szpitale psychiatryczne, ośrodki resocjalizacyjne, więzienia, domy pomocy społecznej, świetlice socjoterapeutyczne i różnego rodzaju ośrodki socjoterapeutyczne, na dużych programach socjoterapeutycznych obejmujących mieszkańców miejscowości, gmin czy nawet krajów kończąc.

Autor tej rozprawy przyjął, że socjoterapia to grupowa forma pomocy psychopedagogicznej skierowana do dzieci i młodzieży z grupy ryzyka lub/i przejawiających

zaburzenia w funkcjonowaniu psycho-społecznym³⁵⁴, choć nie umyka jego uwadze, że to nie jedyny sposób określania działań socjoterapeutycznych. W literaturze przedmiotu w odniesieniu do problemów osób kwalifikowanych do socjoterapii wymienia się głównie problemy w zachowaniu i niektóre zaburzenia emocjonalne³⁵⁵. Wśród podstawowych trudności dzieci i młodzieży, znajdują się zaburzenia zachowania, trudności w adaptacji do warunków społecznych, zaburzenia samooceny, wycofanie społeczne, nieśmiałość, skłonności do zachowań autoagresywnych i agresywnych oraz wiele trudności specyficznych dla dzieci i młodzieży z zaniedbanych środowisk czy rodzin z problemem alkoholowym.

Niewiele mamy badań dotyczących socjoterapii jako formy pomocy skierowanej do dzieci i młodzieży, ale te, które są dostępne wskazują, że jednym z najczęściej rozpoznawanych przez socjoterapeutów problemów uczestników grup jest problem agresji i przemocy – zarówno bycie sprawcą, jak i ofiarą³⁵⁶. W związku z tym wydaje się zasadne, żeby ukierunkować badania na ten właśnie problem. Agresja i przemoc, opisywana jest niezwykle często w literaturze przedmiotu. Rozpoznawana jest w szerokim spektrum: od fizycznej i słownej do różnego rodzaju krzywdzących działań wymierzonych w inne osoby³⁵⁷, a także polegająca na różnorodnej aktywności w mediach społecznościowych czy Internecie, mających na celu skrzywdzenie innych osób³⁵⁸.

2.1.1. Rozwój socjoterapii w Polsce i kontrowersje wokół jej definiowania

Socjoterapia przeżywała swój rozwój w XX wieku, jako nowopowstała forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej w instytucjach do niej powołanych. Maria John-Borys uważa, że rozwój socjoterapii w Polsce nastąpił w połowie lat 70. XX wieku, głównie w ramach pomocy psychologicznej oraz treningów psychologicznych, gdzie praca z grupami dzieci i młodzieży stała się podstawową formą pomocy psychologicznej, zawierała elementy

³⁵⁴ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 33–40, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].

³⁵⁵ J. Jagieła (2007), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków: Rubikon Wydawnictwo, s. 23.

³⁵⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*, „Studia Edukacyjne”, nr 33, s. 165–187, https://www.researchgate.net/publication/281106888_Wybrane_problemy_diagnozy_opisowej_w_socjoterapii_-_aspekty_teoretyczne_oraz_zwiazki_z_funkcjonowaniem_zawodowym_socjoterapeutow [dostęp: 1.03.2021].

³⁵⁷ A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*, s. 4–49.

³⁵⁸ J. Pyżalski (2014), *op. cit.*

psychoedukacji, psychoprofilaktyki, ale także i psychoterapii³⁵⁹. Grupy te miały oddziaływać korekcyjnie na uczestników, a duża ilość pozytywnych doświadczeń w grupie, informacji zwrotnych otrzymywanych w trakcie zajęć, miały mieć zasadniczy wpływ na budowanie sądów na swój temat, samoocenę uczestników tych zajęć. Korektywne doświadczenie oznaczało zorganizowanie takich zajęć, warsztatów i struktur zajęć grupowych, podczas których młodzi uczestnicy mieli możliwość w kontrolowanych i bezpiecznych warunkach doświadczyć wsparcia, uzyskać szereg pozytywnych informacji na swój temat, usłyszeć o swoich słabych i mocnych stronach, znaleźć zainteresowanie ze strony grupy oraz jednostek na nią się składających, a wszystko to miało mieć charakter nowego, pozytywnego, dobrego i w jakimś sensie leczącego doświadczenia, takiego, na jakie w domu rodzinnym, środowisku w którym młody uczestnik się znajdował i rozwijał, nie miał i nie mógł na nie liczyć.

Takie ujęcie funkcji socjoterapii wskazywało na rozumienie etiologii problemów uczestników zajęć grupowych, sugerując, że dzieci i młodzież uczestniczący w zajęciach socjoterapeutycznych to głównie osoby z rodzin i środowisk dysfunkcyjnych wychowawczo.

Odreagowanie i korekcyjne doświadczenia to określenia procesów i technik, które pojawiały się od lat 70. XX wieku w polskim środowisku trenerów psychologicznych, a po pewnym czasie trenerów interpersonalnych, ponieważ nazewnictwo zmieniało się wraz z wytycznymi Rady Trenerów Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, głównie na przełomie XX i XXI wieku³⁶⁰. Odreagowywano stres, napięcia, frustracje, traumatyczne doświadczenia, a korekcyjne doświadczenia miały dostarczać nowych, pozytywnych, satysfakcjonujących sytuacji, których głównym zadaniem, poza oczywiście sprawianiem przyjemności, miało być budowanie adekwatnego, pozytywnego, satysfakcjonującego obrazu siebie. Obraz siebie, własnej osoby, własnego self używając języka psychoanalizy, to coś na kształt zbioru wiedzy o własnych cechach, możliwościach i umiejętnościach, który powstaje w wyniku rozwoju samoświadomości jednostki. Jak uważa Anna Brzezińska, obraz własnej osoby budowany jest w oparciu o trzy rodzaje informacji:

- 1) informacje o cechach człowieka, przedmiotów, ich funkcjach i właściwościach oraz stosunkach zachodzących między nimi;
- 2) informacje o wartościach przedmiotów;

³⁵⁹ M. John-Borys (2005), *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnoza, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, s. 348.

³⁶⁰ *Rekomendacje Trenerskie Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=41> [dostęp: 18.01.2020].

3) wiedzę o tym, jak należy postępować w różnych sytuacjach³⁶¹.

Katarzyna Sawicka wskazuje, że w Polsce rozwój socjoterapii jako formy pomocy psychologicznej miał miejsce w kilku warszawskich środowiskach skupionych wokół Ośrodka Rozwoju Umiejętności Wychowawczych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Specjalistycznej Poradni Profilaktyczno-Terapeutycznej dla Dzieci i Młodzieży ze Środowisk Zagrożonych Alkoholizmem OPTA³⁶². Janusz Kitrasiewicz z kolei zaznaczył wpływ na rozwój socjoterapii krakowskich instytucji, głównie Pracowni Praktycznych Umiejętności Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Stowarzyszenia Psychologów Praktyków, Centrum Psychoedukacji i Promocji Zdrowia oraz Krakowskiego Ośrodka Terapii dla Dzieci, Młodzieży i Rodzin³⁶³.

Powyższe zestawienie wskazuje, że rozwój socjoterapii w Polsce od samego początku był związany z działalnością trenerską, głównie treningami psychologicznymi, grupami rozwoju osobistego, treningami twórczości z jednej strony, a także środowiskami terapeutycznymi z drugiej. Było to odbiciem rozwoju szeroko pojętej pomocy psychologicznej w Polsce, gdzie leczenie i psychoterapia, wraz z opieką psychiatryczną, skoncentrowane były wokół szpitali psychiatrycznych i poradni zdrowia psychicznego, a poza środowiskiem medycznym psychoterapia realizowana była w bliskim sąsiedztwie poradni psychologiczno-pedagogicznych, ośrodków treningów psychologicznych, prowadzących grupy rozwoju osobistego, potem grupy terapeutyczne, psychoedukację, a następnie łącząc je w pewnym momencie właśnie w socjoterapię. Ma to zapewne odbicie zarówno w istocie socjoterapeutycznych oddziaływań, w ich specyfice, ale również w różnorodności definicji socjoterapii, jej celów i zadań, jakie są przed nią stawiane.

Wyjątkowym podejściem w organizacji pracy socjoterapeutycznej wykazał się zespół Szkolnego Ośrodka Socjoterapii pod kierownictwem Jacka Jakubowskiego, który już w 1979 roku opracował koncepcję powstania instytucji, w której rano odbywały się zajęcia szkolne, lekcje prowadzone przez nauczycieli, a popołudniami i wieczorami grupowe zajęcia socjoterapeutyczne³⁶⁴. Pomysł wzorowany był na oddziałach psychiatrycznych dla dzieci i młodzieży, gdzie zajęcia szkolne przeplatały się z zajęciami terapii indywidualnej

³⁶¹ A. Brzezińska (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 87–97.

³⁶² K. Sawicka (red.) (1999), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej, s. 7.

³⁶³ J. Kitrasiewicz (2017), *Dylematy tożsamości socjoterapeuty*. Wystąpienie podczas Konferencji Polskiego Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów, Bydgoszcz.

³⁶⁴ *Historia ośrodka*, <https://www.mossos.pl/historia-osrodka.html> [dostęp: 14.05.2019].

i grupowej oraz terapii zajęciowej. Doświadczenie to prowadzili specjaliści, głównie z zakresu treningów psychologicznych, trenerzy warsztatów psychologicznych, i praca tego ośrodka była kwintesencją działalności socjoterapeutycznej w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom i młodzieży, choć czasami granica między socjoterapią a psychoterapią była trudna do zróżnicowania.

Niewątpliwie socjoterapia powstawała na styku psychoterapii, wcześniej psychiatrii oraz grupowych i treningowych form pracy, często dzielona była na bierną i czynną.

Pierwsza oznaczała udział w wykładach, oglądanie psychoedukacyjnych filmów czy przedstawień np. o charakterze profilaktycznym, realizowanych w wielu szkołach, co zostało zapoczątkowane w latach 90. XX wieku, w okresie rozwoju działalności Biura ds. Narkomanii, obecnie Krajowego Biura ds. Narkomanii, które dzisiaj wymienia szereg strategii profilaktycznych, począwszy od profilaktyki (uniwersalnej, selektywnej i wskazującej), poprzez promocję zdrowia psychicznego, edukację normatywną, uczenie umiejętności życiowych, wspieranie i rozwijanie umiejętności rodzicielskich, budowanie więzi ze szkołą, przekazywanie wiedzy, uczenie organizacji czasu wolnego i wiele innych warsztatów, treningów, psychodram, mających wspierać umiejętności psychospołeczne dzieci i młodzieży, uczyć odmawiania itp.³⁶⁵.

Druga oznaczała aktywny udział w proponowanych zajęciach grupowych, czyli treningach psychologicznych, interpersonalnych, warsztatach tematycznych, psychoprofilaktycznych, psychodramatycznych, treningach asertywności, aktywizacji kreatywności i twórczości oraz wielu innych³⁶⁶. W Polsce to głównie psychologowie i pedagodzy, z reguły prowadzący grupowe formy rozwoju osobistego byli inicjatorami wprowadzenia tej formy pomocy psychologicznej i psychoedukacji do pracy z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza pochodzącą z rodzin z problemem alkoholowym. Pomoc psychologiczna dzieciom i młodzieży z rodzin alkoholowych, albo inaczej ujmując w późniejszym czasie rozwój zajęć socjoterapeutycznych, dzieci i młodzieży zaniedbanych wychowawczo, stała się istotnym elementem pomocy psychologicznej w oświacie³⁶⁷. Nie chodziło tylko o szkoły, ale również poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Socjoterapia stawała się częścią pomocy psychologiczno-pedagogicznej, często realizowanej w obrębie placówek oświatowych, a jej istotą miało być wzmacnianie relacji

³⁶⁵ *Programy rekomendowane*, <https://programyrekomendowane.pl/strony/artykuly/strategie,9> [dostęp: 14.01.2020].

³⁶⁶ S. Kratochvil (1990), *Psychoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 28.

³⁶⁷ B.E. Robinson, L.J. Rhoden (2017), *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych. Praktyczny przewodnik*, tłum. A. Marciniak, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, s. 208–210.

dzieci i młodzieży z otoczeniem oraz zapobieganie wykluczeniu społecznemu. Paul Wilkins, opisując model socjoterapeutyczny skupiony na osobie wskazuje na poszukiwanie i wypracowywanie równowagi między „my” i „inni”, otoczenie a „ja”. Według Wilkinsa socjoterapia powinna być procesem, którego głównym zadaniem jest utrzymywanie, wzmacnianie łączności między otoczeniem i jednostką, ponieważ brak takiej skutkuje właśnie wykluczeniem społecznym a to prowadzi do poczucia niezrozumienia, krzywdy, straty, tak z punktu widzenia jednostki, jak i otoczenia. Krzywdząc siebie, jednostka niekorzystnie wpływa na otoczenie, krzywdząc otoczenie, niszcząc dobre z nim relacje, cierpi na tym również sama jednostka. Dlatego koncentrowanie uwagi na jednostce wcale nie wyklucza potrzeb otoczenia, wręcz przeciwnie, dbając o jednostki, dbamy o całe społeczeństwa³⁶⁸.

Szczegółowy przegląd definicji socjoterapii opracowały Barbara Jankowiak i Emilia Soroko w pracy zbiorowej *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Teoria i praktyka*³⁶⁹. Różnorodność definicji zawarta w powyższym opracowaniu sugeruje, że w literaturze przedmiotu znajdujemy czasem dość odległe definiowania tego, czym socjoterapia się zajmuje. Problem ten związany jest przede wszystkim z miejscem stosowania socjoterapii, a co za tym idzie, również podmiotem zainteresowania socjoterapeutów, zadaniami jakie stoją przed socjoterapią oraz funkcjami jakie ma spełnić. Socjoterapia traktowana jest czasem bardzo ogólnie jako czynienie czegoś dla innych oraz z nimi samymi, praca z psychiką i ciałem człowieka, poprzez spotkanie i wzajemny kontakt, uczenie nowych umiejętności, wzmacnianie wydobywania się z naszych intrapsychicznych dylematów i ograniczeń, prowadzące do satysfakcjonującego funkcjonowania zarówno jednostki, jak i jej otoczenia³⁷⁰.

W pewnym sensie można spojrzeć na socjoterapię jako system pracy łączący psychologię, pedagogikę, pracę socjalną, socjologię i psychoterapię, gdzie efektem tej integracji jest powstanie społeczności terapeutycznej, a której egzemplifikacją jest ośrodek socjoterapeutyczny, świetlica socjoterapeutyczna, czy grupa socjoterapeutyczna³⁷¹. W wielu powyższych instytucjach nacisk na aspekty oddziaływań: psychologiczne, pedagogiczne lub socjologiczne będzie różny, głównie z powodu odmiennego rozumienia, czym jest i co

³⁶⁸ P. Wilkins (2012), *Person-Centred Sociotherapy: Applying Person-Centred Attitudes, Principles and Practices to Social Situations, Groups and Society as a Whole*, „Hellenic Journal of Psychology”, vol. 9, s. 243, https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume09_Issue3_Wilkins.pdf [dostęp: 5.03.2021].

³⁶⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34–41.

³⁷⁰ E.A.D.E. Carp (1955), *Perspectives of sociotherapy*. *Acta Psychotherapeutica*, „Psychosomatica et Orthopaedagogica”, vol. 3, no. 4, s. 335–341, https://www.jstor.org/stable/45107964?refreqid=excelsior%3A34548967f50c5ab909c236adfb9a7cb&seq=1#m-etagdata_info_tab_contents [dostęp: 5.03.2021].

³⁷¹ H. Strotzka (1980), *Sociogenesis and social therapy*, „Psychiatria Clinica”, vol. 13, no. 3–4, s. 234–241.

powinna realizować socjoterapia, ale również ze względu na podmiot oddziaływania socjoterapii, który jasno definiuje cele i zadania, jakie przed socjoterapią stoją.

Dlatego też, aby sformułować definicję socjoterapii stajemy przed kilkoma kontrowersjami, które w świetle analizy literatury przedmiotu okazują się stałym teoretycznym dylematem. Dotyczą one głównie następujących obszarów:

- czy socjoterapię należy traktować jako pracę bliską psychoterapii, czy szeroko rozumianej psychoedukacji, wsparcia społecznego lub resocjalizacji;
- jak definiować trudności, którymi zajmuje się socjoterapia;
- ustalenie metody określenia cech grupy uczestników socjoterapeutycznych zajęć;
- przyjęcie rozwiązań dotyczących organizacji i miejsca realizacji socjoterapeutycznych zajęć.

Jak proponują Barbara Jankowiak i Emilia Soroko, przedrostek „socjo” posiada trzy możliwe znaczenia, które mogą sugerować, w jaki sposób należy próbować definiować socjoterapię:

- po pierwsze, rozumiejąc ją jako terapię, leczenie, poprawę społecznych relacji jednostki, czyli polepszenie jej społecznego funkcjonowania;
- po drugie, jako terapię społeczną, a zatem leczenie poprzez udział w grupie lub społeczności, raczej o charakterze terapeutycznym;
- po trzecie, traktując socjoterapię jako terapię społeczności, polegającą na oddziaływaniu na system społeczny, a wtórnie na jego jednostkę³⁷².

Maria John-Borys wskazuje na istnienie środowiskowej sieci wsparcia społecznego, w którym poza specjalistami z zakresu socjoterapii, czyli socjoterapeutami, ich superwizorami, terapeutami zajęciowymi, są instytucje, personel pomocniczy, wolontariusze, koterapeuci, a wszystkie zajęcia organizowane są nie tylko z uwzględnieniem wieku, płci i problemów dzieci i młodzieży, ale również z uwzględnieniem potrzeb środowiska, w tym szkoły, klasy, instytucji opiekuńczo-wychowawczej³⁷³.

W pewnym sensie jest to sugestia, że w obszarze oświaty jest widoczna idea środowiska socjoterapeutycznego, choć większość aktywności przesuwają się w kierunku małej grupy, a nie całego środowiska, w którym funkcjonuje socjoterapia na przykład środowiska

³⁷² B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 38.

³⁷³ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 356–357.

szkolnego³⁷⁴. Przesunięcie środka ciężkości w kierunku pracy z całym kontekstem społecznym bliższe będzie socjoterapii rozumianej w resocjalizacji³⁷⁵. Tam bowiem socjoterapia realizuje zadania istotne z punktu widzenia środowiska, otoczenia, głównie koncentrując się na jednostce, jej indywidualnym sposobie funkcjonowania w środowisku. Nacisk na kręgi społeczne jest także niezwykle istotny w socjologii, gdzie socjoterapia z definicji ujmowana jest jako forma pracy z grupami ludzi, z mniejszymi lub większymi grupami społecznymi³⁷⁶.

Jarosław Jagieła wprowadza różnicowanie między psychoterapią a socjoterapią, twierdzi bowiem, że w psychoterapii stosujemy głównie techniki werbalne, psychoterapia polega na rozmawianiu, omawianiu i analizowaniu określonych treści, natomiast w socjoterapii proponujemy techniki bardziej adekwatne dla dzieci i młodzieży, czyli doświadczanie, zabawa, aktywne techniki pracy z grupą. Słowem w trakcie zajęć socjoterapeutycznych zdecydowanie więcej się dzieje, więcej się doświadcza w „tu i teraz”. W socjoterapii koncentracja w czasie zajęć głównie odbywa się na interakcjach między uczestnikami zajęć, zaś w kontakcie psychoterapeutycznym na samym pacjencie/kliencie oraz interakcji zawartej w relacji terapeutycznej³⁷⁷. Psychoterapia w znacznym stopniu koncentruje się na procesie leczenia psychopatologii, która wcześniej została u pacjenta zdiagnozowana, natomiast w socjoterapii zajmować się będziemy interakcjami między uczestnikami zajęć, nie będziemy koncentrować się tak mocno na intrapsychicznym świecie jej uczestników, a raczej wzmacniać możliwości adekwatnego i satysfakcjonującego sposobu bycia na zajęciach, realizowania zadań stawianych przed grupą i jej uczestnikami.

Z drugiej strony, Jagieła traktuje socjoterapię, choć stara się różnicować ją od psychoterapii jako formę terapii grupowej, podczas której powinien zaistnieć proces korekcyjny niekorzystnego i nieadekwatnego zachowania jej uczestników, poprzez przebudowę negatywnych sądów poznawczych na swój temat, przeżycie korektywnego, pozytywnego doświadczenia w grupie, stającego się alternatywą dla wcześniejszych urazów a także poprzez uczenie się nowych i efektywniejszych wzorców zachowania. Jednocześnie wskazuje na umiejscowienie socjoterapii w placówkach oświatowych i opiekuńczo-wychowawczych oraz zakłada, że jej głównym zadaniem jest korekta społecznych relacji, nazywając ten proces terapią społeczną, czy też terapią przez grupę³⁷⁸.

³⁷⁴ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 40.

³⁷⁵ R.L. Kannenberg (2003), *op. cit.*, s. 90.

³⁷⁶ M. Kubilay Akman (2015), *op. cit.*, s. 894–897. Por. także R.L. Kannenberg (2003), *op. cit.*, s. 90.

³⁷⁷ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

³⁷⁸ *Ibidem*, s. 9–10.

Socjoterapia i psychoterapia to procesy, które często będą zestawiane ze sobą, stając się terminami na tyle podobnymi w pobieżnym rozumieniu, że czasami zaciera się między nimi granica, co nie wydaje się teoretycznie, naukowo a także pod kątem praktycznym uzasadnione.

Barbara Jankowiak i Emilia Soroko podjęły próbę różnicowania socjoterapii od psychoterapii twierdząc, że nadrzędnym celem socjoterapii jest zapobieganie rozwojowi psychopatologii oraz wspieranie rozwoju i funkcjonowania psychospołecznego dzieci i młodzieży z grup ryzyka. Autorkisą zdania, że socjoterapia, zapobiegając pogorszeniu funkcjonowania jednostki, wpływa tym samym na fakt usytuowania jej możliwie przed psychoterapią, która będzie już zajmowała się leczeniem patologicznie funkcjonującej jednostki, nie będącej w stanie skorzystać z propozycji socjoterapii³⁷⁹. Ważne dla powyższego rozróżnienia jest to, że socjoterapię lokuje się raczej w obszarze oświaty, instytucji opiekuńczo-wychowawczych, a nie w instytucjach z definicji zajmujących się leczeniem.

Ostatnie aktywności w Polsce (przełom 2018/2019), zmierzające do organizowania przez Ministerstwo Zdrowia szerokiej pomocy psychologicznej, psychoterapeutycznej i psychiatrycznej dla dzieci i młodzieży, poprzez stworzenie specjalizacji psychoterapii dzieci i młodzieży, zakładają rozszerzenie tej pomocy również o poradnie psychologiczno-psychoterapeutyczne, co może skutkować również i tym, że część instytucji socjoterapeutycznych zostanie objęta tym programem³⁸⁰.

Katarzyna Sawicka uważa jednak, że zdecydowana większość teoretyków i praktyków socjoterapii będzie zajmować się dziećmi i młodzieżą, lokując socjoterapię w obszarze oświaty³⁸¹. W pracy zbiorowej pod redakcją Katarzyny Sawickiej znajdujemy definicję twierdzącą, że „socjoterapia to metoda leczenia zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych, adresowana do dzieci i młodzieży w toku spotkań grupowych”³⁸². W definicji tej wprowadzono termin leczenie do działań, które w innych definicjach określone zostały jako działania edukacyjne, rozwojowe i korekcyjne. Autorka, o czym warto tu przypomnieć, uznaje socjoterapię za formę pomocy psychologicznej, głównie w ramach oświaty, adresowaną do dzieci i młodzieży, mieszczącą się pomiędzy psychoterapią a psychoedukacją i treningiem interpersonalnym, co może uzasadniać użycie w definicji słowa leczenie. Jednak, lokując socjoterapię w oświacie wybiera jednoznacznie psychoedukacyjny, korekcyjny,

³⁷⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 46.

³⁸⁰ *Stanowisko Zespołu ds. zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży przy Ministerstwie Zdrowia*, 21.11.2018, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/stanowisko-zespołu-ds-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy-przy-ministerstwie-zdrowia> [dostęp: 6.06.2019].

³⁸¹ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 10.

³⁸² *Ibidem*, s. 14.

profilaktyczny charakter socjoterapii jako dominujący, w przeciwieństwie do psychoterapii, którą dla porównania Lidia Grzesiuk definiuje jako specjalistyczną metodę leczenia, polegającą na intencjonalnym stosowaniu zaprogramowanych oddziaływań psychologicznych, wykorzystujących kompetencje psychoterapeuty w procesie niesienia pomocy osobom z zaburzeniami psychogennymi oraz z takimi zaburzeniami, które mają psychologiczne konsekwencje³⁸³.

Powyższa niekonsekwencja nie jest odosobniona, a wręcz wydaje się być egzemplifikacją trudności natury bardziej ogólnej, polegającej na braku konsekwencji w jednoznacznym zdefiniowaniu socjoterapii. Socjoterapia według Marii John-Borys skierowana jest głównie do dzieci mających problemy szkolne, których przyczyny lokowane są poza szkołą, czyli zaburzenia zachowania, trudności adaptacyjne, kłopoty w nauce, czy wreszcie agresja rówieśnicza, oraz są wynikiem zaniedbań środowiskowych³⁸⁴.

Wątpliwości wobec takiego rozumienia socjoterapii przedstawiły Jankowiak i Soroko twierdząc, że niezwykle trudne jest diagnozowanie zaburzeń w wieku rozwojowym, zwłaszcza, jeśli nie czyni tego specjalista od psychologii rozwojowej, ale i psychoterapii dzieci i młodzieży, co wiąże się z odpowiedzią na pytanie: w jakim stopniu opisywane zaburzenie można traktować jako wynik wpływu środowiska, rodziny, być może trudnych i traumatycznych doświadczeń, a w jaki sposób uznać je jako wynik intrapsychicznych konfliktów jednostki³⁸⁵.

Kwestię diagnozy i rozumienia etiologii pewnych trudności komplikuje dylemat i kryzys rozwojowy, tak częsty w czasie dojrzewania, co stanowi dodatkowy problem, pozwalając uznać, że część kłopotów jakie sprawia lub przeżywa młody człowiek wcale nie musi wynikać ze środowiskowych zaniedbań³⁸⁶. Z drugiej strony można założyć, że leczenie jest adekwatnym procesem realizowanym w instytucjach do tego przeznaczonych, zaś szkoła i szeroko pojęta oświata, głównie podejmują działania dydaktyczne, wychowawcze, profilaktyczne, psychoedukacyjne i korekcyjne. Jeśli interwencja pomocowa, korekcyjna, ma mieć możliwość realizacji założeń socjoterapii, w tym tych które określane są mianem działań terapeutycznych, to wątpliwość budzi możliwość osiągnięcia tych celów w socjoterapeutycznych świetlicach umiejscowionych w szkołach, gdzie często przecież zajęcia socjoterapeutyczne prowadzą nauczyciele z tejże szkoły, co w dużym stopniu

³⁸³ L. Grzesiuk (red.) (1994), *op. cit.*, s. 11.

³⁸⁴ *Ibidem*, s. 351–353.

³⁸⁵ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 40–41.

³⁸⁶ M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 291–292.

uniemożliwia zapewnienie podstawowych warunków do pracy terapeutycznej, choćby omawiania intrapsychicznych dylematów³⁸⁷.

Osobną kwestią jest, jak sugerował Maciej Wacholc, poziom przygotowania socjoterapeutów do prowadzenia aktywności terapeutycznej, zajmującej się intrapsychicznymi dylematami oraz konfliktami dzieci i młodzieży, szczególnie w sytuacji, kiedy są oni nauczycielami przedmiotowymi, pedagogami szkolnymi³⁸⁸. Poza tym skład grup socjoterapeutycznych wyraźnie różni się od tych terapeutycznych, ponieważ grupy socjoterapeutyczne bardzo często są homogeniczne, złożone z osób z tej samej grupy społecznej (np. klasa szkolna, dzieci z tej samej szkoły, mające podobne trudności, często w podobnym wieku), a grupy terapeutyczne, jeśli mają optymalizować wpływ terapeutyczny, zazwyczaj są heterogeniczne, zróżnicowane pod względem problematycznym, wiekowym, socjologiczno-społecznym, zawodowym, itd. Zatem sposób doboru uczestników do tych grup, socjoterapeutycznych czy terapeutycznych, jeśli nie jest różnicowany staje się dodatkową wątpliwością, którą Jankowiak i Soroko podkreślają twierdząc, że środowisko szkolne, oświatowe może napotykać szczególne trudności w realizacji postulowanych przez niektórych socjoterapeutów, autorów publikacji na temat socjoterapii, jej terapeutycznych celów³⁸⁹.

Powyższy dylemat nadal staje się przedmiotem dyskusji, co wyraził Janusz Kitrasiewicz w swoim wystąpieniu w ramach Konferencji Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów pod tytułem „Socjoterapia z perspektywy teorii i praktyki” sugerując, że nadal brakuje jednoznacznych kryteriów opisujących socjoterapię, a w efekcie budujących tożsamość socjoterapeuty, w związku z czym trudno jest socjoterapeucie odpowiedzieć na pytanie, kim jest, jakie ma przed sobą zadania, jak również, jakie cele stawia przed zajęciami, które proponuje dzieciom i młodzieży³⁹⁰. Możliwe, że rzeczywistość zawodowa socjoterapeutów jest jedyną perspektywą, w której funkcjonowanie może wpływać na określenie zadań i funkcji stojących przed socjoterapią, zadań do wykonania, ale też perspektywy, w której opisywane są i rozumiane trudności młodych ludzi, ich etiopatologia, a co za tym idzie, metody pracy z tymi dysfunkcjami i trudnościami w celu ich usunięcia i/lub modyfikacji.

Powyższy przegląd wskazuje na stały, istniejący od wielu lat, dylemat socjoterapeutów, w zasadzie w ogóle socjoterapii, polegający na niezbyt jasnym, jednoznacznym stawianiu granicy między aspektami definiowanymi jako terapeutyczne a tymi, które opisywane są

³⁸⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 41.

³⁸⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 61.

³⁸⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 41.

³⁹⁰ J. Kitrasiewicz (2017), *op. cit.*

językiem pracy w obrębie środowiska, organizacji jego prospołecznych i prorozwojowych funkcji i cech, pomiędzy tym, czy zajmujemy się jednostką, czy grupą złożoną z jednostek, czy może grupą jako częścią większego środowiska. Innymi słowy, nie bardzo wiadomo, czy socjoterapeuta ma się głównie koncentrować na jednostce, czy może na grupie, czy facylituje rozwój, czy zmienia niekorzystne aspekty funkcjonowania, a może wręcz leczy patologiczne wzorce i reakcje.

Granica między socjoterapią i psychoterapią zawsze będzie niezbyt jednoznacznie i jasno określana, ale wyraźne zdefiniowanie celów pracy, szczególnie w oparciu o zdiagnozowane trudności, a następnie planowanie pracy może wpłynąć na większą jasność w tym zakresie³⁹¹. Niektórzy teoretycy i praktycy zajmujący się problematyką psychoterapii i socjoterapii oraz związków i zależności między nimi uważają, że istnieją możliwości integrowania tych dwóch sposobów pracy, traktując je jako propozycje, które mogą się uzupełniać w pewnych aspektach. Terapeutyczne cele mogą być realizowane, a raczej istnieje możliwość wspierania ich realizacji w dobrze i adekwatnie zorganizowanym środowisku socjoterapeutycznym, gdzie poprzez społeczność terapeutyczną, grupy socjoterapeutyczne i inne formy pracy w obrębie jednej instytucji, realizowane są formalne cele psychoterapii, mniej formalne wspierające funkcjonowanie jednostki, poprawa i zwiększenie psychospołecznych kompetencji jednostki i zdecydowanie większy wpływ na integrację jej osobowości, co ma szczególne znaczenie w przypadku dzieci i młodzieży³⁹².

Łączenie tych dwóch form pracy w formie społeczności terapeutycznej aktywizuje nie tylko uczestników zajęć, czy to poddanych procesowi terapeutycznemu, czy uczestniczących w socjoterapeutycznych formach, ale też wzmacnia aktywność personelu, kadry ośrodka, czyniąc profesjonalistów osobami zdecydowanie bardziej angażującymi się w realizację założonych celów. Wniosek nasuwa się taki: terapeutyczna społeczność, łącząca socjoterapię z psychoterapią, może wzmacniać poprawę funkcjonowania uczestników zajęć, polepszenie stanu psychofizycznego, zachęcać do uczenia się wielu potrzebnych psychospołecznych umiejętności również poprzez pewien rodzaj imitacji, naśladowania personelu, identyfikowania się z nim.

Ponadto sami specjaliści, co pokazuje między innymi praca w Rezydencyjnym Centrum Zintegrowanej Socjoterapii w Rzymie (*Residenziale Centro per la Integrativa Socioterapia*),

³⁹¹ S. Bojanin, D. Kolar (1998), *The role of sociotherapeutic method in psychotherapy of adolescent crisis*, "Psihijatrija Danas", vol. 30, issue 2–3, s. 297–308.

³⁹² K. Norton (2002), *The therapeutic community: Theoretical, practical, and therapeutic integration*, [w:] J. Holmes, A. Bateman (eds.), *Integration in psychotherapy: Models and methods*, New York: Oxford University Press, s. 159–173.

będą bliżej swoich podopiecznych mają większą wiedzę na ich temat, lepiej mogą zrozumieć ich trudności i dylematy, łatwiej mogą zaobserwować, w jaki sposób kłopoty uczestników zajęć się objawiają, rozwijają, słowem, jaka jest ich dynamika, a co za tym idzie, zwiększa się możliwość budowania poczucia zrozumienia przez personel ośrodka, kadre, większego poczucia empatii, zmniejszania lęku, zwiększania otwartości, zachęcania do eksperymentowania z nowymi i adekwatnymi postawami i zachowaniem³⁹³.

Nie zawsze jest jasne, kto ma decydujący wpływ na określanie celów pracy socjoterapeutycznej, czy jednostka, czy grupa złożona z jednostek, a może klasa szkolna jako część środowiska szkolnego, czy wreszcie dyrekcja placówki, w której odbywa się socjoterapia, na przykład szkoły i grono pedagogiczne, organizujące zajęcia socjoterapeutyczne dla klasy, czy może uczniów różnych klas. Dylemat ten znajduje w Polsce swoje naukowe i praktyczne odbicie w wystąpieniach plenarnych, wykładach, warsztatach oraz dyskusjach realizowanych między innymi podczas dwóch konferencji zorganizowanych przez Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów (PSSiT), gdzie specjaliści z zakresu socjoterapii, pracy z dziećmi i młodzieżą, ale również z osobami dorosłymi wymieniają się swoimi poglądami na temat tego, czym jest socjoterapia, jak ją dzisiaj definiować, jej funkcje i zadania, ale również z niezwykle istotnym dla większości tych specjalistów pytaniem: kim jest socjoterapeuta³⁹⁴.

Autor tego tekstu czynnie w tych dyskusjach uczestniczył. Istnieje potrzeba, co wynika z wielu dyskusji, wystąpień w organizowanych konferencjach socjoterapeutycznych, aby bardziej jednoznacznie definiować samą socjoterapię, jej zadania i funkcje, bo na przestrzeni lat te definicje się zmieniają, a proces ten nadal ma swoją dynamikę, na którą wpływ mają codzienne problemy dzieci i młodzieży, ale też zmieniająca się kultura, jej wymogi, co stawia naukowcom i praktykom stale to samo wyzwanie³⁹⁵. Istnieje spory rozdział między różnym podejściem do definiowania, czym jest socjoterapia, jaka jest istota jej oddziaływania, czy jakie cele są przed nią stawiane, i jeśli nawet bywa ona wprost określana jako forma terapii, to w szczegółowym opisie zauważymy, że podstawowy nacisk kładzie się w nich na czynniki

³⁹³ A. Lombardo, G. Raymond (2017), *STEPPS in a residential therapeutic community in Italy*, [w:] D.W. Black, N.S. Blum (eds.), *Systems training for emotional predictability and problem solving for borderline personality disorder: Implementing STEPPS around the globe*, New York: Oxford University Press, s. 100–119.

³⁹⁴ *I Sympozjum Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów*, <http://pssit.pl/wydarzenia.html> [dostęp: 18.12.2019].

³⁹⁵ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro. O potrzebie współpracy refleksyjnego praktyka i ciekawego praktyka naukowca*, „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów”, s. 10–27, http://pssit.pl/download/B_Jankowiak_E_Soroko_Socjoterapia_dzis_i_jutro.pdf [dostęp: 1.03.2021].

społeczne, środowiskowe oraz interpersonalne³⁹⁶. Zdecydowanie mniej reprezentowane są cechy bardziej jednoznacznie kojarzone z psychoterapią, czyli procesy intrapsychiczne, wewnętrzne konflikty, które przekładają się na zewnętrzne kontakty. Stąd wynika między innymi potrzeba opracowania badań nad socjoterapią, jej zadaniami i celami, sposobami ich ewaluacji.

Ze sposobu rozumienia etiologii problemów, z którymi borykają się uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć, dzieci i młodzież, wynika definiowanie zadań stawianych przed socjoterapeutycznymi zajęciami. Analiza dostępnej literatury pozwala wnioskować, że i tym zakresie napotyka się szereg wątpliwości i niejasności. Zofia Sobolewska uważa, że socjoterapia to działania zarówno psychoedukacyjne, jak i terapeutyczne, ale również takie, które mają znaczenie rozwojowe³⁹⁷. W związku z powyższym można uznać, że socjoterapeuta leczy pewne zaburzenia, zwłaszcza w obszarze funkcjonowania psychospołecznego, zaburzenia zachowania, ponadto prowadzi działania psychoedukacyjne w zakresie różnych umiejętności psychospołecznych, ale też realizuje zadania psychoprofilaktyczne, a jednocześnie wspiera młodych uczestników zajęć socjoterapeutycznych w ich rozwoju, czasem w kryzysach rozwojowych. Nieco podobnie uważa Katarzyna Sawicka wprost pisząc, że socjoterapia służy głównie celom terapeutycznym, choć poszerza ten termin o aktywność psychoedukacyjną, wspierającą, profilaktyczną³⁹⁸.

Jacek Strzemieczny uważa, że socjoterapia to celowe działania polegające na stworzeniu dzieciom i młodzieży warunków do korekcyjnych doświadczeń oraz emocjonalnych odreagowań, nabywania pozytywnych sądów na swój temat, a co wydaje się istotne, to fakt, że zajęcia socjoterapeutyczne traktuje jako formę pracy z uczniami, zatem lokuje socjoterapię zdecydowanie bardziej w obrębie oświaty, będąc zresztą twórcą a także realizatorem wielu programów socjoterapeutycznych w polskich szkołach³⁹⁹.

W psychologicznym ujęciu, za Amerykańskim Towarzystwem Psychologicznym (*American Psychological Association APA*), *self* to całość jednostki, obejmująca wszystkie charakterystyczne atrybuty, część świadomą i nieświadomą, psychiczną oraz fizyczną. Oprócz podstawowego odniesienia do tożsamości osobistej, bytu i doświadczenia, termin ten ma szerokie zastosowanie w psychologii, ponieważ może odnosić się albo do osoby jako celu oceny, albo do osoby jako źródła działania, może stanowić o procesie indywidualizacji,

³⁹⁶ A. Reber (2000), *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa: Scholar, s. 686.

³⁹⁷ Z. Sobolewska (1993), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży – zasady projektowania zajęć*, Warszawa: OPTA.

³⁹⁸ *Ibidem*, s. 16.

³⁹⁹ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*, s. 45.

oddzielenia się od tzw. obiektu, z którym w dzieciństwie jesteśmy związani, czasem rozumiane jako styl życia jednostki, sposób, w jaki poszukuje ona spełnienia swoich pragnień lub poczucie spójnego, stabilnego doświadczenia własnej indywidualności, ciągłości w czasie i przestrzeni, autonomii, skuteczności, motywacji, wartości i pragnień⁴⁰⁰. W świetle powyższej definicji, budowanie obrazu samego siebie, czy inaczej mówiąc, własnego *self*, wydaje się być procesem raczej złożonym i co istotne w kontekście pracy socjoterapeutycznej, rozciągniętym w czasie.

Podobnie, jak Jacek Strzemieczny, o socjoterapii pisze Małgorzata Cieślicka sugerując, że socjoterapia jest formą przeciwdziałania, zapobiegania nieśmiałości dzieci i młodzieży, wzmacniania pozytywnego obrazu siebie, głównie poprzez doświadczenia społeczne oferowane przez grupy socjoterapeutyczne. Zajęcia grupowe przede wszystkim mają funkcję korekcyjną, wzmacniającą możliwości wykorzystania przez uczestnika tych zajęć ze swoich własnych zasobów psychologicznych, interpersonalnych, co ma budować pozytywny obraz siebie⁴⁰¹. Budowanie pozytywnego obrazu siebie odbywa się w trakcie zajęć grupowych, podczas których uczestnicy dostarczają sobie pozytywnych informacji zwrotnych, podkreślają swoje zalety, nie omijając oczywiście wad, jednak z wyraźnym zaznaczeniem plusów, zasobów jednostki, jej mocnych stron, co w świetle przedstawionej definicji jest generalnie formą wyrównywania braków i deficytów. Najprościej, choć lakonicznie, można ująć to w ten sposób: czego ktoś nie otrzymał w swoim rodzinnym środowisku lub najbliższym otoczeniu, powinno zostać w formie dosłownej lub symbolicznej dostarczone w trakcie socjoterapeutycznych zajęć, czy też, co było przykrym i traumatycznym doświadczeniem w środowisku rodzinnym lub najbliższym otoczeniu, powinno zostać wyrównane podobną ilością przeciwstawnych, dobrych, pozytywnych sytuacji, i wtedy socjoterapeutyczna aktywność realizuje korekcyjną funkcję w dosłownym tego słowa znaczeniu.

Definicje socjoterapii różnią się również od siebie w zakresie podmiotu swoich oddziaływań, czyli, kto i z jakich powodów opisywany jest jako grupa, w stosunku do której kierowana jest propozycja socjoterapeutycznych zajęć. Prowadzenie działań grupowych, jakkolwiek podkreślane jest przez John-Borys jako jeden z głównych wspólnych mianowników oddziaływań socjoterapeutycznych, będzie inaczej rozumiane, kiedy socjoterapeutyczną grupę będą stanowić uczniowie szkoły podstawowej, liceum, czy innej ponadpodstawowej szkoły, sprawiający kłopoty wychowawcze, niż kiedy członkami grupy

⁴⁰⁰ *Self*, <https://dictionary.apa.org/self> [dostęp: 18.12.2019].

⁴⁰¹ M. Cieślicka (1999), *Zajęcia socjoterapeutyczne jako pomoc w korygowaniu obrazu własnej osoby*, [w:] K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 47–58.

będą np. młodzieżowi, psychotyczni pacjenci oddziału psychiatrycznego, biorący udział w spotkaniach terapii zajęciowej czy społeczności terapeutycznej oddziału⁴⁰².

Jak widać, zarówno podmiot działań socjoterapeutycznych, miejsce, założenia, cele i oczekiwane efekty, wpływają na trudność w określeniu, czym jest socjoterapia. Wiele bowiem zależy od miejsca jej zastosowania, ponieważ może to być szkoła, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, ośrodek socjoterapeutyczny, ośrodek resocjalizacyjny, ale też oddział psychiatryczny, dzienny czy stacjonarny, jak również od grupy, wobec której jest ona stosowana, czy będą to młodzieżowi pacjenci pod opieką psychiatryczną, dzieci i młodzież uczęszczający na zajęcia w świetlicy socjoterapeutycznej, poradni psychologiczno-pedagogicznej, czy wreszcie uczniowie szkoły, w której realizowany jest program zajęć socjoterapeutycznych. Ponadto każde z wyżej wymienionych miejsc, jak również każda z powyższych grup osób uczestniczących w zajęciach socjoterapeutycznych, generują specyficzne cele, wynikające często ze specyficznych trudności i kłopotów.

Socjoterapia zdaniem wielu autorów wymaga określonej organizacji socjoterapeutycznych zajęć, na co zdecydowanie największy wpływ będzie miało miejsce ich realizacji⁴⁰³. Choć z założenia socjoterapeutyczne zajęcia powinny być realizowane podobnie, miejsce np. szkoła, ośrodek socjoterapii a nawet socjoterapeutyczna świetlica mogą znacząco zmieniać charakter zajęć. Oczywiście sama organizacja struktury w znaczeniu settingu, zasad, godzin, czasu i miejsca zajęć socjoterapeutycznych nie gwarantuje sukcesów ponieważ, jak już wcześniej wspomniano, dopiero odpowiednio dobrane do zdiagnozowanych potrzeb uczestników zajęcia pozwolą w pełni realizować założony program i dążyć do osiągnięcia nakreślonych celów, zatem socjoterapeutyczna społeczność będzie odzwierciedlać problematykę jej uczestników ale również wskazywać, co i w jaki sposób powinno być realizowane w celu przeciwdziałania niekorzystnym czy wręcz patologicznym aspektom funkcjonowania uczestników tych zajęć.

Jednak miejsce realizacji socjoterapeutycznych zajęć może również wpływać na skład i dobór grupy, a także główną i wspólną problematykę jej uczestników, a tym samym ich funkcjonowania w czasie trwających już zajęć. Często obserwujemy to podczas procesu formowania się wewnętrznej struktury grup socjoterapeutycznych, rozdziału społecznych ról, podziału na aktywnych, pasywnych, współpracujących, wycofanych, wspierających liderów czy opozycjonistów. Funkcjonowanie w grupie, uczestniczenie specjalistów w społeczności terapeutycznej daje doskonałą możliwość obserwacji powyższych procesów, jak również

⁴⁰² M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 352–354.

⁴⁰³ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 122.

wykorzystania ich do procesów diagnostycznych, a następnie do budowania odpowiedzi terapeutycznej i socjoterapeutycznej w postaci określonych zajęć, odpowiedniej ich formy i tematyki, w celu przygotowania optymalnej aktywności pomocowej dla uczestników takich zajęć⁴⁰⁴. Wtedy możemy mówić, że oferta skierowana jest do potrzebujących osób, z uwzględnieniem specyfiki ich trudności i problemów, z czego wynika przemyślana formuła zajęć, z określonymi i charakterystycznymi, odpowiednimi do powyższych potrzeb cechami, zadaniami, co powinno gwarantować maksymalne osiągnięcie założonych celów⁴⁰⁵.

Istotne jednak wydaje się nakreślenie definicji, nie tyle ustalenie jedynej i słusznej definicji, co raczej ustanowienie punktu odniesienia w tej definicji w celu większej łatwości różnicowania działań socjoterapeutycznych od psychoterapeutycznych, ponieważ wydaje się, że w tym zakresie jest najwięcej niejasności i wątpliwości, w przeciwieństwie do różnicowania socjoterapii od psychoedukacji, psychoprofilatyki, czy wspierania rozwoju jednostki. Dlatego dla uzyskania wspomnianego celu przyjąć można definicję Barbary Jankowiak i Emilii Soroko, gdzie socjoterapia to forma pomocy psychologicznej w obszarze oświaty i instytucji opiekuńczo-wychowawczych, ukierunkowana na dzieci i młodzież z grup ryzyka lub/i przejawiających zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym, która polega na intencjonalnym uruchamianiu czynników pomocowych, wykorzystujących procesy grupowe w celu kompensacji potencjalnych deficytów rozwoju psychospołecznego uczestników grupy⁴⁰⁶.

Definicja ta jasno wskazuje grupę swoich oddziaływań, cel oraz charakterystykę tych oddziaływań, unikając jednocześnie łączenia znaczeń oddziaływań rozwojowych, korekcyjnych, psychoedukacyjnych z psychoterapeutycznymi.

Podsumowując powyższy przegląd literatury dotyczącej socjoterapii nasuwa się kilka wniosków na temat definiowania socjoterapii, obszarów i podmiotów jej zainteresowania, jak również oczekiwanych, zgodnie z miejscem i podmiotem działania, efektów pracy socjoterapeutycznej. Środowiska socjoterapeutów, co możemy obserwować w Polsce, dążą do doprecyzowania tego, czym socjoterapia się charakteryzuje, czym socjoterapia powinna się zajmować i jak ją w sposób jednoznaczny zdefiniować.

W Polsce istnieje wiele organizacji zrzeszających socjoterapeutów, które starają się realizować powyższe oczekiwania całego środowiska, w tym Ogólnopolska Sekcja

⁴⁰⁴ B. Smith, M.G. Fromm (1982), *Personality determinants of leadership and participation in a sociotherapy program*, "Human Relations", vol. 35, issue 6, s. 433–448.

⁴⁰⁵ E. Smith, H.G. Whittington (1971), *Social hour: A sociotherapeutic approach*, Oxford, England: Charles C. Thomas Publisher Ltd., s. 203.

⁴⁰⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 33–55.

Socjoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego⁴⁰⁷, Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów⁴⁰⁸, Polskie Stowarzyszenie Counsellingu⁴⁰⁹, gdzie jednym ze sposobów realizacji tego zadania jest dbanie o profesjonalny poziom wykszolenia i realizacji socjoterapeutycznych zadań poprzez nadawanie certyfikatów socjoterapeuty w Polskim Towarzystwie Psychologicznym⁴¹⁰ oraz Polskim Stowarzyszeniu Socjoterapeutów i Trenerów⁴¹¹.

W polskiej literaturze przedmiotu znajdujemy nieco węższe spojrzenie na socjoterapię, istotę jej działania, jej cele i zadania, jak również możliwości zastosowania, gdzie najczęściej socjoterapię lokujemy w kontakcie z dziećmi i młodzieżą, w ośrodkach socjoterapeutycznych, świetlicach socjoterapeutycznych, na terenie szkół, jak również w obszarze szeroko rozumianej resocjalizacji, czasem również jako wsparcie dla leczenia pacjentów psychiatrycznych. W Polsce, jak wynika z powyższego przeglądu literatury, najczęściej socjoterapia jednak będzie definiowana jako element pracy psychopedagogicznej, wspierającej dzieci i młodzież w jej trudnościach emocjonalnych, w kryzysach rozwojowych, jako pogłębiona psychoedukacja, czasem element pracy resocjalizacyjnej, ale także wsparcie, może również alternatywa dla psychoterapii.

Obecnie mamy w naszym kraju sytuację podobną do tej, która miała miejsce w latach 90. XX wieku, i socjoterapia nadal jest istotnym elementem pracy i pomocy dzieciom oraz młodzieży z różnego rodzaju problemami i trudnościami w polskich szkołach, szczególnie szkołach podstawowych⁴¹². Składa się na to wiele czynników. Co jednak ważne i należy to podkreślić, to wpływ na taką sytuację Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku, które zaleca potrzebę realizacji zadań socjoterapeutycznych w szkole, jak również podaje warunki formalne, jakie ma spełniać polski socjoterapeuta pracujący z dziećmi i młodzieżą w polskiej szkole⁴¹³. W związku z powyższym oferta zajęć socjoterapeutycznych jest bardzo szeroka, bo wcale nie jest ograniczona tylko do pracy z poważnymi trudnościami jakich młodzi ludzie, uczniowie szkół doświadczają, ale też ma za

⁴⁰⁷ Ogólnopolskie Sekcje Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=32#3> [dostęp: 21.01.2020].

⁴⁰⁸ Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów, <http://pssit.pl/> [dostęp: 21.01.2020].

⁴⁰⁹ <http://counsellorzy.pl/o-psc/> [dostęp: 27.04.2021].

⁴¹⁰ *Warunki formalne oraz procedura uzyskania certyfikatu socjoterapeuty Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, <http://www.ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=394> [dostęp: 21.01.2020].

⁴¹¹ *Certyfikat socjoterapeuty PSSiT*, <http://pssit.pl/certyfikat-socjoterapeuty.html> [dostęp: 21.01.2020].

⁴¹² M. Suchocka (2012), *op. cit.*, s. 39–44.

⁴¹³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (tekst jedn.: Dz.U. z 2020 r., poz. 1289), <https://www.portaloswiatowy.pl/stosunek-pracy-nauczycieli/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-1-sierpnia-2017-r.-w-sprawie-szczegolowych-kwalifikacji-wymaganych-od-nauczycieli-dz.u.-z-2017-r.-poz.-1575-14537.html> [dostęp: 21.01.2020].

zadanie wspierać w nauce, motywacji do nauki i reagowaniu na szereg różnych innych potrzeb, jakie pojawiają się w polskich szkołach⁴¹⁴.

2.1.2. Socjoterapia jako wsparcie leczenia psychiatrycznego

Socjoterapia (ang. *sociotherapy*, łac. *socius* – towarzysz) to pojęcie, które po raz pierwszy użyto w psychiatrii w połowie XX wieku, i tam rozumiano ją jako metodę, „która stawia sobie za zadanie niedopuszczenie do wyizolowania chorego z życia, a jeśli do tego już doszło, włączenie go do tego życia z powrotem, uwzględniając i wykorzystując do tego celu wszystkie czynniki socjalne”⁴¹⁵. Przedstawiona definicja w bardzo ciekawy sposób ujmuje socjoterapię, ponieważ koncentruje się ona na jednostce, która w wyniku zaburzenia czy choroby psychicznej zostaje wyizolowana ze społeczeństwa lub takie odizolowanie jej grozi. Zatem koncentrowano się na jednostce przejawiającej socjalizacyjne trudności, oferując jej wsparcie w uczeniu się adekwatnego i satysfakcjonującego człowieka sposobu funkcjonowania w społeczeństwie. Udział w zajęciach socjoterapeutycznych jest wsparciem konkretnego pacjenta, w trakcie leczenia psychiatrycznego poprzez choćby społeczność terapeutyczną lub wsparciem w procesie rehabilitacji i przywracania do aktywności społecznej poprzez szereg socjoterapeutycznych zajęć grupowych.

Praca z grupami pacjentów, będąca podstawą, bazą czy punktem wyjścia dla wszelkich innych form pracy grupowej, datuje swoje początki w trakcie II wojny światowej, gdzie istniała olbrzymia potrzeba wspomagania i terapii dla rzeszy żołnierzy wracających z frontu. Liderami tworzącymi pierwsze grupy terapeutyczne byli Wilfred Bion, Maxwell Jones⁴¹⁶ i S.H. Foulkes. Socjoterapeutyczne podejście do pracy grupowej dawało możliwości zadbania o potrzeby dwóch grup uczestniczących w procesie leczenia, czyli grupy pacjentów i personelu⁴¹⁷. W pewnym sensie praca ewoluowała z terapii prowadzonej w zamkniętych oddziałach do coraz bardziej otwartych, w tym ośrodków ambulatoryjnie prowadzących terapie grupowe⁴¹⁸.

⁴¹⁴ J. Bartecka (2019), *Program socjoterapeutyczny rozwijający motywację do nauki oraz zainteresowania u młodzieży w wieku 14–16 lat*, [w:] E. Grudziwska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, cz. 4, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 41–50.

⁴¹⁵ H. Wardaszko-Łyskowa, [za:] J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 12.

⁴¹⁶ M. Jones (1965), *A passing glance at the therapeutic community in 1964*, “International Journal of Group Psychotherapy”, vol. 15, s. 5.

⁴¹⁷ R.M. Lipgar (1999), *Guide to Patient-Staff Large Group Meetings: A Sociotherapeutic Approach*, “Group Dynamics: Theory, Research, and Practise”, vol. 3, no. 1, s. 51–60, https://www.groupanalyticsociety.co.uk/R_20Lipgar_20-20Guide_20to_20Patient-Staff_20Large_20Group_20Meetings.pdf [dostęp: 5.03.2021].

⁴¹⁸ R.M. Lipgar (1968), *Evolution from a locked to an open ward through therapeutically guided group meetings*, “Community Mental Health Journal”, vol. 4, s. 221–228.

Jednym z psychiatrów, prekursorów budowania społeczności socjoterapeutycznych na oddziałach w szpitalach psychiatrycznych był Herman Simon, wspierający tzw. Otwartą Opiekę Psychiatryczną, opartą na założeniu, iż każdy pacjent, człowiek chory psychicznie, ma potencjał i możliwości do bycia zdrowym, a to co należy zrobić, to wspomóc zewnątrznie proces wydobywania i wzmacniania tych możliwości⁴¹⁹. W ślad za niemieckimi doświadczeniami poszli psychiatrzy z wielu innych krajów, starając się wplatać do dotychczasowego biologicznego nowy egzystencjalny, psychologiczny i socjologiczny punkt widzenia do pracy ze swoimi pacjentami⁴²⁰. Socjoterapię stosowaną w leczeniu psychiatrycznym traktowano jako działanie rehabilitacyjne, rozwijające umiejętności interpersonalne między pacjentami oddziałów psychiatrycznych, wzmacniające procesy integracyjne, wykorzystujące wzajemne uczenie się pacjentów korzystnego rozwiązywania swoich trudności, szczególnie dla pacjentów leczonych na psychozy⁴²¹. Tworzono socjoterapeutyczną społeczność leczniczą, w której stosowano takie formy wsparcia jak zajęcia grupowe, zarówno te sformalizowane, takie jak treningi umiejętności psychospołecznych, zajęcia z psychorysunku, różnorodne formy terapii zajęciowej, a także animowano czas wolny poprzez wyjścia do kina, muzeum czy teatru⁴²². Ta socjoterapeutyczna społeczność, często nazywana społecznością terapeutyczną lub społecznością leczniczą, traktowana jest jako wielospecjalistyczne podejście terapeutyczne, którego istotą jest łączenie wszystkich dostępnych działań w celu wspierania procesu leczenia pacjentów, poprawy funkcjonowania społecznego, zwiększania umiejętności psychospołecznych czy wszystkich aspektów życia codziennego, wymagających wsparcia i wzmocnienia⁴²³.

W takim ujęciu socjoterapia traktowana jest jako metoda wsparcia działań terapeutycznych na szpitalnych oddziałach psychiatrycznych, gdzie relacje interpersonalne i interakcje powstałe w grupie pacjentów służą wzmocnieniu procesu leczenia oraz

⁴¹⁹ B. Walter (2002), *Hermann Simon – Psychiatriereformer, Sozialdarwinist, Nationalsozialist?*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12430046> [dostęp: 12.01.2020].

⁴²⁰ E.A. Carp (1969), *Sartre and the basis of modern sociotherapy*, "Psychotherapy and Psychosomatics", vol. 17, no. 2, s. 119–125.

⁴²¹ K.P. Kisker, J.-E. Meyer, C. Muller, E. Stromgren (1972), *Psychiatrie der Gegenwart, Forschung und Praxis*, Bern, s. 7–21 i 110–119.

⁴²² S. Pużyński (1993), *Leksykon psychiatrii*, Warszawa: PZWL, s. 454.

⁴²³ H. Kaplan, B. Sadock (1995), *Psychiatria kliniczna*, wyd. I polskie, red. S. Sidorowicz, tłum. G. Bagiński et al., Wrocław: Urban & Partner, s. 244.

rehabilitacji pacjentów i powrotu do zdrowia, jak również w miarę możliwości, satysfakcjonującego pacjenta sposobu codziennego funkcjonowania⁴²⁴.

Cele jakie stawiano grupie to: uczenie zarządzania celami grupy, konfliktami, niekorzystnymi zachowaniami, destrukcją w grupie, wzmacnianie poczucia wsparcia, pomocy, zrozumienia, zachowań budujących zaufanie i zwiększających poczucie bezpieczeństwa, dbanie o wspólne funkcjonowanie w ośrodku, redukcja przemocy, promowanie werbalizacji stanów emocjonalnych, podkreślanie terapeutycznych wartości spotkań i wspólnej pracy⁴²⁵.

Przewodnik do prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych zakłada według Lipgara i Martina realizację następujących zadań i celów:

- wprowadzenie struktury wspierającej pozostanie, bycie w zajęciach grupowych;
- przedstawienie korzyści wynikających z pracy grupowej, tych indywidualnych, jak również tych grupowych;
- wzmacnianie komunikacji wewnątrz grupy, jej otwartości, wraz z przedstawieniem korzyści płynących z jej stosowania;
- promowanie rozumienia i akceptacji podobieństw i różnic oraz uczenie komunikowania ich;
- wzmacnianie uważności na przejawy relacji interpersonalnych w tym konfliktów, sporów i nieporozumień z nastawieniem na ich zrozumienie oraz omówienie;
- promowanie komunikacji, rozmawianie, omawianie różnych kwestii wraz z braniem odpowiedzialności za to, co dzieje się na zajęciach;
- uznawanie zależności indywidualnej jednostki w stosunku do grupy, jak również grupy wobec instytucji;
- wzmacnianie poczucia grupy jako wspólnoty mającej własne cele i wartości, z jednoczesnym uwzględnieniem indywidualnych różnic oraz potrzeb;
- dawanie wsparcia osobom dzielącym się swoimi doświadczeniami i przemyśleniami⁴²⁶.

⁴²⁴ S. Priebe, K. Hoffmann (2005), *Socjoterapia*, [w:] H. Freyberger, W. Schneider, R.-D. Stieglitz (red.), *Kompendium psychiatrii, psychoterapii i medycyny psychosomatycznej*, red. nauk. tłum. A. Bilikiewicz, Warszawa: PZWL, s. 327–332.

⁴²⁵ M. Edelson (1970), *Sociotherapy and psychotherapy*, Chicago: University of Chicago Press, [za:] R.M. Lipgar (1999), *op. cit.*, s. 51–60.

⁴²⁶ R.M. Lipgar, J.B. Martin (1988), *Large inpatient groups (patient/staff community meetings): Method or madness*, Open Panel Session, no. 218 [Critical issues for inpatient groups] conducted at the annual meeting of the American Group Psychotherapy Association.

Dzisiaj, w obszarze medycyny, formy oddziaływań socjoterapeutycznych są licznie reprezentowane poprzez terapię zajęciową, terapię przez pracę, grupy zaradności życiowej, spotkania otwarte i na społecznościach terapeutycznych prowadzonych na oddziale kończą⁴²⁷. Społeczność terapeutyczna, pracując według zasad socjoterapeutycznych wzmacnia i przyspiesza realizację zadań i celów terapeutycznych; specyfika funkcjonowania grupowych zajęć może wspierać zarówno podejmowanie zobowiązań pacjentów do prozdrowotnych aktywności, ale również stać się formą rozliczania z ich realizacją⁴²⁸. Społeczność terapeutyczna, kierowana przez personel placówki zdrowia, ich współdziałania, wzajemne interakcje stanowią doskonałą okazję do wdrażania celów terapeutycznych poza spotkaniami terapeutycznymi, wydłużając niejako terapeutyczne aktywności poza zwykłe terapeutyczne zajęcia, a wtedy i wspólne omawianie dnia, wyjścia do muzeum, czy wywiązywania się z zobowiązań wobec personelu medycznego, czy też wobec grupy socjoterapeutycznej na oddziale, mają w pewnym stopniu funkcję wzmacniającą zmianę, czasem motywację do zmiany, co najważniejsze, istotną dla samego procesu leczenia⁴²⁹.

Tak pojmowana socjoterapia jest bardzo mocno związana z procesem leczenia pacjentów, jest dodatkową formą wsparcia procesu leczenia, prowadzoną w instytucjach zajmujących się leczeniem osób chorych i zaburzonych psychicznie, a co również istotne – realizowana przez specjalistów w zakresie pracy z osobami chorymi, zaburzonymi, którzy wymagają specjalistycznych oddziaływań leczniczych.

Z drugiej strony należy zaznaczyć, że wzmacnianie proadaptacyjnych mechanizmów u pacjentów kojarzy się z psychoedukacyjnymi aktywnościami socjoterapeutów, realizowanymi w ramach pomocy psychologicznej, co sugeruje, że część zajęć socjoterapeutycznych będzie zbliżona do siebie bez względu na to, czy realizowane one będą w szpitalu psychiatrycznym, ośrodku rehabilitacyjnym dla osób kontynuujących leczenie już po wyjściu ze szpitala, czy może dla młodzieży w ośrodku socjoterapeutycznym. W tym przypadku nie jest to tylko forma pomocy psychologicznej, ponieważ socjoterapeutyczne działania są składowymi procesami leczenia pacjentów, jednym słowem mamy raczej do czynienia ze zintegrowaną i rozbudowaną formą leczenia⁴³⁰.

Podstawowe czynniki zmiany w społecznościach terapeutycznych, w tym przypadku również w zajęciach socjoterapeutycznych w instytucjach leczących pacjentów, to między

⁴²⁷ R.M. Lipgar (1999), *op. cit.*, s. 51–60.

⁴²⁸ L.R. Greene (1999), *op. cit.*, s. 61–63.

⁴²⁹ R.M. Lipgar (1999), *op. cit.*, s. 51–60.

⁴³⁰ A. Devoto (1968), *Clinical sociotherapy in the institutional context*, "Rivista di Psicologia Sociale e Archivio Italiano di Psicologia Generale E del Lavoro", vol. 35, no. 4, s. 345–358.

innymi: ustalanie i strukturalizacja celów, entuzjazm i wsparcie grupy, społeczności, kontrakt socjalny, zaufanie w grupie, poczucie bezpieczeństwa, wzajemne relacje, współodpowiedzialność, uzyskiwanie wsparcia społecznego oraz wzrost poczucia wartości, możliwości, siły, wiary we własne możliwości, poczucie sprawstwa i możliwości głębszego zrozumienia siebie⁴³¹. Nie mniej ważnym aspektem pracy z osobami leczącymi się w szpitalach i ośrodkach psychiatrycznych będzie praca z ich rodzinami, choć przypominać może terapię rodzin, polegającą na rozwiązywaniu problemów jednostki, które stają się problemem całej rodziny, a zatem spotkania całej rodziny pomagają rodzinie a tym samym jednostce, to nie wydaje się, że w szpitalach psychiatrycznych jest tym samym⁴³². W tym przypadku można uznać, że spotkania z rodziną wspierają ją w trudnej sytuacji, w próbach zrozumienia natury choroby jej członka, jak również mają na celu wzmacniać umiejętności i możliwości radzenia sobie całej rodziny z zaistniałą sytuacją, ale też wskazywanie takich aktywności całej rodziny, które będą ułatwiać powrót jej członka do zdrowia oraz funkcjonowania społecznego w najbardziej adekwatny i satysfakcjonujący dla niego sposób i na możliwie najwyższym poziomie⁴³³. W takim sensie, praca z rodzinami pacjenta nadaje socjoterapii charakter wspierania procesu leczenia, ale również jako formy przywracania jednostki społeczeństwu. Pełni więc funkcję prospołeczną, socjologiczną a nie tylko terapeutyczną w indywidualnym wymiarze⁴³⁴.

Socjoterapia będąc częścią procesu leczenia wskazuje na główną swoją siłę, czyli możliwość powiązania określonych aspektów środowiska ze szczególnymi aspektami zdrowia psychicznego, a to oznacza zdolność socjoterapii do integracji z dowolną praktyką kliniczną, psychiatryczną czy psychologiczną, pomocą społeczną, rehabilitacją osób po odbytych leczeniu psychiatrycznym⁴³⁵.

Ta cecha socjoterapii stanowi nie tylko o jej szerokiej użyteczności, ale wskazuje również na to, dlaczego tak szeroko, w różny sposób jest ona definiowana. Uwzględniając socjoterapię jako formę uzupełniającą np. psychoterapię, można próbować łączyć spolaryzowane stanowiska, sugerujące istnienie głównie wewnętrznych lub zewnętrznych

⁴³¹ M.E. Orlando, S. Wenzel, P.A. Ebener, M. Edwards, W. Mandell, K. Becker (2006), *The Dimensions of Change in Therapeutic Community Treatment Instrument*, "Psychological Assessment", vol. 8, no. 1, s. 118–121.

⁴³² L. Grzesiuk (red.) (1994), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 288–293.

⁴³³ H. Kaplan, B. Sadock (1995), *op. cit.*, s. 244.

⁴³⁴ H. Gastager (1976), *What is sociotherapy?*, „Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie“, vol. 24, no. 2), s. 156–159.

⁴³⁵ M. Popović (1973), *Sociotherapeutic work with large groups of inpatients*, "Anali Zavoda za mentalno zdravlje", vol. 5 (2–3), s. 39–46.

mechanizmów zmiany i tym samym lokalizować socjoterapię w modelach opieki zdrowotnej oraz pomiędzy nią a pomocą psychologiczną, czy psychoedukacją⁴³⁶.

W *Słowniku pedagogicznym* Milerski i Śliwerski twierdzą, że socjoterapia to metoda leczenia zaburzeń psychicznych, choć podnoszą również jej aspekty wspomagające rozwój jednostki, uważając socjoterapię jako formę poszerzania umiejętności społecznych osób poddawanych leczeniu, np.: w trakcie terapii zajęciowej, terapii pracą, pracy z rodziną chorego, czy wreszcie poprzez wpływ społeczności terapeutycznej, kluby pacjenta, mieszkania wspierające powrót do „normalnego” życia⁴³⁷. W *Słowniku psychologicznym* Włodzimierza Szewczuka znajdujemy natomiast informację, że „socjoterapia to organizowanie środowiska społecznego pacjenta w tym kierunku, by w możliwie dużym stopniu sprzyjało jego wyzdrowieniu i utrzymaniu zdrowia psychicznego. Socjoterapia akcentuje znaczenie kontaktów chorego z osobami z jego otoczenia społecznego – inni chorzy, personel medyczny, najbliżsi – dla procesu leczenia”⁴³⁸. W założeniu powyższym socjoterapia, wzmacnia nowe prospołeczne, interpersonalne umiejętności chorych, które właśnie z powodu choroby są mniejsze, gdzie zaburzenia i psychopatologia pacjentów, często niszczy te możliwości, pozbawia osoby chore psychicznie możliwości adekwatnego i tym samym satysfakcjonującego funkcjonowania w społeczeństwie, w obszarze kontaktów społecznych, relacji interpersonalnych, pracy zawodowej itd.⁴³⁹

Niezwykle istotne wydaje się być włączenie pracy grupowej na oddziałach psychiatrycznych do wsparcia procesu leczenia pacjentów, co wyraźnie związane jest z terapeutycznymi i socjoterapeutycznymi zadaniami, jakie stawia sobie personel medyczny, począwszy od lekarzy, poprzez pielęgniarki i na salowych skończywszy. Całość takiej aktywności wymaga wielu kroków, decyzji, które należy podjąć i zrealizować, tworząc systemowe, całościowe podejście do zbudowania socjoterapeutycznej przestrzeni wspierającej leczenie⁴⁴⁰. Tworzy to w pewnym sensie środowisko leczące, ale także środowisko wsparcia, zarówno leczenia, jak i w zwykłych codziennych aktywnościach na oddziale, w planowaniu powrotu do zdrowia, do życia poza ośrodkiem terapeutycznym⁴⁴¹.

⁴³⁶ B. Probst (2016), *Person-Centered Socioterapy*, [w:] J. Mezzich, M. Botbol, G. Christodoulou, C. Cloninger, I. Salloum (eds.), *Person Centered Psychiatry*, Cham: Springer, s. 263–275.

⁴³⁷ B. Milerski, B. Śliwerski (red.) (2000), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo PWN, s. 204.

⁴³⁸ W. Szewczuk (red.) (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna, s. 274.

⁴³⁹ S. Stojiljkovic (1973), *A sociotherapeutic approach in social psychiatry*, “Anali Zavoda za mentalno zdravlje”, vol. 5 (2–3), s. 21–27.

⁴⁴⁰ A. Devota, F. Perna, F. Tognetti (1967), *The Interpersonal Rapport in Socioterapy*, “Rivista di Psicologia Sociale e Archivio Italiano di Psicologia Generale E del Lavoro”, vol. 34 (2–3), s. 219–228.

⁴⁴¹ D.H. Clark (1974), *Social therapy in psychiatry*, Oxford, England: Penguin, s. 157.

Perspektywa biologiczna mocno definiuje rozumienie choroby psychicznej, jej istoty, jak również jej leczenia, jednak poszerzenie jej o perspektywę psychologiczno-socjologiczną, z uwzględnieniem, że pacjent jest przecież istotą społeczną, a zatem funkcjonuje w kontakcie ze społeczeństwem, i powinien w tym kontakcie funkcjonować lepiej, to właśnie sugeruje miejsce działania socjoterapii. Włączenie jej jako elementu budowania, modyfikowania, wzmacniania kontaktów ze społeczeństwem, między innymi poprzez umożliwienie wielu interakcji w obrębie społeczności pacjentów, jak również personelu medycznego, staje się ważnym zadaniem socjoterapii w oddziałach psychiatrycznych⁴⁴². Porównanie biologicznego modelu pracy takich oddziałów i współczesnego ich odpowiednika, gdzie elementy pracy grupowej, terapeutycznej i socjoterapeutycznej były realizowane, pokazują jak praca grupowa niezwykle mocno wpływa na obniżenie lęku, wzmocnienie wielu proterapeutycznych aspektów pobytu w szpitalu psychiatrycznym⁴⁴³.

W przeprowadzonym i opisanym przez Doussinet i Jouve eksperymencie, pacjenci szpitala psychiatrycznego poddani zostali wielu działaniom socjoterapeutycznym, w tym podzielono między nich wiele różnych, niezbyt obciążających obowiązków, w efekcie czego u większości z nich znacząco wzrósł poziom odpowiedzialności również za swoje zdrowie, leczenie, ogólnej satysfakcji, psychologicznego komfortu, co wyraźnie korelowało z szybkością i jakością procesu leczenia⁴⁴⁴. Podobne wyniki badań uzyskano badając 56 psychotycznych pacjentów biorących udział w leczeniu, którzy podkreślili pozytywną rolę zajęć grupowych, terapii grupowej i socjoterapii, sugerując, iż wszystkie zajęcia werbalne miały dla nich bardzo duże znaczenie, wzmacniały pozytywne sądy na swój temat, zmniejszały poziom lęku, frustrację związaną z separacją od najbliższych, zwiększały poziom umiejętności interpersonalnych, możliwości rozumienia siebie oraz swoich trudności i problemów⁴⁴⁵.

Pod koniec lat 90. XX wieku zbadano rolę i wpływ na leczenie tzw. terapeutów społecznych (*social therapist*), którzy pracują grupowo z pacjentami z poważnymi zaburzeniami osobowości, głównie borderline, w brytyjskim szpitalu psychiatrycznym Henderson Hospital w Sutton, gdzie prowadzono pracę socjoterapeutyczną z takimi pacjentami. Doświadczenia te wskazują z jednej strony na bardzo złożony proces, jaki ma

⁴⁴² P. Opalić (1977), *A dialectical conception of human nature and sociotherapy*, "Psihijatrija Danas", vol. 9 (4), s. 437–447.

⁴⁴³ H. Ronse (1975), *Toward an institutional sociotherapy*, "Acta Psychiatrica Belgica", vol. 75, no. 3, s. 294–305.

⁴⁴⁴ P.R. Doussinet, A.H. Jouve (1969), *Minimal sociotherapy*, „Annales Médico-Psychologiques”, vol. 1 (3), s. 486.

⁴⁴⁵ V.B. Fryling, A.G. Fryling (1960), *Patients' attitudes toward sociotherapy*, "Psychiatric Quarterly Supplement", vol. 34, s. 97–115.

miejsce podczas realizacji zadań socjoterapeutycznych w szpitalach psychiatrycznych, ale również złożoność, wielowątkowość ról, w których muszą funkcjonować terapeuci społeczni. Stają się oni nie tylko terapeutami, nie tylko osobami prowadzącymi warsztaty, ale również osobami, które funkcjonują bardzo blisko pacjentów w codziennej ich przestrzeni, w czasie posiłków, przerwy w zajęciach, co czyni tę pracę niezwykle wymagającą i dodatkowo trudną, ale też być może bardziej efektywną, biorąc pod uwagę to, jak wpływa ona na leczenie pacjentów⁴⁴⁶.

Proces readaptacji do życia społecznego, powrotu do satysfakcjonującego poziomu funkcjonowania, czy to w obszarze zawodowym, społecznym, intymnym, seksualnym, umiejętności komunikowania swoich problemów, trudności, może być warunkowany nie tylko przez leczenie, ale właśnie dzięki funkcjonowaniu społeczności w szpitalu, aktywności grupowej uczestników, wsparciu społecznemu na oddziale, co podkreśla korekcyjne, psychoedukacyjne oraz edukacyjne funkcje socjoterapii w opiece psychiatrycznej⁴⁴⁷.

Użyteczność socjoterapii w pracy psychiatrycznej została poddana analizie przez Danutę Ehrlich i Melvina Sabshina, którzy zebrali dane od 338 psychiatrów w celu zweryfikowania ich doświadczeń w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych z pacjentami psychiatrycznymi na oddziałach psychiatrycznych, zarówno zamkniętych, jak i dziennych. Wnioski z tych badań potwierdzają jednoznacznie, że zajęcia socjoterapeutyczne wzmacniają u pacjentów wiarę w leczenie, poziom satysfakcji, szybkość uzyskiwanych zmian w leczeniu, choć wskazują, że socjoterapia jest realizowana przez tych specjalistów i w takich szpitalach, gdzie podejście psychoterapeutyczne istniało obok biologiczno-farmakologicznego, częściej w miejscach, gdzie rozwijała się psychiatria społeczna⁴⁴⁸. Wskazuje to na większe zainteresowanie dodatkowymi formami pracy, rozszerzeniem palety oddziaływań pomocowych stosowanych w konkretnych placówkach, gdzie socjoterapia traktowana była jako istotna i pomocna forma pracy z pacjentami.

Niekiedy spotykamy nieco inne określenie socjoterapeutycznej aktywności mającej swoje zastosowanie w leczeniu psychiatrycznym, gdzie bywa ona definiowana jako praca socjopsychiatryczna, rozwijana w psychiatrii w obszarze rehabilitacji psychiatrycznej

⁴⁴⁶ A. Reay (1999), *Social therapists: Being real and being therapeutic*. Henderson Hosp, Sutton, England, "International Journal of Therapeutic Communities", vol. 20, no. 2, s. 93–102.

⁴⁴⁷ A.D. de Verbizier (1968), *Sociotherapy and the institution as a therapeutic*, "Annales Médico-Psychologiques", vol. 2 (5), s. 762.

⁴⁴⁸ D. Ehrlich, M. Sabshin (1964), *A Study of Sociotherapeutically Oriented Psychiatrists*, "American Journal of Orthopsychiatry", vol. 33, s. 469–480.

w leczeniu zaburzeń psychicznych⁴⁴⁹. Do wspomnianej rehabilitacji latami próbowano dołączyć działania pomocowe natury psychologicznej i społecznej. Odbywało się to nie bez oporu ze strony psychiatrów, jednak z czasem wyniki pracy ośrodków psychiatrycznych posiadających, centra socjopsychiatryczne, np. w Belgii czy Niemczech, wskazywały, że proces leczenia korzysta z nowych propozycji pracy szczególnie, jeśli weźmie się pod uwagę rehabilitację pacjentów po zakończonym leczeniu psychiatrycznym, a więc próbę powrotu do społeczeństwa, zapobieganie wykluczeniu, stygmatyzacji, aktywizację do życia społecznego i zawodowego.

W Polsce również taki proces miał miejsce w wielu placówkach psychiatrycznych, zwłaszcza w tych środowiskach, gdzie rozwijała się idea psychoterapii w ogóle, co wręcz zachęcało do uruchamiania pracy psychoterapeutycznej, ale również socjoterapeutycznej, psychodramy, różnego rodzaju warsztatów, terapii zajęciowej, w szeroko pojętej opiece psychiatrycznej⁴⁵⁰.

Powyższy przegląd literatury opisującej miejsce, funkcje i zadania socjoterapii w opiece psychiatrycznej dowodzi, że jest ona niezwykle użyteczna. Efekty zastosowania socjoterapii znacząco wspierają proces leczenia, powrotu do zdrowia i do normalnego funkcjonowania, ułatwiają przywracanie pacjentów ich rodzinom, i ich pracy⁴⁵¹. W tym rozumieniu, socjoterapia jest propozycją wsparcia procesu leczenia zarówno dla osób dorosłych, młodzieży oraz dzieci, łącznie ze wsparciem dla rodzin tych pacjentów⁴⁵².

2.1.3. Socjoterapia w resocjalizacji

Drugim obszarem, w którym socjoterapia miała (i nadal ma) zastosowanie jest resocjalizacja. W drugiej połowie XX wieku zaczęto ją stosować w pracy indywidualnej w procedurze przygotowania osadzonych do wyjścia z zakładu penitencjarnego tzw. *case work*⁴⁵³. Randy Kannenberg twierdzi, że w trakcie zajęć socjoterapeutycznych dochodzi do uczenia się wartości społecznie akceptowanych i dla społeczeństwa ważnych, potrzebnych i adekwatnych zachowań. Proces ten jest podobny do uczenia odbywającego się w domu, w szkole, w grupie rówieśniczej, czy podczas zajęć grupowych. W obszarze pracy z osobami

⁴⁴⁹ H. Bobon-Schrod (1974), *Sociopsychiatric rehabilitation*, „Feuillets Psychiatriques de Liège”, vol. 7 (2), s. 147–156.

⁴⁵⁰ S. Leder, C. Czabala, M. Kabayashi, J. Aleksandrowicz (1987), *Psychotherapy in Poland: Development of comprehensive treatment programs*, „Journal of Integrative & Eclectic Psychotherapy”, vol. 6, no. 1, s. 88–95.

⁴⁵¹ S. Pilnick (1972), *Beyond psychotherapy*, „Contemporary Psychology”, vol. 17, no. 1, s. 28–29.

⁴⁵² P. Kalicanin (1973), *Socio-psychiatric methods in work with outpatients*, „Anali Zavoda za mentalno zdravlje”, vol. 5 (2–3), s. 51–57.

⁴⁵³ M. Endelson (1970), *The practice of sociotherapy. A case study*, New Haven: Yale University Press, s. 176.

zagrożonymi wykluczeniem społecznym nazywamy go procesem resocjalizacji (*process of resocialization*)⁴⁵⁴. Jest to punkt widzenia wynikający z pracy z osadzonymi, jednak autor twierdzi, że socjoterapia w zasadzie realizuje głównie aspekt przywracania pożytecznych jednostek, służąc z jednej strony społeczeństwu, z drugiej – jednostce, poprzez zapobieganie wykluczeniu społecznemu oraz wszelkim społecznym, prawnym i psychologicznym konsekwencjom.

Niedostosowanie społeczne zdaniem Macieja Bernasiewicza może być związane z wieloma determinantami: sytuacyjnymi, biopsychicznymi, socjokulturowymi, a także z głębszymi problemami natury zaburzeń funkcjonowania osobowości jednostki⁴⁵⁵. Zawsze jednak niedostosowanie społeczne stwarza zagrożenie nie tylko społecznym odrzuceniem, ale także występowaniem szeregu psychicznych i fizycznych objawów i trudności, co dodatkowo wzmacnia niechęć jednostki do kontaktu z otoczeniem i niestety prowadzi do jeszcze większych trudności w przystosowaniu społecznym⁴⁵⁶.

W drugiej połowie lat 90. w Polsce powstało szereg placówek socjoterapeutycznych, których charakter pracy definiowano jako profilaktyczno-resocjalizacyjny, gdzie trafiały dzieci i młodzież zagrożone nieprzystosowaniem społecznym a także te, które spełniały już kryteria nieprzystosowania do wymogów społeczeństwa. Oferowane zajęcia socjoterapeutyczne opisywano tam jako kompensację i korektę doświadczeń deprivacyjnych, hamujących rozwój jednostki, sprzyjających wykluczeniu społecznemu, szczególnie występujące u dzieci z tzw. patologicznie funkcjonujących rodzin i patologicznych środowisk⁴⁵⁷. Najczęściej patologia dotyczyła nadużywania alkoholu, często przemocy w rodzinie, jak również środowisk z tzw. nizin społecznych, cechujących się wysokim stopniem bezrobocia, niskim wykształceniem oraz niezbyt dużym zainteresowaniem rodziców tym, co ich dzieci robią zarówno w szkole, jak i w czasie wolnym od zajęć. Proponowane zajęcia socjoterapeutyczne miały prowadzić do kompensacji deficytów rozwojowych, uczenia umiejętności psychospołecznych, wzmacniania procesu stabilizacji emocjonalnej, zachęcania do kreatywnego spędzania wolnego czasu, osłabiania konfliktu międzypokoleniowego, jak

⁴⁵⁴ R.L. Kannenberg (2003), *Sociotherapy for Sociopaths – Resocial Group*, Healthcare Publications, Wisconsin, USA, s. 90.

⁴⁵⁵ M. Bernasiewicz (2011), *Teoria kognitywno-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska” nr 2, s. 136–138.

⁴⁵⁶ J. Szrajda, E. Sygit-Kowalkowska, M. Weber-Rajek, M. Tudorowska, M. Ziółkowski, A. Borkowska (2019), *Working with socially maladjusted youth and children with developmental disorders. Predictors and correlations of health among personnel in youth centres*, „Journal of Education, Culture & Society”, vol. 10, issue 1, s. 155–169, <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/483/404> [dostęp: 5.03.2021].

⁴⁵⁷ K. Sawicka (2008), *Socjoterapia w resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. II, Warszawa, s. 174.

i lokalnego. Wspierano więc młodych ludzi, przejawiających skłonności do antyspołecznych aktywności w bardzo szerokim tego słowa znaczeniu, w rozwoju nowych umiejętności, nowych zainteresowań, tak aby każdy z tych zagrożonych społecznym wykluczeniem młodych ludzi, mógł znaleźć ujście dla swoich dylematów, agresji czy popędowości w sposób akceptowany społecznie, jeśli nie użyteczny dla społeczeństwa, czy lokalnej społeczności. Misją jednej z instytucji, która w początkowych latach swojej działalności miała charakter resocjalizacyjno-socjoterapeutyczny, mowa o Stowarzyszeniu Siemacha, do dzisiaj jest wzmacnianie wzajemnego zaufania młodych ludzi, wspieranie ich w budowaniu więzi społecznych, dbaniu o nie, o ich utrzymanie i rozwój, a także rozwijanie obywatelskiego zaangażowania wraz z poczuciem odpowiedzialności za samych siebie i innych ludzi⁴⁵⁸.

Socjoterapia w takim ujęciu staje się więc formą środowiska wychowawczego, gdzie struktura zajęć i funkcjonowanie całego ośrodka, w pewnym sensie konstruowanie środowiska wsparcia reedukacji resocjalizującej, wspiera kontrolę agresywnych zachowań, strukturalizuje bodźce psychologiczne, biologiczne, kulturowe i społeczne, a przez to wzmacnia harmonię rozwoju jednostki, budując poczucie wartości, zwiększając poczucie bezpieczeństwa, zmniejszając poziom lęku, wzmacniając poczucie podmiotowości, działając korektywnie i wpływając tym samym na zmniejszenie poziomu antyspołecznych aktywności młodych ludzi⁴⁵⁹.

Ośrodek socjoterapeutyczny staje się zatem alternatywnym środowiskiem wychowawczym, gdzie istotą jest stworzenie specyficznego azylu dla osób w trudnej sytuacji psychicznej, a także udostępnienie tym osobom psychokorekcji, odreagowania frustracji, przezwyciężanie blokad psychicznych związanych z lękami i dysforią. Powstaje zatem pewnego rodzaju mikrospołeczność, w której ramach jest realizowany program edukacji, profilaktyki, wychowania, przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, budowania odporności psychicznej, stworzenia możliwości pozytywnej identyfikacji emocjonalnej z ludźmi dotąd nietolerowanymi z przyczyn subkulturowych czy osobistych. Jednocześnie dokonywany jest proces aktywizacji i rozwoju oraz integracji ze środowiskiem, wspierania wyjścia z izolacji psychicznej i społecznej, która często pojawia się w psychoterapii indywidualnej i grupowej, osiągnięcie psychicznej podmiotowości wspartej działaniem w kolektywie i wspólnocie. Jak sugerują Mirosław Kowalski i Ernest Magda, praca wychowawcza w ośrodkach resocjalizacyjnych wymaga odpowiedniego doboru modelu pracy

⁴⁵⁸ Stowarzyszenie SIEMACHA, <http://siemacha.org.pl/tozsamosc/misja> [dostęp: 9.12.2019].

⁴⁵⁹ B. Dzięcioł (2016), *Zasady projektowania i realizacji zajęć w dziedzinie zintegrowanej socjoterapii resocjalizującej wobec osadzonych mężczyzn, wielokrotnie pozbawianych wolności*, „Studia Edukacyjne”, nr 39, Poznań, s. 193–220, <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/17648> [dostęp: 45.03.2021].

z wychowankiem, a to również zawiera w sobie konieczność przeprowadzenia stosownego procesu diagnostycznego, co w pełni umożliwia wykonywanie postawionych zadań resocjalizacyjnych⁴⁶⁰.

Szczególnym przykładem działalności socjoterapeutycznej staje się więc w obszarze resocjalizacyjnym i penitencjarnym, gdzie ma ona zadanie przeciwdziałania i powstrzymywania aktywności antyspołecznych, grożących wykluczeniem ze społeczeństwa, może nawet przecięciem relacji i więzi społecznych a także jest formą readaptacji, uczenia funkcjonowania w nowych rolach, być może na powrót w rolach porzuconych, ale również w nowych społecznych, zawodowych i interpersonalnych aktywnościach⁴⁶¹. Socjoterapia staje się zatem płaszczyzną, na której odbywają się, czy może bardziej adekwatnie byłoby rzec, realizowane są dwa aspekty, z jednej strony naprawczy, korekcyjny, zapobiegający patologizacji funkcjonowania jednostki, zagrożonej tym samym wykluczeniem społecznym, przeciwdziałanie i odwracanie procesów labelingu⁴⁶² i stygmatyzacji społecznej, przeciwdziałanie eskapizmowi wewnętrznemu i zachowaniom autodestrukcyjnym, przeciwdziałanie powszechnemu w środowisku zakładu penitencjarnego procesowi deprecjacji i socjodegradacji. Z drugiej strony jest ona formą realizacji wychowawczych, pedagogicznych zadań, jest przestrzenią, w której odbywa się niejako powtórny, może wcześniej zaburzony, proces socjalizacji, wychowania oraz rozwoju jednostki, wychodzenie z wewnętrznej obronnej samoizolacji i odrzucenia społecznego, osłabienie prowokacji do kary, przeciwdziałanie procesom depersonalizacji, deprywacji i prizonizacji⁴⁶³, czy tworzenia się zastępczej tożsamości.

Marie-Jeanne de Montmollin wraz ze współpracownikami opisali bardzo dokładnie pracę 11 strażników i 10 więźniów, którzy poddani byli działaniom socjoterapeutycznym, brali oni udział w różnego rodzaju warsztatach, zajęciach edukacyjnych, pracach ogrodniczych, spotkaniach grupowych, w efekcie czego, u więźniów wyraźnie zwiększył się poziom wielu prospołecznych umiejętności, między innymi komunikacji interpersonalnej, wzajemnego zrozumienia, pomagania sobie nawzajem. Więźniowie biorący udział w tych zajęciach zwiększyli możliwości rozumienia siebie i swoich problemów, możliwości radzenia sobie z nimi, a tym samym mogli bardziej korzystać z możliwości procesu resocjalizacji,

⁴⁶⁰ M. Kowalski, E. Magda (2020), *Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, nr 19, s. 35–48.

⁴⁶¹ B. Dziecioł (2016), *op. cit.*, s. 201.

⁴⁶² *Understanding the Prison Label*, <https://www.tolerance.org/classroom-resources/tolerance-lessons/understanding-the-prison-label> [dostęp: 19.12.2019].

⁴⁶³ T.W. Charles (1977), *Theoretical Perspectives on Prisonization: A Comparison of the Importation and Deprivation Models*, „Journal of Criminal Law and Criminology”, vol. 68, s. 136–145.

odbywającego się w zakładzie penitencjarnym. Co wydaje się istotne, to fakt, iż najbardziej korzystali z tej formy pracy dobrze funkcjonujący więźniowie, choć i w grupie więźniów z zaburzeniami osobowości zmiany były satysfakcjonujące⁴⁶⁴.

Socjoterapię będącą formą korekty zachowania, zmniejszania negatywnych aspektów funkcjonowania młodych ludzi, szczególnie ich złości i gniewu, wzmacniania procesów adaptacyjnych w stosunku do młodocianych przestępców opisuje Urszula Wojciechowska, która jest zdania że w warunkach penitencjarnych, w ośrodkach resocjalizacyjnych, socjoterapia ma charakter korygujący i profilaktyczny zarazem. Odbywa się to głównie poprzez uczenie wyrażania uczuć, szczególnie tych negatywnych, zmiany sposobów rozwiązywania konfliktów, uczenie komunikacji interpersonalnej, pobudzanie młodocianych przestępców do autorefleksji, poszerzania wiedzy o sobie samym, ale także wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa i zaufania w grupie, przełamywanie dystansu fizycznego i psychicznego, oraz wszelkie formy odreagowania napięć intrapsychicznych⁴⁶⁵. Według Eweliny Sileckiej, zajęcia socjoterapeutyczne realizowane w placówkach socjoterapeutycznych mają możliwość wdrożenia młodego człowieka do pracy nad sobą, do zmiany, słowem uczestnik zajęć staje się osobą współodpowiedzialną za proces naprawy i zmiany⁴⁶⁶. Warto podkreślić, że socjoterapia unika kar, penitencjarnej dyscypliny, oferując bardziej akceptację i zrozumienie, połączone co prawda z wymaganiami, ale tworzy w ten sposób specyficzne połączenie zadań o charakterze wychowawczym, opiekuńczym i korekcyjno-terapeutycznym.

2.1.4. Socjoterapia w ujęciu społeczno-kulturowym

Śledząc literaturę przedmiotu, z całą pewnością można stwierdzić, że dyskusja nad tym, w jakim stopniu socjoterapia jest związana z psychoterapią, jak bardzo umocowana jest w socjologii, toczy się zarówno w Stanach Zjednoczonych, jak i w Europie, już od początku XXI wieku. Praktycy, naukowcy, akademicy teoretycy na całym świecie próbują rozstrzygnąć jak mocno socjoterapia zakorzeniona jest nie tylko w psychologii, pedagogice, socjologii, ale także antropologii, naukach politycznych, pracy socjalnej, zarządzaniu i wielu

⁴⁶⁴ M.-J. de Montmollin, E. Zimmermann, J. Bernheim, T.W. Harding (1986), *Sociotherapeutic treatment of delinquents in prison*, "International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology", vol. 30, no. 1, s. 25–34.

⁴⁶⁵ U. Wojciechowska (1999), *Uczenie konstruktywnych form radzenia sobie z napięciem i negatywnymi uczuciami u młodocianych więźniów śledczych*, [w:] K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 255–266.

⁴⁶⁶ E. Silecka (2013), *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy...*, *op. cit.*, s. 211–218.

innych dziedzinach⁴⁶⁷. Kubilay Akman twierdzi, że socjoterapia może pełnić użyteczną funkcję w socjologii, być jedną z dróg jej wykorzystania do celów pracy ze społeczeństwem. Praca z indywidualnym człowiekiem, zwłaszcza dotycząca jego dylematów i trudności natury społecznej powinna odbywać się w kontakcie z otoczeniem, bo tylko w ten sposób zapobiegamy jego wykluczeniu⁴⁶⁸. Bardzo ciekawie rozwija tą myśl Włoskie Stowarzyszenie Socjoterapii (*Associazione Italiana di Socioterapia* – AIST), założone w Bolonii, w 1996 roku, które zauważa silny wpływ nowych mediów, mediów społecznościowych, nazywając je ogólnie neomediami, co powoduje powstawanie trudności, jakie mają jednostki w społecznym funkcjonowaniu, zwiększonym poziomie lęku, niepewności, niskim poczuciu własnej wartości, trudnościach w podejmowaniu szeregu, czasem istotnych dla codziennego funkcjonowania aktywności. W efekcie, człowiek wycofuje się ze społecznego środowiska, rezygnuje z własnych aktywności, czasem dotyczą go dodatkowe, wynikające ze stanu apatii, trudności natury emocjonalnej. Socjoterapia jest więc próbą pomocy jednostce poprzez wykorzystanie wiedzy socjologicznej, gdzie celem jest wspieranie poczucia tożsamości, sensu, sprawstwa, możliwości podejmowania koniecznych do codziennej egzystencji aktywności, a przede wszystkim przywracanie jednostki społeczeństwu⁴⁶⁹.

Obecnie wpływ współczesnej kultury często staje się alternatywnym systemem dla rodziny, co powoduje upadek jej autorytetu, ale również wymusza odpowiedź naprawczą, polegającą na socjoterapeutycznej pracy z rodzinami, jak twierdzi Giovanni Salonia⁴⁷⁰. Proces ten jest szczególnie wzmocniony przez częstą fizyczną oraz emocjonalną nieobecność ojca we współczesnej rodzinie, co może prowadzić nie tylko do upadku autorytetu rodziny, rodziców, ale w ich konsekwencji wzrostu niepożądanych, a także patologicznych procesów w jej obrębie⁴⁷¹.

Socjoterapia jest więc w jakimś sensie praktyczną socjologią, tworząc wiedzę o tym, w jaki sposób pracować grupowo z jednostką, zarówno w oparciu o wiedzę teoretyczną, badania naukowe, jak ich weryfikację w praktyce, co daje możliwość przygotowania najbardziej adekwatnej interwencji⁴⁷². Stuart Whiteley uważa, że socjoterapia jest formą

⁴⁶⁷ M. Kubilay Akman (2015), *Sociotherapy as a Contemporary Alternative*, [w:] *Challenges of the Knowledge Society. CKS 2015*, Bucharest: “Nicolae Titulescu” University Publishing House, s. 894–897, https://www.academia.edu/12672325/Sociotherapy_as_a_Contemporary_Alternative [dostęp: 5.03.2021].

⁴⁶⁸ *Ibidem*.

⁴⁶⁹ AIST, <https://aistsocioterapia.org/AIST/> [dostęp: 9.12.2019].

⁴⁷⁰ F. Angeli (1998), *Coppia e Famiglia Tra Desiderio di Mutamento e Ricerca di Stabilità. Interventi del Consorzio familiare a cura dell'Ucipem*, Milano, s. 76–125.

⁴⁷¹ M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz (2017), „Nieobecny ojciec” – *casus rodzin nieletnich przestępców*, „Studia Edukacyjne”, nr 44, s. 161–175.

⁴⁷² L.A. Swan (1984), *The Practice of Clinical Sociology & Socioterapy*, Massachusetts: Schenkman Publishing, USA, s. 327.

uczenia jednostek ról społecznych, ich funkcjonowania i zachowania w obrębie społeczeństwa, a cały proces uczenia odbywa się poprzez szereg interakcji zachodzących między uczestnikami zajęć socjoterapeutycznych, relacji interpersonalnych i socjalnych doświadczeń zachodzących w bezpiecznym i korektywnym w swoich cechach otoczeniu⁴⁷³.

Zatem celowe organizowanie grupowych zajęć, które mają określone zadania, opracowane z uwzględnieniem jednostkowych potrzeb uczestników tych zajęć, daje możliwość, tworzy przestrzeń, gdzie można doświadczyć nowych sytuacji, uczyć się nowych aktywności, ćwiczyć właśnie takie, które w wyniku wstępnej diagnozy potrzeb i niedomagań jednostek biorących udział w zajęciach, są najbardziej wskazane i potrzebne.

Alex Swan zdefiniował socjoterapię jako Terapię Głęboko Doświadczającą (*Grounded Encounter Therapy – GET*), gdzie podczas zajęć grupowych odbywa się intelektualne opracowanie własnych doświadczeń uczestników zajęć, umiejscowienie ich w społecznym kontekście, a następnie przygotowanie adekwatnej do potrzeb jednostek aktywności grupy, których efektem powinny być zmiany w społecznym, interpersonalnym i osobistym funkcjonowaniu człowieka. Całość wymiany między socjoterapeutami a uczestnikami zajęć odbywa się w trakcie spotkań, określania potrzeb jednostki, kiedy powstaje w jakimś sensie obraz jej potrzeb, obaw, niepokojów, traumatycznych doświadczeń czy niedomagań w społecznym i psychologicznym funkcjonowaniu, a wtedy odpowiednio przygotowana odpowiedź w postaci zajęć daje możliwość uzyskiwania oczekiwanych zmian⁴⁷⁴.

Co wydaje się być niezmiernie ważne to proces diagnostyczny, pozwalający zdefiniować naturę trudności człowieka, grupy ludzi, ale przede wszystkim społeczny, środowiskowy oraz intrapsychiczny kontekst tych trudności, bo tylko wtedy adekwatna wobec diagnozowanej etiologii natury trudności odpowiedź w postaci proponowanych zajęć naprawczych, jest w stanie przynieść zamierzone efekty⁴⁷⁵.

Annemiek Richters nazywa socjoterapię medycznym, leczniczym podejściem do problemów społecznych⁴⁷⁶. Socjoterapia jest aktywnością nakierowaną na zmianę i polepszenie funkcjonowania społecznego człowieka, czyli polepszenia jego aktywności w wymiarze zawodowym, interpersonalnym, rodzinnym, ale również w życiu osobistym.

⁴⁷³ J.S. Whiteley (1986), *Sociotherapy and psychotherapy in the treatment of personality disorder: discussion paper*, "Journal of the Royal Society of Medicine", vol. 79, s. 721, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1290573/> [dostęp: 5.05.2021].

⁴⁷⁴ L.A. Swan (1984), *op. cit.*, s. 62–64.

⁴⁷⁵ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 55–63.

⁴⁷⁶ A. Richters, T. Rutayisire, C. Dekker (2010), *Care as a turning point in sociotherapy: Remaking the moral world in post-genocide Rwanda*, "Medische Antropologie", vol. 22, no. 1, s. 99, https://www.researchgate.net/publication/254913899_Care_as_a_turning_point_in_sociotherapy_Remaking_the_moral_world_in_post-genocide_Rwanda [dostęp: 5.03.2021].

Terapeutyczny aspekt socjoterapii realizowany jest poprzez funkcje społeczne grupy socjoterapeutycznej, w tym przede wszystkim rozmowy, sposób zadawania pytań, udzielania odpowiedzi, uzyskiwanie zainteresowania swoją osobą ze strony innych uczestników zajęć, uzyskiwania porady, możliwości uczestniczenia w funkcjonowaniu grupy jako pewnej metafory realnej grupy społecznej. Tak więc cały szereg aktywności grupy socjoterapeutycznej podczas zajęć, traktowany jako kontekst społeczny, jako miejsce praktyki psycho-społecznych umiejętności, w kontrolowanych i bezpiecznych warunkach, uważany jest przez Richters za podstawową wartość socjoterapii.⁴⁷⁷

W pewnym sensie połączenie medyczno-socjologiczne w rozumieniu socjoterapii prezentuje AIST (Włoskie Stowarzyszenie Socjoterapii). W publikacji *Lezioni di Socioterapia* autor Leonardo Benvenuti opisuje socjoterapię jako złożony proces definiowania sposobu rozumienia i diagnozowania trudności ludzi, często trudności natury emocjonalnej, intrapsychicznej, wynikających z kontaktu z otoczeniem, środowiskiem, rodziną, szkołą, religią, kulturą wraz z jej wymaganiami, jak również, a może i w znacznym stopniu – ze zmian, jakie we współczesnej kulturze występują⁴⁷⁸.

To właśnie wiele różnych ograniczeń, zależności wobec których współczesny człowiek musi znaleźć swoje miejsce, sposób funkcjonowania, w pozytywistycznym (*positivismo*) rozumieniu słowa socjoterapia; musi umieć sobie poradzić, szukając możliwości bycia autonomicznym, bardziej niezależnym, umiejącym planować swoje aktywności, zadania, dążyć do ich późniejszej realizacji, uwzględniając przy tym ograniczenia własne, ale i te płynące z otoczenia, czasu, sytuacji w jakiej ktoś się znalazł etc.

Zbyszko Melosik twierdzi, że współczesna młodzież pozostaje w zdecydowanie trudniejszej sytuacji niż jej poprzednicy sprzed np. 30 lat, ponieważ dzisiaj nie ma jasnych i klarownych modeli, które mogą pełnić funkcję wzorców do budowania tożsamości⁴⁷⁹. Dawne wyraziste dylematy, wokół których budowana była własna tożsamość, nie mają dzisiaj takiego znaczenia, nie ma już tzw. wielkich idei, a codzienność oferuje krótkotrwałe sytuacje, w których młodzi ludzie próbują znaleźć wartość. Sens życia nabiera charakteru chwilowej sytuacji, często dość powierzchownej, a przez to życie przy braku bardziej jednoznacznych w obszarze wartości i sensu życia sytuacji staje się bardziej frustrujące. W nowoczesnym świecie przekaz słany młodym ludziom był jasny i klarowny, wiadomo było czego i jakich

⁴⁷⁷ *Ibidem*.

⁴⁷⁸ L. Benvenuti (2008), *Lezioni di Socioterapia. La persona media/afferma e media/mente*, Bologna, Baskerville, s. 16–22.

⁴⁷⁹ Z. Melosik (2017), *Rekonstrukcje tożsamości życia młodzieży współczesnej*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 19–46.

cech oczekuje od młodego człowieka jego otoczenie. W świecie ponowoczesnym jest już zdecydowanie trudniej, ponieważ kultura wysyła do nastolatków przekaz: bądź jaki chcesz, bądź różny w zależności od chwili, potrzeb i środowiska, w którym się znajdujesz⁴⁸⁰. Tożsamość młodych ludzi, nieco mozaikowo budowana, bez stabilności, przewidywalności, raczej poprzez poszukiwanie ekstremalnych doznań, z niskim poziomem zadowolenia przy krótkotrwałych satysfakcjonujących doznaniach, może prowokować do tworzenia pewnych obronnych postaw, dość charakterystycznych dla adolescentów, mających charakter poczucia omnipotencji, sprawstwa, mocy szczególnie budowanych poprzez kontakt ze współczesnymi mediami⁴⁸¹. Dorosłe życie dość często jednak frustruje powyższe przekonania, zwłaszcza te budowane w oparciu o wirtualną rzeczywistość, a realność ze swoim „nadmiarem rzeczywistości”, jak nazwał to Baudrillard⁴⁸² prowadzi do frustracji, głównie poprzez postmodernistyczną dowolność w definiowaniu pojęć, wartości i znaczeń, co z pozoru miłe i pożądane dla młodego człowieka, z czasem może stać się powodem niedostosowania do realiów dorosłego życia, tworząc tym samym potrzebę pomocy jednostce w procesie realizacji społecznie wymaganych zadań.

Kubilay Akman uważa, że we współczesnych społeczeństwach przed socjoterapią stoi wiele wyzwań, które utrudniają stworzenie adekwatnej odpowiedzi na potrzeby społeczne, w tym różnej natury dylematów związanych z tożsamością, co wymaga posiadania wiedzy na temat powstawania tych trudności, doświadczenia w sposobach pracy z ich eliminowaniem, sposobów opisu i diagnozy problematyki, nazwania jej, zatem stworzenie socjopsychologicznych zestawów technik, pozwalających na realizację powyższych zadań⁴⁸³.

Socjoterapia, w obliczu bardziej socjologicznego punktu widzenia, jest w pewnym sensie strategią, która dąży do wykorzystania ludzkiego potencjału, zarówno tego indywidualnego, jak i tego społecznego, możliwe, że z większym naciskiem na ten drugi. Ma to szczególne zastosowanie w krajach i społecznościach, które doświadczyły wielu traumatycznych momentów, głównie traumatycznych dla społeczeństw⁴⁸⁴. Adrianna Aron opisuje metodę nazywaną „świadectwo” (*testimonio*), która jest formą pracy terapeutycznej wobec osób, które doznały urazu psychicznego w wyniku działań wojennych czy terrorystycznych, sugerując, iż traumatyczne wydarzenia wpływając na jednostkę, pośrednio

⁴⁸⁰ Z. Melosik (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon) teksty Pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Edytor, s. 106–107.

⁴⁸¹ A. Cybał-Michalska (2001), *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań: Volumin, s. 154.

⁴⁸² J. Baudrillard (2005), *Pakt jasności. O inteligencji zła*, tłum. S. Królak, Kraków: Wydawnictwo Sic!, s. 9.

⁴⁸³ M. Kubilay Akman (2015), *op. cit.*, s. 894–897.

⁴⁸⁴ A. Aron (1992), *Testimonio, a bridge between psychotherapy and sociotherapy*, “Women & Therapy”, vol. 13, no. 3, s. 173–189.

wpływają również na społeczeństwo, w którym ona żyje. Socjoterapia według Aron zbliża się więc do psychoterapii, bo w kontekście jednostki można działania pomocowe nazwać psychoterapią, ale pomoc społeczeństwu nazywa już socjoterapią. W obydwu przypadkach pomoc ma formę i funkcję terapii, jest działalnością naprawczą, realizowaną w perspektywie jednostek, społeczeństwa, kultury oraz polityki, dążąc do uzyskania zmiany wśród jednostek, jak również w społeczeństwie.

Można porównać ten proces, szczególnie uwzględniając strauumatyzowane jednostki i społeczeństwa, do gojenia się ran przy pomocy działań terapeutycznych i socjoterapeutycznych, ran posiadanych przez jednostki, ale też społeczeństwo.

W Europie, a ściślej na Bałkanach w wyniku wojny 1991–1995 do Serbii trafiło wiele dzieci i młodzieży, uchodźców uciekających przed tymi strasznymi, przerażającymi sytuacjami, jakie miały miejsce, zwłaszcza w Bośni i Hercegowinie, co wymusiło na władzach Belgradu opracowanie systemu pomocy dla osób poszkodowanych, osieroconych, uciekających w bezpieczne miejsce, gdzie na nowo trzeba było ułożyć sobie życie, szukać swojego miejsca na świecie, budować tożsamość, czy po prostu żyć⁴⁸⁵. W Belgradzie zrealizowano taki program dla 2400 młodych ludzi, otwierając ośrodki socjoterapeutyczne, nazywane *Club for Young People*, w których odbywały się zajęcia socjoterapeutyczne, z arteterapii, psychoterapii, dzieci i młodzież była pod opieką psychologów i psychiatrów, a społeczność socjoterapeutyczna miała podstawowy wpływ na typ i charakter zajęć, jakie były prowadzone w ośrodkach. Celem było budowanie poczucia wpływu na otaczającą rzeczywistość, na to co się będzie działo z dnia na dzień, tak aby stworzyć alternatywną dla wojennych doświadczeń rzeczywistość, przeciwdziałając traumatycznym doświadczeniom i stwarzając szanse na budowanie nowej tożsamości wśród tych młodych ludzi, w nowej i niezagrażającej rzeczywistości.

Nadzieja, wspieranie procesu jej budowania, poszukiwania w sobie, w wymiarze indywidualnym, socjologicznym, społecznym, politycznym to nie tylko wizja przyszłości, wyobrażenie tego, że kiedyś będzie lepiej, ale także w terażniejszości, stanie egzystencjalnym tu i teraz, dającym możliwości aktywizacji siebie, grupy w obecnym czasie. Socjoterapia w wymiarze społecznym staje się możliwością nie tylko napawania optymizmem, wiarą w swoje możliwości, ale również budowaniem poczucia siebie, swojej wartości, posiadania

⁴⁸⁵ V. Ispanović-Radojković, V. Petrović, H. Davis, L. Tenjović, T. Minčić (2000), *Evaluation of psychosocial intervention with traumatised adolescents*, [w:] S. Powell, E. Durakovic-Belko (eds.), *Sarajevo 2000: The psychosocial consequences of war. Results of empirical research from the territory of former Yugoslavia*, Publishing: Sarajevo D O O OTISAK, s. 270–273, https://www.researchgate.net/publication/220039529_Sarajevo_2000_the_psychosocial_consequences_of_war_Results_of_empirical_research_from_the_territory_of_former_Yugoslavia [dostęp: 5.03.2021].

umiejętności i wiedzy, co i jak można robić, aby zmienić swoje życie, budować nową jakość w swojej codzienności, aby z nadzieją patrzeć w przyszłość.

Socjoterapia wzbudza potencjał ludzki, uczy nowych umiejętności, dostarcza nowych doświadczeń, zachęca do zmiany siebie i świata⁴⁸⁶. Budowanie społecznego kapitału w miejscach i państwach, gdzie miały miejsce stresujące i dramatyczne zdarzenia, np. wojny w Rwandzie, Kambodży, Somalii, Gwatemali, Nikaragui, opisywane jest jako działania społeczno-psychologiczno-pedagogiczne w tych miejscach; praca socjoterapeutyczna, wspieranie tego społecznego kapitału miało ogromny wpływ na wspieranie zdrowia psychicznego mieszkańców regionów dotkniętych tymi strasznymi wydarzeniami, na poczucie możliwości działania, siły i wiary w swój potencjał⁴⁸⁷.

Wzmacnianie i aktywizacja jednostki, grupy (zawodowej, społecznej, narodowej, mniejszości społecznej, czy większego środowiska społecznego), służy modernizacji społeczeństwa, grupy społecznej, małych społecznych enklaw, klasy szkolnej itd., a wszystko to odbywa się w oparciu o społeczność socjoterapeutyczną oraz społeczność lokalną, dążącą do rozwiązywania swoich społeczno-psychologicznych problemów⁴⁸⁸. Socjoterapeutyczne środowisko, będące w zasadzie rozwinięciem społeczności terapeutycznej, może wzmacniać procesy istotne dla rozwoju osobistego jednostek, zapobiegania kryzysowi indywidualnemu, ale także procesy grupowe, społeczne, choćby wzmacnianie demokracji, integracji zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym, gdzie styk tych dwóch perspektyw bywa właśnie definiowany jako działalność socjoterapeutyczna⁴⁸⁹.

Socjoterapia ma olbrzymie możliwości działania naprawczego, modyfikującego, daje propozycje zmian w funkcjonowaniu jednostek i społeczeństw, być może w świetle powyższych dywagacji, jest nie dość wykorzystywaną formą pracy, posiadającą potencjał, zarówno w kontekście pracy indywidualnej, jak i grupowej, zarówno wobec grupy w świetlicy czy ośrodku socjoterapeutycznym, jak i w pracy z lokalnymi społecznościami, w miastach, wsiach, w klasach szkolnych, i międzyklasowych grupach zadaniowych, projektach szkolnych jak również międzyszkolnych, a wszędzie tam łączyć może aspekt wspierania jednostki oraz grupy.

⁴⁸⁶ P.F. Schmid (2019), *The power of hope person-centered perspectives on contemporary personal and societal challenges*, "Person-Centered and Experiential Psychotherapies", vol. 18, s. 121–138.

⁴⁸⁷ W.F. Scholte, A.K. Ager (2014), *Social capital and mental health: Connections and complexities in contexts of post conflict recovery*, "Intervention: Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas", vol. 12, no. 2, s. 210–218.

⁴⁸⁸ A. Richters, T. Rutayisire, C. Dekker (2010), *op. cit.*, s. 97.

⁴⁸⁹ R. Rapoport (1956), *Oscillations and sociotherapy*, "Human Relations", vol. 9, s. 357–374.

2.2. Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Socjoterapię z racji charakteru jej grupowej pracy z dziećmi i młodzieżą sprawiającą trudności wychowawcze, zagrożonymi wykluczeniem społecznym, należy traktować jako specjalistyczną aktywność, łączącą pomoc psychologiczną, prewencję, wychowanie, psychoedukację. W związku z powyższym określenie socjoterapii jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej wydaje się najbardziej adekwatne.

Często spotykamy w literaturze przedmiotu definiowanie socjoterapii jako formy oddziaływań grupowych zawartych między psychoterapią, pomocą psychologiczną, treningiem interpersonalnym a psychoedukacją⁴⁹⁰. Katarzyna Klonowska podkreśla nawet, że czasem socjoterapia wydaje się bliska wychowaniu, i uważana jest za jedną z form pracy pedagogicznej⁴⁹¹. Autorka twierdzi, że socjoterapię można traktować jak działania terapeutyczne, choć z drugiej strony podkreśla nie tylko naprawczy charakter socjoterapii, ale również aspekt wychowawczy. Jeśli w większości uczestnikami zajęć socjoterapeutycznych są dzieci i młodzież, to problemy z ich adaptacją, dostosowaniem się do norm społecznych, wydają się wymagać wychowawczych działań pracy socjoterapeutycznej. Jarosław Jagieła odnosi się do miejsca socjoterapii sugerując, że jest ona formą pomocy psychopedagogicznej, a to ze względu na fakt, że praca z dziećmi i młodzieżą z zaburzeniami zachowania wymusza bliskość wychowania z jednej strony, a psychoterapii z drugiej⁴⁹².

Znajdujemy również takie definicje – i tych mamy najwięcej – gdzie socjoterapia traktowana jest jako działanie polegające na stworzeniu warunków do korekcji zachowania, czyli działanie nastawione głównie na naprawę relacji społecznych przez tzw. społeczność leczniczą, jak twierdzi Maria John-Borys⁴⁹³. Socjoterapia traktowana jest jako forma pomocy, która odbywa się w stworzonej w tym celu społeczności, aby poprawiać funkcjonowanie jednostki, głównie w obszarze interpersonalnym, co wyraźnie sugeruje skąd wywodzi się socjoterapia, czyli z psychologii, pedagogiki społecznej, socjologii, prawa oraz pracy społecznej⁴⁹⁴.

To istotny aspekt socjoterapii mówiący o tym, że korekta, czy może bardziej korektywne doświadczenie, zachodzi w pewnym sensie w sztucznie stworzonych socjologicznych warunkach, czyli w grupie socjoterapeutycznej. Grupa ta jest w mniejszym

⁴⁹⁰ T. Schlack (2003), *Socjoterapia. O możliwościach pracy z „klasą” w klasie*, „Profilaktyk”, nr 1, s. 11–17.

⁴⁹¹ K. Klonowska (2017), *Diagnoza w socjoterapii – założenia teoretyczne*, [w:] E. Grudziewska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 17.

⁴⁹² J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

⁴⁹³ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 348.

⁴⁹⁴ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34.

lub większym stopniu odbiciem otoczenia, w którym jej uczestnik na co dzień żyje, a czasem wręcz grupa powinna być jej przeciwieństwem, jeśli na ten przykład weźmiemy młodocianych przestępców, osoby zagrożone uzależnieniem, czy choćby dzieci i młodzież z rodzin, w których istnieje problem przemocy domowej.

W niniejszej rozprawie socjoterapia rozumiana jest jako grupowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży. Przyjęto definicję Jankowiak i Soroko według której socjoterapia to grupowa forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej ukierunkowana na dzieci i młodzież 1) z grup ryzyka 2) i/lub przejawiające zaburzenia w funkcjonowaniu psychospołecznym, która polega na intencjonalnym uruchamianiu czynników pomocowych, występujących między członkami grupy, w relacji z socjoterapeutą i w procesie grupowym, w celu: uaktywnienia potencjału rozwojowego (społecznego, emocjonalno-motywacyjnego, poznawczego); zapobiegania kształtowaniu się zaburzeń i problemów zdrowotnych; zmiany trajektorii rozwoju i wzmocnienia mechanizmów zdrowia i/lub osłabienia patomechanizmu utrzymującego problemy psychospołeczne⁴⁹⁵.

2.2.1. Cele socjoterapii jako formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Wielu autorów opisujących socjoterapię wymienia trzy grupy celów socjoterapii, zatem zostaną one omówione w określonej kolejności: cele terapeutyczne, następnie cele edukacyjne/profilaktyczne a na końcu cele rozwojowe.

Cele terapeutyczne

W ujęciu Marii John-Borys aspekt terapeutyczny zawarty jest w leczeniu zaburzeń zachowania i niektórych zaburzeń emocjonalnych u dzieci i młodzieży, poprzez prowadzone zajęcia grupowe, choć jak sama uważa, ze względu na wiek osób biorących udział w socjoterapeutycznych zajęciach nie jest wskazana z nimi pogłębiona praca. Autorka uważa, że „socjoterapia jako metoda pomocy psychologicznej dzieciom, pojawiła się w wyniku poszukiwania formuły pracy z dziećmi, których rozwój jest zagrożony niekorzystnymi warunkami środowiska wychowawczego, a których problemy nie kwalifikują się do objęcia leczeniem psychiatrycznym”⁴⁹⁶.

Katarzyna Sawicka twierdzi, iż głównym celem socjoterapii jest realizacja celów terapeutycznych⁴⁹⁷. Cele terapeutyczne uzasadnione są cierpieniem dzieci i młodzieży,

⁴⁹⁵ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzież...*, op. cit., s. 56.

⁴⁹⁶ M. John-Borys (2005), op. cit., s. 350.

⁴⁹⁷ *Ibidem*, s. 16.

zarówno tym, które powstaje w wyniku zaniedbań środowiskowych, w rodzinie, jej dysfunkcyjnym charakterze, trudnym otoczeniu, na podwórku, w szkole, w klasie, czy też cierpieniem wynikających, jak to ujmuje, z tła psychicznego. Dzieci i młodzież, doświadczających tych przykrych i trudnych stanów są smutne, przygnębione, osamotnione, czasem przeżywające złość i gniew, jednak nie mogą spotkać w swoim otoczeniu zarówno wsparcia, jak i zrozumienia, co prowadzi do braku możliwości poradzenia sobie z tymi dylematami, budowania niskiego obrazu siebie, wzmocnienia jego wycofania. Powyższe trudności, zarówno traktowane jako poznawcze, jak i emocjonalne, zmuszają dzieci do obrony, często przez wycofanie, czasem agresję kierowaną na zewnątrz oraz szereg innych dysfunkcji. Zatem terapeutyczny cel socjoterapeutycznych zajęć ma zostać osiągnięty poprzez zorganizowanie sytuacji społecznych, mających miejsce w czasie zajęć socjoterapeutycznych, które:

- dostarczą uczestnikom zajęć pozytywnych, korekcyjnych doświadczeń, innych niż dotychczas doświadczane we własnym otoczeniu;
- pozwolą odreagować napięcia emocjonalne;
- będą uczyć nowych psychologicznych umiejętności⁴⁹⁸.

Barbara Jankowiak i Emilia Soroko⁴⁹⁹, podobnie jak Jacek Strzemieczny⁵⁰⁰ uważają, że cele terapeutyczne można zdefiniować jako cele korekcyjne, i wtedy odnoszą się one do wszelkich zmian niekorzystnych postaw, zachowania i funkcjonowania jednostki, co osiągnęte jest w trakcie pracy grupowej, poprzez naśladowanie innych, wzmocnienie pozytywnych przekonań na swój temat, zastępowanie dezadaptacyjnych form funkcjonowania takimi, które pozwalają dojrzałej realizować codzienne zadania stawiane jednostce przez życie. Cele terapeutyczne według tych autorek polegają na zmianie trajektorii rozwoju i wzmocnieniu mechanizmów zdrowia oraz osłabianiu patomechanizmu utrzymującego problemy psychospołeczne⁵⁰¹.

Bardzo ciekawym rozwiązaniem powyższego dylematu dotyczącego relacji i różnic między leczeniem a pomaganiem w socjoterapii jest zaproponowana przez Jankowiak i Soroko terminologia „czynników pomocowych” zamiast czynników terapeutycznych, bo jak

⁴⁹⁸ *Ibidem*, s. 16–18.

⁴⁹⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 10–27.

⁵⁰⁰ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*

⁵⁰¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 56.

twierdzą autorki, zapożyczenia w obrębie socjoterapii z psychoterapii są znaczne, to jednak zakres działania socjoterapii to głównie aspekty psychologiczno-pedagogiczne⁵⁰².

W ślad za *Słownikiem Psychologii* można wymienić bardzo ogólne zadania stojące przed socjoterapią, polegające na realizacji celów terapeutycznych i rozwojowych, jak twierdzi Arthur Reber, uzyskiwane poprzez organizację środowiska grupowego, wspomagającego procesy korekcji swoich zachowań, jak również procesy wsparcia w sytuacjach kryzysowych⁵⁰³.

Cel terapeutyczny, szeroko opisywany w literaturze zajmującej się socjoterapią bywa różnorodnie pojmowany. W wielu środowiskach socjoterapeutycznych, pracownicy świetlic socjoterapeutycznych, osoby prowadzące zajęcia socjoterapeutyczne w szkołach czy placówkach oświatowo-wychowawczych uważają, iż prowadząc działania socjoterapeutyczne realizują cele terapeutyczne, czyli lecznicze, prowadzące do głębokich zmian np. w osobowości człowieka. Dlatego łatwo spotkać opinię, że socjoterapię, jak sama nazwa wskazuje, zaliczamy do procesów psychokorekcyjnych, leczniczych, ukierunkowanych na eliminowanie lub na zmniejszanie poziomu zaburzeń⁵⁰⁴.

Wydaje się jednak, że bardziej adekwatnie byłoby spojrzeć na cel terapeutyczny, jako efekt działań korekcyjno-edukacyjnych, których konsekwencją jest poprawa funkcjonowania. Prawdopodobnie psychoterapeuci grupowi mogliby wymienić wiele celów terapeutycznych, zbieżnych z tymi opisywanymi w socjoterapii, jednak niekoniecznie byłiby zgodni, że grupa socjoterapeutyczna stawia sobie takie same cele, jak grupa terapeutyczna⁵⁰⁵. Identyfikacja z innymi uczestnikami zajęć grupowych będzie co prawda występować zarówno w grupie terapeutycznej, jak i socjoterapeutycznej, ale niekoniecznie będzie to towarzyszenie w kryzysach rozwojowych, choć nie zawsze rozdział między funkcjami terapeutycznymi a tymi wspierającymi jest jasny i łatwy do nakreślenia⁵⁰⁶. Ponadto wielu teoretyków i praktyków zajmujących się terapią grupową nie dokonuje zbyt jasnego i jednoznacznego

⁵⁰² B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy...*, op. cit., s. 83–10, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].

⁵⁰³ A. Reber (2000), op. cit., s. 686.

⁵⁰⁴ *Ibidem*, s. 15.

⁵⁰⁵ M.S. Corey, G. Corey (2008), *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, tłum. S. Bulaszewski, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, s. 27–33.

⁵⁰⁶ S. Vinogradov, I. Yalom (2007), *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

rozdziału między powyższymi aspektami pracy grupowej z ludźmi, co często znajdzie swoje odzwierciedlenie w środowiskach terapeutów tzw. humanistycznych modalności⁵⁰⁷.

Konsekwencją braku klarownych granic między aktywnością terapeuty i socjoterapeuty może być niejasność w identyfikacji zawodowej socjoterapeutów⁵⁰⁸. Dbłość o jednoznaczne określenie celów socjoterapii jest istotna ze względów teoretycznych i praktycznych⁵⁰⁹. Należy zadbać o profesjonalizację socjoterapii, głównie poprzez wzmocnienie obszaru naukowego, badań, empirycznej weryfikacji skuteczności działań socjoterapeutycznych⁵¹⁰. Praca socjoterapeutyczna odbywa się na styku trudności adaptacyjnych, kryzysów, dylematów i trudności rozwojowych, z czego może wynikać, że najbardziej adekwatnym sposobem opisu socjoterapii jest połączenie perspektywy biologicznej, psychologicznej i społecznej wraz z normalnym i patologicznym rozwojem w toku życia młodego człowieka, czyli psychopatologią rozwojową⁵¹¹.

Cele edukacyjne

Cele edukacyjne, Maria John-Borys proponuje realizować poprzez uczenie młodych ludzi, którzy uczestniczą w grupowych zajęciach socjoterapeutycznych. Uczenie dotyczy nowych zachowań oraz interpersonalnych i psychospołecznych umiejętności, sposobów radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, co wzmacnia codzienne satysfakcjonujące funkcjonowanie jednostki i powoduje, że młodzi ludzie w efekcie powyższych działań zyskują coraz silniejsze, pewniejsze i wyższe poczucie własnej wartości⁵¹². Według opinii Katarzyny Sawickiej cele edukacyjne to dostarczanie dzieciom i młodzieży szeregu informacji, wiedzy ułatwiającej funkcjonowanie społeczne, sposobów radzenia sobie z różnorodnymi trudnościami. Najczęściej rozumiane jest to jako wspomaganie młodych ludzi „w rozwoju i w pojmowaniu rzeczywistości”⁵¹³.

Cele edukacyjne przez niektórych socjoterapeutów definiowane jako cele psychoedukacyjne oznaczają: odreagowanie napięć psychicznych, uczenie się nowych

⁵⁰⁷ I. Yalom, M. Leszcz (2006), *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.

⁵⁰⁸ M. Wilk (2017), *Dla kogo jest socjoterapia?*, referat wygłoszony na konferencji Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów pt. Socjoterapia – z perspektywy teorii i praktyki, Bydgoszcz.

⁵⁰⁹ M. Wilk (2013), *op. cit.*

⁵¹⁰ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] L. Cierpiąkowska, I. Grzegorzewska, A. Borkowska (red.) (2021), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [w druku].

⁵¹¹ D. Cicchetti (2006), *Development and psychopathology*, [w:] D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology*, vol. 1: *Theory and Method*, New Jersey: John Wiley&Sons, s. 1–23.

⁵¹² *Ibidem*, s. 349.

⁵¹³ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 15.

bardziej adekwatnych zachowań, bez zbyt dużych negatywnych konsekwencji, uczenie się rozpoznawania swoich emocji, komunikacji interpersonalnej, pełnienia ról społecznych, odkrywanie zasobów jednostki, korekta zaburzeń w funkcjonowaniu psychospołecznym, zdobywanie wiedzy o sobie, otaczającym interpersonalnym świecie. W pewnym sensie cele psychoedukacyjne mogą być traktowane na równi z celami korekcyjnymi, jak sugeruje Strzemieczny⁵¹⁴, czy też celami terapeutycznymi według Sawickiej⁵¹⁵.

Część autorów wymienia również w socjoterapii cele profilaktyczne, traktując je jako aktywność przypisywaną celom edukacyjnym. Polegają one w tym rozumieniu na zapobieganiu patologii, problemom zdrowotnym, głównie poprzez edukację, dostarczanie wiedzy na temat np. uzależnień, sytuacji sprzyjających jego występowaniu, wiedzy na temat unikania sytuacji ryzykownych, czy nauki asertywnego odmawiania⁵¹⁶ (por. Jankowiak i Soroko 2021⁵¹⁷). Przekazywanie szerokiej wiedzy teoretycznej i uczenie praktycznych umiejętności może wspierać młodych ludzi w unikaniu zagrożeń, sytuacji ryzykownych, i tym samym zajęcia socjoterapeutyczne realizowane w grupie rówieśniczej stają się doskonałym miejscem do tej pracy, ponieważ biorą w nich udział dzieci i młodzież stojący po obydwu stronach ryzykownych sytuacji⁵¹⁸.

Cele edukacyjne/psychoedukacyjne/profilaktyczne realizowane są poprzez społeczność socjoterapeutyczną, która ma za zadanie wzmacniać i wykorzystywać zasoby jednostki, wcześniej przez nią niedostrzegane, które to zasoby dopiero w trakcie grupowych zajęć zostają odkryte, nazwane i wykorzystywane do własnego rozwoju jednostki. Życzliwy i empatyczny stosunek grupy do jednostki, dbałość o komunikację wewnątrz grupy, doświadczenie zainteresowania swoją osobą ze strony innych uczestników zajęć, zarówno dzieci i młodzieży, jak i dorosłych, prowadzących grupę, mogą pozytywnie wpływać na sądy poznawcze na swój temat, budować poczucie wartości i różnych swoich kompetencji, tworząc w efekcie możliwości przeciwdziałania zaniedbaniom wychowawczym w rodzinnych środowiskach uczestników zajęć.

Klimat wzajemnego zaufania, jaki konsekwentnie budowany jest w ramach grupowej pracy z dziećmi i młodzieżą, oferuje również możliwości odreagowania napięć, wyrzucenia złych emocji, czasem wypowiedzenia skrywanych lęków, wątpliwości i obaw, co ułatwia poznawcze opracowanie tych trudnych i męczących czasem kwestii, powodując większe

⁵¹⁴ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*

⁵¹⁵ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 17.

⁵¹⁶ T. Schlack (1999), „*Malolat*” – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący osób nadużywających alkoholu, [w:] K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 147–190.

⁵¹⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 77–78.

⁵¹⁸ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 10–27.

poczucie spokoju, wręcz ulgę, ma również wpływ na zmiany sądów na swój temat, czyniąc je bardziej przyjaznymi, mniej wartościującymi i krytycznymi. Grupy młodych ludzi, uczące się wzajemnego słuchania, komunikacji swoich potrzeb i pragnień, asertywnej obrony swoich granic, tworzą przestrzeń do uczenia się społecznego funkcjonowania; młodzi uzyskują możliwości działania, poczucia kompetencji psychospołecznych, interpersonalnych. W efekcie umożliwia to wykorzystanie potencjału dzieci i młodzieży w ich codzienności, w szkole, w domu, wśród rówieśników, czyniąc uczestników socjoterapeutycznych zajęć osobami mogącymi w bardziej odpowiedzialny sposób, z większą świadomością dbać o swoje potrzeby, realizować stojące przed nimi zadania⁵¹⁹.

Cele rozwojowe

Według Katarzyny Sawickiej cele rozwojowe socjoterapii powinny nawiązywać do wieku rozwojowego uczestników zajęć, do ich możliwości oraz oczekiwań i rozwojowych potrzeb i w zasadzie polegają na zaspokajaniu tych potrzeb. Środowisko socjoterapeutyczne jest więc definiowane jako odpowiednik środowiska rówieśniczego młodych ludzi, którzy trafili na socjoterapeutyczne zajęcia, jednak z tą różnicą, że jest to środowisko oferujące korekcyjne, pozytywne doświadczenia. Całość tych prorozwojowych aktywności ma prowadzić poprzez więź i poczucie bezpieczeństwa w grupie do wzmocnienia poczucia wsparcia, wewnętrznego bezpieczeństwa a tym samym przekładać się na wzmocnienie możliwości radzenia sobie z codziennością, realizowania rozwojowych zadań, jakie stoją przed młodymi uczestnikami socjoterapeutycznych zajęć.

Cele rozwojowe będą wszelkimi oddziaływaniami, odpowiadającymi na potrzeby rozwojowe młodego człowieka, wzmacniającymi możliwości realizacji rozwojowych zadań, stojących przed tym młodym człowiekiem. Wśród tych zadań znajdują się różnicowanie się od innych, zdobywanie wiedzy o świecie i o sobie samym, rozwijanie twórczości i aktywności, wzmacnianie możliwości radzenia z wszystkimi trudnymi sytuacjami, jakie stoją przed młodym człowiekiem. W pewnym sensie można ująć je jako cały szereg aktywności wzmacniającej potencjał rozwojowy młodego człowieka, czyli jego funkcjonowanie społeczne, emocjonalno-motywacyjne, poznawcze, jako proces ułatwiający realizację rozwojowych zadań, ale również wspieranie w czasie występujących kryzysów

⁵¹⁹ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 351–354.

rozwojowych, ułatwianie sięgania po własne możliwości, osobisty potencjał w danym etapie rozwoju⁵²⁰.

Wśród bardziej szczegółowych celów i zadań wymienia się wiele szczegółowo opisywanych, co ważne, są one określane głównie w oparciu o model rozumienia genezy trudności człowieka, począwszy od takiego, gdzie czynniki środowiskowe mają kluczowe znaczenie, a skończywszy na tych, gdzie te intrapsychiczne są traktowane, jako główna oś problematyki i jej powstawania.

I tak Jacek Strzemieczny, oprócz wymienionych zadań ogólnych, wymienia wiele szczegółowych:

- przebudowę negatywnych sądów o sobie – niektórzy autorzy nazywają to poczuciem wartości lub obrazem własnej osoby;
- uczenie się nowych i bardziej korzystnych sposobów funkcjonowania w obszarze interpersonalnym czy też nowych wzorców zachowania;
- przeżycie korekcyjnego doświadczenia, stanowiącego alternatywę dla przeżytych wcześniej urazów⁵²¹.

Zofia Sobolewska podkreśla, że uczestnicy zajęć socjoterapeutycznych to osoby, które z różnych powodów mają trudności w kontaktach społecznych, stąd wśród szczegółowych zadań socjoterapeutycznych zajęć wymienia uczenie uczestników umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz umiejętności pełnienia ról społecznych⁵²².

Katarzyna Sawicka podkreśla, że dzieci i młodzież, uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć są osobami doświadczającymi realnych traumatycznych sytuacji, które niekorzystnie wpływają na możliwości radzenia sobie ze stresem sugeruje zatem, że zajęcia socjoterapeutyczne powinny umożliwiać ich uczestnikom odreagowanie napięć emocjonalnych, ale też sam proces grupowy powinien zostać wykorzystany do inicjowania i ukierunkowania określonych zmian u poszczególnych członków grupy⁵²³.

W praktyce socjoterapia powinna pomagać ludziom w odzyskiwaniu szacunku do samego siebie, w odbudowaniu zaufania do innych, ale też do samego siebie, wzmacniać poczucie bezpieczeństwa, przywracać równowagę moralną, społeczną i intrapsychiczną, zwiększać poziom nadziei, uczyć życia bez przemocy, przebaczenia tym, którzy ich

⁵²⁰ B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel (2017), *Potencjał okresu adolescencji*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *op. cit.*, s. 121–142.

⁵²¹ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*

⁵²² Z. Sobolewska (1993), *op. cit.*

⁵²³ *Ibidem*, s. 18.

skrzywdzili, uczyć przeproszać za krzywdy wyrządzone. Innymi słowy, socjoterapia powinna być procesem wspierającym równowagę i harmonię zarówno wewnętrzną, jak tą w kontakcie z innymi ludźmi⁵²⁴.

Jak pisał Antoni Kępiński grupy różnicujemy na oficjalne i nie oficjalne, ale te pierwsze wyraźnie wymuszają pełnienie określonych ról w trakcie zajęć, co niezaprzeczalnie wpływa na fakt, iż potrzeba ustosunkowania się do zasad, sam sposób, możliwości ich przyjęcia, poza informacją diagnostyczną o jednostce, daje również możliwość pracy nad własnymi trudnościami i ograniczeniami jednostki, z którymi jest ona konfrontowana w obliczu przystosowania się do zasad panujących w grupie⁵²⁵.

Uczestnictwo w grupie socjoterapeutycznej zawiera również elementy wychowania, choć może bardziej zasadne byłoby je nazwać zadaniem, czy może celem psychoedukacyjnym, gdzie zakładamy, że dzieci i młodzież biorące udział w zajęciach są pod działaniem, są w kontakcie z pożądanym społecznie systemem wartości. Sam fakt przyjęcia zasad i norm grupowych istniejących w czasie socjoterapeutycznych zajęć, potrzeba ich przestrzegania, omawianie konsekwencji braku ich przestrzegania, zasadności ich formułowania ma nieocenioną funkcję, nie tylko porządkującą, ale właśnie korygującą nieadekwatne z punktu widzenia społeczeństwa wzorce zachowania oraz stosunek do norm i zasad w ogóle.

Jeśli założymy, że znaczna część uczestników zajęć socjoterapeutycznych to młodzi ludzie, którzy borykają się z kryzysem w trakcie swojego rozwoju, czy to ze względu na dylematy identyfikacyjne, trudności w kontaktach z rodziną, ze środowiskiem rówieśniczym, szkołą itp., to możemy założyć, że dobrostan, dobre samopoczucie młodych ludzi wymagać może wsparcia ze strony otoczenia, w tym wypadku również poprzez zajęcia socjoterapeutyczne⁵²⁶. Stąd jak sugerują Jankowiak i Soroko, zajęcia socjoterapeutyczne bardzo często towarzyszą młodym ludziom w przeżywaniu kryzysów rozwojowych, głównie poprzez tworzenie wsparcia i środowiska podtrzymującego w grupie uczestników zajęć, jak również poprzez szereg informacji zwrotnych, sposobów radzenia sobie z wieloma

⁵²⁴ A. Richters, C. Dekker, W.F. Scholte (2008), *Community based sociotherapy in Byumba, Rwanda*, "Intervention", vol. 6, no. 2, s. 105, https://www.researchgate.net/publication/229476660_Community_based_sociotherapy_in_Byumba_Rwanda [dostęp 5.03.2021].

⁵²⁵ A. Kępiński (1992), *Rytm życia*, Warszawa: Sagittarius, s. 220–221.

⁵²⁶ T. Ronen, L. Hamama, M. Rosenbaum, A. Mishely-Yarlap (2016), *Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familiar Crisis*, "Journal of Happiness Studies", vol. 17, issue 1, s. 81–104.

trudnościami przez innych uczestników zajęć, co zwiększa możliwości poszczególnych jednostek⁵²⁷.

Zajęcia socjoterapeutyczne wymagają budowania przymierza zawartego i przestrzeganego przez prowadzących zajęcia oraz ich uczestników, czyli formę współpracy i dbałości o realizację wspólnie założonych celów⁵²⁸. Zaufanie i poczucie bezpieczeństwa w grupie, możliwość wysłuchania, uzyskania informacji zwrotnej, innych sposobów poradzenia sobie z podobnymi do ich własnych trudnościami, zwiększa zarówno poczucie wspólnoty doświadczeń, poczucie podobieństwa, i zmniejsza obawy związane z wykluczeniem społecznym⁵²⁹.

Grupy socjoterapeutyczne, ośrodki socjoterapeutyczne stają się przestrzenią łączenia wymiaru społecznego z podmiotowym, w której tożsamość młodych ludzi i społeczeństwo, i ich wzajemne wpływy są nieuniknione⁵³⁰. Zaspokajanie potrzeb, szczególnie tych sfrustrowanych, wzmacnianie możliwości radzenia sobie z dylematami, wypełnianie roli dysfunkcyjnego otoczenia młodych uczestników zajęć są istotną częścią socjoterapeutycznej pomocy⁵³¹.

Powyższy przegląd literatury przedmiotu podejmującej istotny w socjoterapii problem, czyli jakie cele, funkcje socjoterapia powinna realizować, pozwala na wyciągnięcie kilku wniosków. Większość socjoterapeutów twierdzi, że socjoterapia powinna realizować trzy podstawowe cele, szczegółowo tu już opisane: terapeutyczne, edukacyjne i rozwojowe. Taki podział celów socjoterapeutycznych jest charakterystyczny dla wczesnych środowisk socjoterapeutycznych w Polsce⁵³². Środowiska takie, często związane z treningami interpersonalnymi i psychologicznymi, chętnie spoglądały w stronę psychoterapii i w związku z tym cele terapeutyczne w rozumieniu zadań socjoterapii wydawały się naturalną

⁵²⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, op. cit., s. 10–27.

⁵²⁸ J.L. Nye (2002), *The Eye of Follower: Information Processing Effects on Attributions Regarding Leaders of Small Groups*, "Small Group Research", vol. 33, issue 3, s. 337–360.

⁵²⁹ R. Gilman, S.E. Huebner (2006), *Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction*, "Journal of Youth and Adolescence", vol. 35, issue 3, s. 293–301. Por. także L. Fox, G. Dunlap, M.L. Hemmeter, G.E. Joseph, P. Strain (2003), *The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*, "Journal of Young Children", vol. 58, no. 4, s. 48–52, https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/TeachingPyramid_yc_article_7_2003.pdf [dostęp: 5.03.2021].

⁵³⁰ L. Witkowski (2000), *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, preprint referatu na konferencję „Problemy współczesnej metodologii” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Wszechnicy Mazurskiej w Olecku 11–12 września 2000 r., Olecko, Kraków–Toruń–Warszawa, s. 21–22.

⁵³¹ K.C. Wells (1988), *Social learning and systems family therapy for childhood oppositional disorder: Comparative treatment outcome*, "Comprehensive Psychiatry", vol. 29, issue 2, s. 138–146.

⁵³² K. Sawicka (red.) (1999), op. cit., s. 15; M. John-Borys (2005), op. cit., s. 351–354.

konsekwencją, albo zmierzały w stronę szkoleń, a obecnie również coachingu⁵³³. Następnie rozumienie celów zostało modyfikowane, głównie w zakresie rozumienia celów terapeutycznych, zmieniając nazwę, na bardziej adekwatną, czyli cele korekcyjne lub psychokorekcyjne, rezygnując tym samym z nieadekwatnej w obszarze socjoterapii konotacji z medycyną czy psychoterapią⁵³⁴. Cele edukacyjne w opinii niektórych socjoterapeutów zyskały nową bardziej adekwatną nazwę, cele psychoedukacyjne, co pozwoliło założyć, że jest to szeroko pojęta edukacja dostarczająca wiedzy i umiejętności w obszarach: psychologicznym i społecznym⁵³⁵. Zważywszy na fakt, iż socjoterapia często kojarzona jest z zapobieganiem uzależnieniom wśród dzieci i młodzieży, niektórzy autorzy wymieniają cele profilaktyczne, będące istotnym zadaniem socjoterapii⁵³⁶. Cele profilaktyczne mają zapobiegać powstawaniu uzależnień poprzez szereg aktywności edukacyjnych, psychoedukacyjnych i rozwojowych. W interesujący sposób przedstawiły swoje rozumienie celów socjoterapeutycznych Barbara Jankowiak i Emilia Soroko na konferencji poświęconej socjoterapii w roku 2019 w Bydgoszczy proponując, że najpełniej wszystkie zadania stawiane przed socjoterapią można sformułować poprzez zdefiniowanie trzech grup celów: profilaktycznych, rozwojowych i korekcyjnych⁵³⁷. Z powyższych dywagacji wyłania się możliwość przedstawienia drogi rozwoju rozumienia celów socjoterapii:

cele terapeutyczne	➡	cele korekcyjne	➡	cele psychokorekcyjne
cele edukacyjne	➡	cele psychoedukacyjne	➡	cele profilaktyczne
cele rozwojowe	➡	bez zmian	➡	traktowane jako rozwojowe

Rycina 2. Schemat modyfikacji i zmian nazewnictwa głównych celów socjoterapii

Źródło: opracowanie własne.

Analizując powyższe i starając się wyciągnąć z tego wnioski, nasuwa się myśl, że w obszarze pomocy psychopedagogicznej, socjoterapia definiowana jest przez trzy główne

⁵³³ Grupa TROP, <https://grupatrop.pl/> [dostęp: 21.01.2021].

⁵³⁴ Por. J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*; B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 10–27.

⁵³⁵ Por. B. Jankowiak, K. Kuryś-Szyncel (2017), *op. cit.*, s. 121–142.

⁵³⁶ T. Schlack (1999), „*Małolat*” – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący osób nadużywających alkoholu [w:] K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 147–190.

⁵³⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 10–27.

cele: edukacyjne/psychoedukacyjne/profilaktyczne, rozwojowe i terapeutyczne/korekcyjne czasem nazywane psychokorekcyjnymi. Jeśli prześledzić, w jaki sposób definiowane są poszczególne zadania, sposoby ich realizacji, etiologia problematyki, wobec której wysuwana jest propozycja socjoterapeutycznych zajęć, można uznać, że w praktyce socjoterapeuci realizują dwa podstawowe cele: psychoedukacyjny i rozwojowy. Cel psychokorekcyjny, nie wspominając już nazwie terapeutyczny jest raczej deklaracją niż realnym działaniem.

Można zatem pokusić się o generalny wniosek, iż socjoterapia to głównie praca z dziećmi i młodzieżą o charakterze psychoedukacyjnym i rozwojowym, mająca w dużym stopniu charakter pracy profilaktycznej a w najmniejszym stopniu będzie polegała na korekcie szczególnie, jeśli miałyby być traktowana jako zastępcza forma terapii. Przedrostek „socio” kieruje uwagę na społeczne funkcjonowanie dzieci i młodzieży, które powinno być modyfikowane, wzmacniane, aby młodzi ludzie byli w stanie w satysfakcjonujący i adekwatny sposób realizować stojące przed nimi zadania społeczne, psychologiczne, egzystencjalne, a także stawiać czoła i radzić sobie z występującymi w życiu rozwojowymi kryzysami. Zatem socjoterapia z wyboru stawia przed sobą zadania rozwojowe oraz psychoedukacyjne, pełniące również funkcję psychoprofilaktyczną, dążąc do zmian w społecznym funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, nawet w przypadku diagnozowania trudności wynikających z intrapsychicznych dylematów.

2.2.2. Socjoterapia wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole

Socjoterapia w placówkach oświatowych prowadzona jest w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej w oparciu o rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i innych placówkach⁵³⁸. Socjoterapia jako specjalistyczne zajęcia proponowane uczniom szkół, podopiecznym powyższych placówek, adresowana jest do uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami utrudniającymi funkcjonowanie społeczne. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem określa warunki organizacji kształcenia, wychowania i opieki dla wyżej wymienionej grupy dzieci i młodzieży. Odbywa się ono w oparciu

⁵³⁸ Rozporządzenie MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach z dnia 30 kwietnia 2013 r., Dz.U. 2013 poz. 532.

o orzeczenie wydane przez poradnię psychologiczno-pedagogiczną i na tej podstawie przedszkola, szkoły, oddziały i ośrodki powinny zapewnić:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów;
- zajęcia specjalistyczne;
- zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne dzieci lub uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- integrację dzieci lub uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z dziećmi lub uczniami pełnosprawnymi;
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym⁵³⁹.

Określenie i zdiagnozowanie poziomu funkcjonowania uczniów, podopiecznych, pozwala zdefiniować wszelkie aktywności i zadania specjalistów, w tym socjoterapeutów, ale również nauczycieli, wychowawców, tworząc złożony system pomocy psychopedagogicznej, który określa formy pracy, zakres współpracy ze specjalistami z zewnętrznych instytucji, ale także współpracy z rodzicami. Szkoła pragnąc zapobiegać agresji i przemocy rówieśniczej powinna zatem:

- doprecyzować i zdefiniować zjawisko agresji i przemocy rówieśniczej, między innymi poprzez jednoznaczne nazwanie konkretnych aktów i czynności, z jakimi dzieci i młodzież ma do czynienia np.; nękanie, zastraszanie, grożenie, upokarzanie, dręczenie, bicie;
- następnie systematycznie i konsekwentnie przygotowywać oraz wprowadzać w działanie określone i celowane do problematyki procedury naprawcze;
- opracować sposoby i procedury zgłaszania wszelkich agresywnych incydentów, jakie mają miejsce na terenie szkoły, jak również poza nią, jeśli dotyczą one środowiska uczniów danej szkoły;
- następnie opracować sposoby wyjaśniania wszelkich agresywnych ataków i przejawów przemocy rówieśniczej;

⁵³⁹ B. Krupa (2016), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej Studium Generale Sandomiriense”, nr 2, s. 138–197, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9936> [dostęp: 7.03.2021].

– po czym przygotować sposoby, procedury i cały system zapobiegania agresji i przemocy w szkole⁵⁴⁰.

Jak twierdzi Bogusław Dziecioł, na przełomie lat 80. i 90. XX wieku, socjoterapia trafia do polskich szkół, głównie jako forma zajęć psychokorekcyjnych, jako forma zajęć wyrównawczych czy też forma kształcenia równoległego, często będąc wykorzystywaną do codziennej pracy wychowawczej, wspierając postawy uczniów zmierzające do samodoskonalenia, wzmacniające chęć do pracy nad sobą, nauki, słowem pełniła szereg funkcji wspierających procesy dydaktyczne i pedagogiczne⁵⁴¹.

Według Katarzyny Sikory, socjoterapia ma swoje silne miejsce jako szeroko pojęta pomoc psychologiczna w placówkach oświatowych, podobnie w instytucjach o charakterze opiekuńczo-wychowawczym⁵⁴².

Przystąpienie do Unii Europejskiej nakłada na polskie instytucje oświatowe, w tym szkoły, obowiązek przygotowania i dostarczenia dzieciom i młodzieży potrzebującym pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownych zajęć⁵⁴³. Formalnie reguluje te przepisy rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej porządkujące formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w polskich szkołach⁵⁴⁴. Zakłada ono, że w polskich szkołach pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna zostać udzielona każdemu potrzebującemu uczniowi, przede wszystkim: niepełnosprawnemu, niedostosowanemu społecznie lub zagrożonemu takim niedostosowaniem, prezentującemu trudności w nauce lub komunikacji społecznej, przewlekłe choremu, będącemu w sytuacji kryzysowej, zaniedbanemu środowiskowo, wykazującym trudności natury adaptacyjnej, ale także szczególnie uzdolnionemu.

W świetle powyższego Rozporządzenia zajęcia socjoterapeutyczne powinny być proponowane uczniom, którzy przejawiają szczególnie mocno dylematy, trudności i dysfunkcje w zakresie funkcjonowania społecznego. Oczywiście wszyscy uczniowie powinni otrzymywać adekwatną do ich potrzeb pomoc, która będzie realizowana na takim

⁵⁴⁰ N. Abrahams, V. Dunn (2011), *Education Can Help Prevent Cyberbullying*, [w:] L.S. Friedman (ed.), *Cyberbullying*, United States of America, Greenhaven Press, s. 74.

⁵⁴¹ B. Dziecioł (2016), *op. cit.*, s. 193–220.

⁵⁴² K. Sikora (2011), *Wybrane formy pomocy psychologicznej*, [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 477–485.

⁵⁴³ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *Socjoterapia w szkole – możliwości, konieczność, fikcja?* „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 1, s. 37–43, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-60f46485-efcb-413f-a381-e9f331e1d886> [dostęp: 5.03.2021].

⁵⁴⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z dn. 7 maja 2013 r., poz. 532.

samym poziomie, przez takich samych specjalistów i w takiej samej liczbie godzin potrzebnych do radzenia z określonymi trudnościami⁵⁴⁵. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna powinna być udzielana w czasie pracy z uczniami czy to podczas lekcji, klas terapeutycznych, zajęć rozwijających uzdolnienia, czy też zajęć dydaktyczno-wyrównawczych, w tym korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym, podobnie jak podczas zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu, planowaniem kształcenia i kariery zawodowej. Zajęcia socjoterapeutyczne organizowane są więc dla uczniów z dysfunkcjami i zaburzeniami społecznego funkcjonowania, z trudnościami w adaptacji do środowiska, do szkoły, klasy, wykazującymi symptomy kryzysu psychicznego.

Socjoterapia staje się zatem efektywną formą pomocy psychologiczno-pedagogicznej skierowanej do dzieci i młodzieży, między innymi uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, gdzie istotą jej działania jest dobór grupy osób według jej potrzeb, trudności, wieku, dla których organizuje się różnorodne aktywności uruchamiające procesy interpersonalne i grupowe, wzmacniające procesy korekcyjne, rozwojowe i naprawcze⁵⁴⁶. Dobór grupy jest istotny ze względu na planowanie procesu pomocowego, ponieważ poziom funkcjonowania psychologicznego, emocjonalnego i społecznego, problematyka z jaką się mierzą młodzi ludzie będzie odmienna i uwzględniać różne grupy wiekowe, środowisko, jak również prezentowanej i przeżywanej problematyki.

Realizacja socjoterapii w szkołach, w związku z istniejącymi potrzebami dzieci i młodzieży, ich dysfunkcjami, deficytami, jak również wymogami i przepisami⁵⁴⁷, które określają sposoby i techniki pracy⁵⁴⁸, niewątpliwie rozszerza możliwości definiowania socjoterapii, jej funkcji, miejsc, w których jest i może być stosowana. Czasem zajęcia socjoterapeutyczne są prowadzone w formie cyklicznych zajęć grupowych dla wybranych uczniów, warsztatów psychologicznych, bywa też, że prowadzone jako forma pogadanki, wspólnej pracy, realizowania jakiegoś projektu, niekiedy nawet w formie przedstawienia teatralnego, czy może wyjazdu w góry, obozu żeglarskiego i w wielu innych formach. Umiejętne dostosowanie zajęć socjoterapeutycznych w oparciu o przeprowadzony proces diagnostyczny natury trudności i problemów wszystkich uczestników zajęć grupowych, wraz

⁵⁴⁵ M. Suchocka (2012), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole masowej*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2, dod., s. 39–44.

⁵⁴⁶ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

⁵⁴⁷ M. Łoskot (2011), *Zasady organizacji zajęć specjalistycznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Głos Pedagogiczny”, nr 27, s. 52–56.

⁵⁴⁸ A. Lorenc-Steinmec, A. Zaręba (2007), *Zapobiec kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, s. 27–35.

z odpowiednią kwalifikacją tych uczestników, doбором do grupy pod kątem odpowiednich trudności i problemów poszczególnych osób, gwarantuje przygotowanie adekwatnej formy pracy, odpowiednich dla danej grupy technik pracy⁵⁴⁹.

Skoncentrowanie się na okresie przygotowania do pracy grupowej, najlepiej na początku w kontakcie indywidualnym z poszczególnymi uczestnikami zajęć, stwarza możliwości pełniejszej i bardziej pomocnej formy prowadzonych potem zajęć⁵⁵⁰.

Inny punkt widzenia, choć może nie aż tak odległy od powyższych, prezentuje Grażyna Chwesiuk sugerując, że socjoterapia może być formą wsparcia dziecka w szkole w przezwyciężeniu jego trudności adaptacyjnych, szczególnie tych dotyczących sytuacji szkolnej, z uwzględnieniem sytuacji psychospołecznej dziecka rozpoczynającego naukę w szkole podstawowej⁵⁵¹. Na proces przystosowania dziecka do nowych warunków mają wpływ mechanizmy akomodacji, czyli dostosowania się do wymogów i warunków otoczenia oraz mechanizm asymilacji, czyli dostosowania się otoczenia do indywidualnych potrzeb dziecka. Zaburzony proces akomodacji lub asymilacji prowadzić może do trudności dziecka w przystosowaniu się nowych warunków, jakie stawia przed nim przyjscie do szkoły, w efekcie czego, dziecko sprawia wrażenie nieadekwatnie funkcjonującego, nie będącego w stanie wykorzystać swój potencjał intelektualno-poznawczy w nauce, generując szereg psychologicznych, pedagogicznych i socjologicznych trudności, takich jak: lęki, zaburzenia zachowania, nadpobudliwość, zahamowanie psychoruchowe, brak kontaktów interpersonalnych, małomówność, albo nadaktywność, skłonność do gniewu czy bójek.

Socjoterapia staje się wtedy formą pomocy dziecku w rozwiązywaniu jego trudności, które mogą wynikać z zaburzenia jego procesu przystosowania się do nowych warunków, jakimi jest pójście do szkoły podstawowej, a forma pracy, pomocy zależeć będzie od sytuacji w klasie. Można założyć, że w niektórych klasach większa liczba dzieci może wykazywać podobne trudności, opisane powyżej, co skłaniałoby szkołę do przygotowania i zrealizowania zajęć socjoterapeutycznych wspierających całą klasę w opisanym zakresie trudności. W sytuacji, kiedy pojedyncze dziecko wykazuje trudności w przystosowaniu do nowej szkolnej sytuacji, wtedy niewykluczone, że najlepszą propozycją byłaby praca indywidualna, choćby ze względu na chęć uniknięcia etykietyzacji, stygmatyzacji dziecka wobec jego rówieśników w klasie.

⁵⁴⁹ N. Karapostoli, I.K. Tsegos, A. Tziotziou (2002), *20 years of a psychotherapeutic community*, "International Journal of Therapeutic Communities", vol. 23, no. 3, s. 181–191.

⁵⁵⁰ S. van der Krogt (1989), *Three of a kind: A review of a process of growth: II. A sociotherapeutic view*, "International Journal of Therapeutic Communities", vol. 10, issue 3, s. 181–185.

⁵⁵¹ G. Chwesiuk (1999), *Program socjoterapeutyczny dla uczniów klasy pierwszej z trudnościami adaptacyjnymi*, [w:] K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 30–32.

Pedagog lub psycholog szkolny są osobami będącymi łącznikiem między socjoterapeutami a nauczycielami, w procesie kierowania dzieci i młodzieży na socjoterapeutyczne zajęcia. Zarówno psycholog jak i pedagog szkolny mają wiedzę na temat środowiska rodzinnego uczniów szkoły, w szczególności tych sprawiających różnego rodzaju trudności. W sytuacji zaistnienia problematyki agresji rówieśniczej w klasie czy na terenie szkoły, wiedza taka jest nieodzowna zarówno ze względu na rozpoznanie genezy problemu, jego skali, jak również prognoz w stosunku do opracowanych działań prewencyjnych i przeciwdziałających problemowi. Odpowiednie przygotowanie całego schematu funkcjonowania szkoły wobec zjawiska agresji i przemocy rówieśniczej w stosunku do jej uczniów nie może się odbyć bez odpowiedniej diagnozy sytuacji, w tym choćby badań ankietowych wśród uczniów, testów, rozmów nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych z uczniami, które pozwolą zrozumieć naturę problemu, unaocznic jego skalę, siłę i intensywność, częstotliwość, poziom zagrożenia jednostkowego i grupowego, nawet środowiskowego, czy najczęstszych form agresywnych ataków.

Świadomość agresji i przemocy w szkole uzyskuje się poprzez mierzenie ich poziomu w szkole, w klasie, interwencje, budowanie planu działania oraz ewaluację konkretnych działań⁵⁵². Pozwoli to przygotować najbardziej selektywną i celowaną odpowiedź prewencyjną, naprawczą, korekcyjną i profilaktyczną⁵⁵³.

Jednak, aby program mógł powstać, zostać odpowiednio przygotowany a następnie zgodnie ze wszelkimi zaleceniami wdrożony do działania, musi istnieć świadomość szkoły i nauczycieli, że problem agresji rówieśniczej po pierwsze, istnieje, a po drugie, wiąże się z wieloma negatywnymi konsekwencjami, co powinno motywować szkołę do przeciwdziałania przemocy, tworzenia adekwatnych procedur profilaktycznych i prewencyjnych⁵⁵⁴. Realizacja powyższego postulatu możliwa jest przy założeniu, że nauczyciele będą w otwarty sposób starali się zrozumieć naturę agresywnych ataków w szkołach. Oznacza to gotowość do weryfikacji swoich własnych postaw, sprawdzenie, czy część z nich nie ma wpływu na występowanie agresji wśród uczniów, bo jak twierdzi Agnieszka Zajac, część agresji obserwowanej u uczniów może wynikać z nietaktu nauczyciela wobec swoich uczniów, braku poszanowania godności osobistej, podmiotowego traktowania uczniów, stosowania manipulacji a w szczególności podstępów, przewagi, wywoływania fałszywej świadomości u ucznia i wielu innych, choćby agresji w postaci

⁵⁵² J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 17.

⁵⁵³ A. Waligóra-Huk (2015), *op. cit.*, s. 130.

⁵⁵⁴ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 18–22.

krytyki, używania obraźliwych słów, niesprawiedliwego traktowania, straszenia, czy również szarpania za uszy w młodszych klasach, i na przemocy oraz mobbingu kończąc⁵⁵⁵.

Praca grona pedagogicznego jest aktywnością zawodową mającą miejsce w istotnym fragmencie życia młodego człowieka, ważnym i trudnym zarazem, bo związanym z wieloma rozwojowymi dylematami i kryzysami, zwłaszcza w okresie adolescencji, co oznacza, że nie można uniknąć stanów frustracji, poza wszelkimi satysfakcjonującymi momentami pracy. W kontakcie z młodymi ludźmi często jesteśmy narażeni na frustrację, co może również wzbudzać agresywne reakcje wśród nauczycieli, socjoterapeutów, ale wiedza na temat rozwojowej, psychologicznej i emocjonalnej specyfiki tego okresu pozwala neutralizować negatywne skutki złości, zamiast ją odreagowywać w kontakcie z uczniami⁵⁵⁶.

Brak możliwości skorzystania ze wsparcia, jakie daje wiedza, spotkania z innymi nauczycielami, spotkania superwizyjne pozwalające szczegółowo omówić i zrozumieć naturę swoich trudności i dylematów, szczególnie w kontakcie z agresją i przemocą w szkołach, może prowadzić do wypalenia zawodowego, a tym samym niekontrolowanych reakcji, również jatrogennych, wzmacniających powstawanie agresji wśród dzieci i młodzieży. Obciążenie zawodowymi obowiązkami, nadmiar zadań, liczba uczniów w klasie, mogą wzmacniać występowanie znużenia, zmęczenia, zniechęcenia, skłonność do przedmiotowego traktowania swoich uczniów, obniżając poziom aktywności zawodowej, kreatywności, za to minimalizując udzielanie potrzebującym wsparcia czy zainteresowania, a nawet pomocy⁵⁵⁷.

2.2.3. Diagnozowanie agresji rówieśniczej w pracy socjoterapeutycznej

Z perspektywy socjoterapii, biorąc pod uwagę potrzebę zdiagnozowania problemu, określenia jego skali i zagrożenia dla jednostki oraz grupy jednostek, istotne będą powody, które zmuszają specjalistów do obserwacji dzieci i młodzieży, pod kątem ich dysfunkcji, trudności emocjonalnych, społecznych, wychowawczych. W podrozdziale tym opisane zostaną określone poziomy procesu diagnostycznego zaangażowanego w pracy z dziećmi i młodzieżą, mającymi styczność z problemem agresji rówieśniczej w szkole.

⁵⁵⁵ A. Zajac (2011), *Osoba nauczyciela jako czynnik agresywny*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 2/1 (2), s. 251–259.

⁵⁵⁶ J. Kitrasiewicz (2006), *Teoretyczne perspektywy w rozumieniu kontaktu terapeutycznego w pracy pedagoga*. Wykład wygłoszony w Częstochowie podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Światlic Socjoterapeutycznych i Środowiskowych pt. „Kochać i Rozumieć” w 2006 r w Częstochowie, http://www.skraweknieba.com.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=9 [dostęp: 5.03.2021].

⁵⁵⁷ B. Fraszczyk (2005), *Psychologiczne problemy osób pomagających dzieciom i młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *op. cit.*, s. 410–421.

Agresja rówieśnicza w szkole jest problemem, który może być rozpatrywany zarówno w kontekście indywidualnym, jak i grupowym, mając na uwadze poszczególnych uczniów, całą klasę a także środowisko uczniów danej szkoły. Program socjoterapeutyczny powinien być oparty na określeniu, do jakich odbiorców będzie skierowany, w jaki sposób ma być prowadzona praca z grupą, jakie cele są do osiągnięcia, a także za pomocą, jakich technik i metod pragniemy te cele osiągnąć. To ostatnie zależy od modelu teoretycznego przyjętego przez socjoterapeutę⁵⁵⁸. Sam fakt wystąpienia agresji, bycia jej sprawcą, ofiarą, nie jest wystarczający do opracowania adekwatnego sposobu pracy, ponieważ należy spróbować zrozumieć naturę, etiologię konkretnego zachowania, skąd, z jakich powodów, doświadczeń, czy intrapsychicznych, czy interpersonalnych, może rodzinnych się wywodzi⁵⁵⁹.

Przygotowanie adekwatnej odpowiedzi korekcyjnej w postaci socjoterapeutycznych zajęć stawia przed nami pytanie, czy trudności w funkcjonowaniu, w tym przypadku, byciu sprawcą lub ofiarą agresji rówieśniczej, wynika z dysfunkcji rozwojowych, zaburzeń zachowania, z niedostosowania społecznego, może z niezaspokojonych rozwojowych potrzeb, czy choćby pozostawania w niemożności wydobywania się z rozwojowego kryzysu, w jakim młodzi ludzie się znajdują⁵⁶⁰.

Bardzo istotną rolę w przygotowaniu działań socjoterapeutycznych odgrywa protodiagnoza, będąca procesem funkcjonującym w społeczeństwie, a której celem jest wyłonienie z niego jednostek z problemami w celu udzielenia adekwatnej pomocy⁵⁶¹. Jak ocenia Hanna Krauze-Sikorska, protodiagnoza podejmowana w środowisku szkolnym pozwala skutecznie budować psychologiczno-pedagogiczną pomoc, zindywidualizowaną i wspierającą rozwój i funkcjonowanie jednostki w jej środowisku rodzinnym, szkolnym czy rówieśniczym⁵⁶². Protodiagnoza rozpoznaje w środowisku szkolnym dzieci i młodzież sprawiające problemy, doświadczające kontaktu z problemem agresji rówieśniczej, jak również daje podstawę do skierowania potrzebujących pomocy do odpowiedniej instytucji, w której jej uzyskanie będzie możliwe. Na terenie szkoły, koncentrując się na problemie agresji rówieśniczej w szkole, nauczyciele, wychowawcy klas mają możliwość realizacji postulatów protodiagnozy.

⁵⁵⁸ K. Zając (2016), *op. cit.*, s. 501–502.

⁵⁵⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Wybrane...*, *op. cit.*, s. 168–169.

⁵⁶⁰ J. Kata (2017), *Diagnoza socjoterapeutyczna młodzieży*, [w:] E. Grudziwska (red.) (2017), *Diagnoza...*, *op. cit.*, s. 121–138.

⁵⁶¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 95.

⁵⁶² H. Krauze-Sikorska (2008), *Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA, s. 133.

Jednocześnie należy podkreślić, że aktywność nauczycieli, wychowawców klas we współpracy z pedagogami i psychologami szkolnymi, pozwala realizować proces prediagnostyczny wskazujący na występujące dysfunkcje dzieci i młodzieży w obszarze ich kontaktów z rówieśnikami, z zakresie szkolnych obowiązków. Obserwowanie uczniów w czasie ich codziennego funkcjonowania w klasie, na lekcjach, w czasie przerw, w kontaktach społecznych oraz indywidualnych, daje możliwość nakreślenia poziomu trudności ewentualnie zaburzeń występujących w zachowaniu ucznia⁵⁶³.

Szkoła jest ważnym terenem, na którym odbywa się proces diagnostyczny, poprzedzający następnie proces socjoterapeutyczny, ponieważ jest miejscem bardzo istotnej aktywności dzieci i młodzieży, funkcjonowania psychospołecznego, konfrontacji z autorytetami społecznymi, budowania obrazu samego siebie, poczucia swojej wartości, kształtowania tożsamości⁵⁶⁴. Przeprowadzenie systemowej diagnozy jest w stanie pokazać, w jakim stopniu dzieci i młodzież potrzebują pomocy, w jakiej formie miałyby się ona odbyć, stwarza możliwość przygotowania adekwatnej do potrzeb pomocy psychologiczno-pedagogicznej i profilaktycznej⁵⁶⁵.

W przypadku diagnozy dotyczącej problemu agresji rówieśniczej w szkole, proces obserwacji funkcjonowania dzieci i młodzieży w czasie lekcji, na przerwach, poziom ich agresywnych zaczepek, złośliwości, słownictwo, jakiego używają pozwalają określić poziom problemu, wskazać liderów a także opisać role, w których konkretni uczniowie występują. Najczęściej więc, biorąc pod uwagę problem agresji rówieśniczej w szkołach, to wstępna diagnoza problematycznych postaw i zachowania uczniów, brak poprawy w zachowaniu, wyczerpanie możliwości pracy korekcyjnej przez grono pedagogiczne szkoły zmusza szkołę do poszukiwania specjalistycznej pomocy. W tym przypadku może to być skierowanie dzieci i młodzieży do udziału w zajęciach socjoterapeutycznych, odbywających się na terenie szkoły lub ośrodka socjoterapii, ewentualnie do udziału w terapii indywidualnej lub grupowej w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy innym specjalistycznym ośrodku.

Dziecko czy adolescent skierowany na zajęcia socjoterapeutyczne poddany jest diagnozie kwalifikującej do socjoterapii, która ma cel opisać grupę ryzyka zaburzenia oraz

⁵⁶³ H. Krauze-Sikorska (2010), *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy filii Uniwersytetu Humanistyczno-Pedagogicznego, s. 55–56.

⁵⁶⁴ Z. Gaś (1997), *Profilaktyka w szkole*, [w:] B. Kamińska-Buśko (red.), *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, Warszawa: CMPPP, s. 54.

⁵⁶⁵ M. Dragan, B. Oleksy (2006), *Ocena zapotrzebowania na działania profilaktyczne w programie „Tak czy Nie”*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 329–337.

poziom tego zaburzenia. Ponadto proces diagnostyczny powinien opisać funkcjonowanie młodych ludzi kierowanych na socjoterapeutyczne zajęcia w obszarze emocjonalnym, poznawczym i społecznym⁵⁶⁶. Diagnoza kwalifikująca do udziału w socjoterapeutycznych zajęciach powinna nakreślić poziom agresywnego zachowania w przypadku sprawców agresji, poziom różnego rodzaju negatywnych skutków w przypadku zarówno ofiar, jak i sprawców agresji rówieśniczej. Istotne jest w tym procesie opisanie sytuacji takich osób w klasie, w szkole, w środowisku rodzinnym, w grupie rówieśniczej. Należy diagnozować problemy relacyjne młodych ludzi, problemy z nauką, w domu rodzinnym, stosunek do swoich obowiązków, aby zbudować w miarę pełny obraz psychologiczno-pedagogiczny oraz psychopatologiczny młodych osób kierowanych do udziału w socjoterapeutycznych zajęciach.

Rozpoznając trudności dziecka lub adolescenta w zakresie jego psychologicznego, społecznego, emocjonalnego funkcjonowania, nauczyciel lub pedagog szkolny powinien postarać się rzetelnie przeprowadzić wstępną diagnozę. Proces diagnostyczny powinien być złożony z kilku punktów:

- analizy dokumentacji, co w praktyce oznacza zapoznanie się z diagnozami psychologicznymi, pedagogicznymi, lekarskimi, jeśli takie były realizowane, opiniami i orzeczeniami, jeśli rodzice czy szkoła są w ich posiadaniu, jak również wszelkimi informacjami na temat funkcjonowania ucznia w szkole;
- przeprowadzenia rozmowy i wywiadu z dzieckiem, z rodzicami dziecka, z nauczycielami ucznia, jeśli trzeba to również z kuratorem, psychoterapeutą;
- prowadzenia obserwacji dziecka w czasie pierwszego spotkania, jak również potem, w czasie zajęć socjoterapeutycznych;
- analizy prac dziecka, jego rysunków, prac pisemnych itp.⁵⁶⁷

Aby proces diagnostyczny spełniał swoje zadanie powinien zostać przeprowadzony tak, że w jego efekcie uzyskuje się konkretny opis zachowania dziecka, jego reakcje, z uwzględnieniem różnych aspektów jego funkcjonowania ze szczegółowymi informacjami na temat typowych sytuacji, w jakich dziecko się znajduje, jak sobie z nimi radzi. Opis powinien zawierać postawione hipotezy, które służą orientacji w problematyce ucznia, choć mają charakter zmienny, ponieważ w dalszym procesie diagnostycznym, lub następnie w pracy socjoterapeutycznej mogą się okazać nietrafione. Dopiero przeprowadzenie

⁵⁶⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 96.

⁵⁶⁷ K. Zajac (2016), *op. cit.*, s. 500.

diagnozy, składającej się z powyższej przedstawionych punktów pozwala wstępnie zrozumieć naturę problematyki ucznia i zaproponować odpowiednią pomoc. Sposób rozumienia problematyki dzieci i młodzieży, które trafiają do świetlic i ośrodków socjoterapeutycznych, na różnego rodzaju socjoterapeutyczne zajęcia, również w szkołach powinien wynikać z przeprowadzonym wstępnym konsultacji i całego procesu diagnostycznego, co pozwala odpowiednio zrozumieć naturę i etiologię problematyki późniejszych uczestników zajęć socjoterapeutycznych, tak aby mogły one w pełni podążać za realnymi potrzebami ich uczestników. Diagnoza oraz socjoterapia będą się ze sobą splatać, choćby z tego względu, że w wyniku postawionej diagnozy realizowana jest później stosowna odpowiedź korekcyjna, a co za tym idzie, możliwe jest ograniczenie szkód i patologii, jakie miałyby nastąpić⁵⁶⁸.

W literaturze przedmiotu znajduje się szereg szczegółowo opisywanych kryteriów diagnostycznych używanych przez socjoterapeutów, które zostaną przedstawione poniżej.

Katarzyna Sawicka utrzymuje, że praca socjoterapeutyczna, proces interwencji psychologicznej, odnosi się do cierpienia dziecka, które sobie nie radzi lub do kłopotów tego dziecka w kontaktach z otoczeniem⁵⁶⁹. Praca korekcyjna z zaburzeniami zachowania takiego dziecka wychodzi z założenia, że za tymi zaburzeniami stoją przykre emocje, lęk, poczucie winy, niepokój, poczucie krzywdy, gniew, złość czy osamotnienie oraz sądy poznawcze na jego własny temat. Zdaniem Sawickiej u podłoża tych emocji, uczuć, postaw i stosunku do siebie, są doznane w przeszłości lub aktualnie trudne stany emocjonalne, z którymi dziecko nie mogło sobie poradzić⁵⁷⁰. Najczęściej są to realne, trudne, przykre a nawet traumatyczne doświadczenia, jak twierdzi Jacek Strzemieczny, stąd dziecko zaczyna się wycofywać z aktywności w otoczeniu, zamyka się w sobie, nie potrafi nawiązać satysfakcjonujących kontaktów z grupą rówieśniczą, a nawet postrzega otoczenie jako złe i skierowane przeciwko niemu⁵⁷¹. Efektem takiego niekorzystnego procesu może być utrzymująca się nieadekwatność i sztywność reakcji oraz obecność negatywnych emocji, głównie lęk wobec przeróżnych aktywności społecznych.

Celem diagnozy w socjoterapii powinno być zdobycie wiedzy o poziomie zaburzeń zachowania dziecka, ewentualnych zewnętrznych przyczynach tych zaburzeń, przebytych traumach i niekorzystnej sytuacji w najbliższym środowisku, tak aby móc przygotować socjoterapeutyczną odpowiedź umożliwiającą, według Teresy Jadczyk-Szumilo, korektywne

⁵⁶⁸ M. Malikowski (1984), *Diagnozowanie sytuacji i potrzeb kulturalnych*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 294.

⁵⁶⁹ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 11–19.

⁵⁷⁰ *Ibidem*.

⁵⁷¹ J. Strzemieczny (1988), *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych. Publikacja dla pracowników oświaty*, Warszawa: MEN.

jej działanie, poszerzyć doświadczenia życiowe tego dziecka w danym problematycznym obszarze, a tym samym uczyć się umiejętności społecznie pożądanych⁵⁷².

Najczęściej cytowanym w literaturze przedmiotu sposobem podejścia do diagnozy w socjoterapii jest punkt widzenia zaproponowany przez Jacka Strzemiecznego, który wskazuje na potrzebę rozpoznania nieadekwatnego zachowania i emocji u dziecka, które należy poddać korekcie w toku pracy socjoterapeutycznej⁵⁷³. Zazwyczaj te trudne zachowania i emocje są wynikiem urazowych doświadczeń dziecka, więc podstawową kwestią diagnozy jest szukanie odpowiedzi na pytanie: gdzie leży źródło owych urazowych doświadczeń? Strzemieczny proponuje szukać je w relacjach: Ja – Dorośli (najczęściej kontakt z opiekunami, rodzicami, otoczeniem ludzi dorosłych), Ja – Rówieśnicy (dotyczy kontaktów z grupą rówieśniczą), Ja – Zadania (związany jest z relacją do obowiązków społecznych, szkoły, różnych instytucji) oraz Ja – Ja (omawia temat sądów na swój temat, przekonań o sobie w świecie, odbioru świata).

Maria John-Borys wskazuje na podobne aspekty diagnostyczne, czyli: sądy poznawcze o sobie i innych, występowanie urazu w życiu dziecka i jego konsekwencje, nieadekwatność wzorców zachowania, występujące zaniedbania środowiskowe oraz pochodzenie z tzw. grup ryzyka⁵⁷⁴.

Katarzyna Sawicka wymienia w diagnozie poszukiwanie urazu emocjonalnego, brak zaspokojenia ważnych potrzeb dziecka oraz szereg nieco bardziej szczegółowych aspektów, takich jak: poczucie wartości, akceptacja siebie, zaufanie do siebie i innych, obraz siebie samego, nieśmiałość, akceptacja własnych ograniczeń i trudnych uczuć, nadpobudliwość psychoruchową, przemoc domową, niedostosowanie społeczne czy uzależnienia⁵⁷⁵.

Wspólnym mianownikiem powyższych kryteriów diagnostycznych jest termin określany jako uraz emocjonalny. Uraz emocjonalny definiowany jest poprzez doświadczanie przemocy w domu, alkoholizm w domu, odtrącenia przez rodziców, długotrwałą deprywację, brak satysfakcjonujących kontaktów z najbliższymi, brak oparcia w rodzinie w trudnej sytuacji czy też niemożność wywiązywania się ze swoich obowiązków, czasem może stawianych na wyrost przed dziećmi. Uraz psychiczny czy trauma w ślad za słownikiem psychoanalitycznym Laplanche i Pontalis⁵⁷⁶, to „zdarzenie z życia podmiotu, które charakteryzuje pewna intensywność, niezdolność podmiotu do adekwatnej odpowiedzi,

⁵⁷² T. Jadcak-Szumilo (2011), *Diagnoza w procesie socjoterapii*, „Świat Problemów”, nr 4.

⁵⁷³ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*, s. 1.

⁵⁷⁴ M. John-Borys (2005), *op. cit.*

⁵⁷⁵ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 11–19.

⁵⁷⁶ J. Laplanche, J.-B. Pontalis (1996), *Słownik psychoanalizy*, tłum. E. Modzelewska, E. Wojciechowska, Warszawa: WSiP, s. 340–344.

wstrząs i trwale patogenne skutki w organizacji psychicznej... charakteryzuje go napływ pobudzeń, nadmierny w stosunku do tolerancji podmiotu oraz do jego zdolności panowania nad pobudzeniami i ich psychicznego opracowania”.

W literaturze poświęconej socjoterapii poglądy na diagnozę podkreślają związek teoretyczny z psychologią poznawczo-behawioralną oraz fenomenologiczną, a co za tym idzie sugerują koncentrację na zewnętrznych i społecznych uwarunkowaniach problemów, jakie doświadczają lub sprawiają uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć. Brak natomiast zainteresowania intrapsychicznymi aspektami funkcjonowania jednostki, związanymi z tym co nieświadome, ale mające wpływ na nasze codzienne funkcjonowanie.

Jeśli założymy istnienie nieświadomej komponenty, nieświadomego motywu, w akcie świadomego przeżywania określonej rzeczywistości i w świadomej aktywności, jaką na co dzień podejmujemy, to należy przyjąć, że poznanie i przeżywanie świata nie jest jednoznaczne z tym jak on się zewnętrznie prezentuje. Wielu psychoanalityków sugeruje, że poznanie zewnętrznej rzeczywistości zdominowane jest poprzez nasze wnętrze, co może oznaczać, że to, w jaki sposób skonstruowana jest nasza osobowość, i w jaki sposób przeżyliśmy wcześniejsze fazy naszego życia, poradziły sobie z wcześniejszymi okresami rozwojowymi, przetworzyliśmy trudne i kryzysowe momenty, określa wypadkową naszych możliwości i skłonności w poznawaniu świata zewnętrznego. Przymus powtarzania traumatycznych doświadczeń czy trudnych relacji, może dominować przeżywanie określonych sytuacji w życiu, bez względu na to, czy są one w swojej zewnętrznej atrybucji traumatyczne.

Chcąc połączyć powyższe zewnętrzne i wewnątrzpsychiczne, świadome i nieświadome aspekty, wpływające na funkcjonowanie dziecka i adolescenta, zmuszeni jesteśmy do zaznaczenia istotnego podziału. Jak twierdzi Emanuel Berman diagnoza psychoterapeutyczna bardziej koncentruje się na psychologii dziecka, jego świecie wewnętrznym i relacji tego wewnętrznego świata ze światem zewnętrznym⁵⁷⁷. Jarosław Jagieła twierdzi, że diagnoza socjoterapeutyczna w większym stopniu skoncentrowana jest na wymiarze socjologicznym, psychospołecznym, z rzadka psychopatologicznym⁵⁷⁸.

To zróżnicowanie wydaje się mieć odzwierciedlenie w socjoterapeutycznej praktyce. Badanie diagnostyczne, poprzedzające proponowaną formę pomocy, aby spełniało swoje kryteria powinno zawierać takie cechy jak: zainteresowanie dzieckiem, jego problematyką,

⁵⁷⁷ E. Berman (2008), *Związek między Klein i Winnicottem a debata dotycząca rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej*. Materiały konferencyjne PTPPd, Warszawa, s. 12–16.

⁵⁷⁸ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 58–71.

empatię, sympatię, wrażliwość, akceptację, czasem żartobliwość, ale nie powinno polegać na nadmiernym skupianiu się na własnych koncepcjach, nadmiernemu zaufaniu do testów, informacji płynących ze strony dorosłych, w tym rodziny i nauczycieli czy pedagogów szkolnych, jak również protekcyjnego stosunku do badanej osoby, czy rodziny⁵⁷⁹. Ocena zachowania dziecka lub adolescenta powinna odnosić się do częstotliwości jego występowania w określonej populacji, co pozwala określić, które z nich są normalne, a które patologiczne⁵⁸⁰. Trudno również nie wziąć pod uwagę faktu, że jeśli spojrzymy na adolescencję jako proces rozpadu tożsamości, po to by w efekcie z dziecka młody człowiek stał się osobą dorosłą, jak również biorąc pod uwagę, że jest to czas wielu przemian, modyfikacji, zawirowań, niepokojów i lęków, to powinniśmy również założyć, że część obserwowanych trudności może mieć charakter rozwojowy. Oznacza to więc, że niektóre zachowanie, postawy młodych ludzi mają znacznie normatywne, czasem będące oznaką kryzysu rozwojowego, ale nie patologii⁵⁸¹. To zmusza świat dorosłych do większej otwartości i elastyczności w diagnozowaniu problematyki uczniów, by nie dokonywać zbyt szybkiej oceny prezentowanych trudności idąc w kierunku stygmatyzacji pod nazwą patologiczne zachowanie ucznia.

Diagnoza trudności dziecka czy młodego człowieka, opisywanie jego rzeczywistości intrapsychicznej, społecznej, powinno brać pod uwagę jego aktualne możliwości społeczno-psychologiczno-emocjonalne, jego atrybuty opisane nie tylko w oparciu o fenomenologię, ale również w oparciu o perspektywę rozwojową, bo tylko w ten sposób możemy próbować rozstrzygnąć, czy opisywane i rozpoznawane przez nas zachowanie dziecka, adolescenta spełnia kryteria użycia słowa trudności, problemy i sugeruje potrzebę, może nawet konieczność organizowania pomocy psychopedagogicznej.

Irena Obuchowska jest zdania, że należy zdiagnozować zasoby i deficyty funkcjonowania emocjonalnego, behawioralnego i interpersonalnego. To prawda, ale należy powyższe sposoby funkcjonowania, zasoby i deficyty, interpretować według określonego klucza, jakim powinna być przyjęta przez nas perspektywa rozwojowa, ponieważ bez niej narażamy się na niebezpieczeństwo zbyt daleko idących generalizacji, co w efekcie może doprowadzić do nieadekwatnego, nawet odległego od rzeczywistości rozpoznania natury

⁵⁷⁹ C. Cepeda (2012), *Badanie psychiatryczne dzieci i młodzieży. Podręcznik kliniczny*, Wrocław: Wydawnictwo Urban & Partner, s. 4–5.

⁵⁸⁰ J. Bomba (2012), *Zaburzenia zachowania*, [w:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa: PZWL, s. 242.

⁵⁸¹ F. Ladame (2014), *Wieczne nastolatki: dojrzewanie, dorosłość, tożsamość. Perspektywa psychoanalityczna*, tłum. M. Piątek, T. Olszewski, Gdańsk: Wydawnictwo Imago, s. 140–142.

trudności dziecka⁵⁸². Dla przykładu można wskazać złożoną problematykę powstawania obrazu siebie i własnego ciała, które jak uważa Katarzyna Schier, będą ulegały zmianie na przestrzeni kilku lat rozwoju dziecka czy adolescenta. Podkreśla przy tym fakt, że nie możemy zawsze, w kontakcie młodymi ludźmi, będącymi w różnym wieku, w dokładnie taki sam sposób rozumieć i analizować prezentowane trudności, czy dylematy.

Nie wystarczy więc poszukać, znaleźć i nazwać sam deficyt, problem, kłopot czy trudność w jakimś obszarze, w określonym zakresie, ale należy je odnieść do rozwojowej normy, jaką da nam teoretyczna perspektywa, wskazująca w jaki sposób specjalista powinien interpretować występowanie takich lub innych dylematów i trudności w życiu, postawach i zachowaniu młodych ludzi⁵⁸³. Dlatego opis zaistniałego faktu w życiu dziecka, opis jego cech funkcjonowania psycho-społecznego, opis jego emocjonalnych atrybutów w zastosowaniu owej rozwojowej matrycy pozwala poruszać się w miarę pewnie, próbując rozstrzygnąć, czy dane zachowanie dziecka jest normą w danym czasie rozwojowym, czy jest już powodem do niepokoju.

Częstokroć lęk, wątpliwość, niepewność czy niskie poczucie wartości traktujemy dosłownie, a wtedy właśnie przekraczamy granicę pomiędzy psychologią, czyli którymś stylem funkcjonowania albo etapem w rozwoju emocjonalnym, słowem rozwojową normą a psychopatologią, gdzie uznajemy, że określone zachowanie jednoznacznie stanowi o jakimś niepokojącym procesie wewnątrzpsychicznym. Stąd bez uwzględnienia kryteriów rozwojowych, bez opisanie tej matrycy, na której będzie można zobaczyć funkcjonowanie konkretnego dziecka w okresie latencji, późnej latencji, wczesnej adolescencji czy późnej adolescencji, nie jest możliwe udzielenie bardziej szczegółowej i jednoznacznej odpowiedzi na pytanie: do kogo skierowana jest socjoterapia oraz gdzie i jak powinna być przeprowadzona procedura pomocy i wsparcia?

Diagnoza w socjoterapii, zwłaszcza jeśli założymy, że proponuje działania pomocowe, korekcyjne, a nawet zmieniające i lecznicze, jak twierdzą niektórzy autorzy, powinna posługiwać się więc modelem terapeutycznym, ponieważ ten jest jednoznacznie opracowany i przez dziesiątki lat weryfikowany i modyfikowany⁵⁸⁴. Wczesne wykrycie ewentualnych zaburzeń psychicznych, czy trudności emocjonalnych albo kryzysów rozwojowych jest o tyle istotne, że pozwala bardzo szybko skierować młodego człowieka do odpowiedniej placówki, gdzie propozycją pomocy będzie leczenie w poradni psychologiczno-pedagogicznej, poradni

⁵⁸² I. Obuchowska (1991), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.

⁵⁸³ K. Schier (2010), *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*, Warszawa: Scholar, s. 10–30.

⁵⁸⁴ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 54–63.

zdrowia psychicznego, czy poradni psychologiczno-psychoterapeutycznej, czy raczej udział w zajęciach socjoterapeutycznych, a może psychoedukacja w postaci warsztatów psychologicznych⁵⁸⁵.

Wielu socjoterapeutów wskazuje na znaczący wpływ środowiska zewnętrznego, w którym funkcjonują dzieci i młodzież, jako czynnika odpowiedzialnego za genezę ich trudności a co za tym idzie, sugerują oni rozumienie socjoterapii jako korekcyjnej odpowiedzi na te doświadczenia. Według Towarzystwa dla Dobra Socjoterapii (*The Society for the Furtherance of Socioterapy*) człowiek jest istotą somatyczną, społeczną, psychiczną i duchową, stąd socjoterapia definiowana jest w tym środowisku jako metodyczne zarządzanie środowiskiem społecznym w celu leczenia, korekty funkcjonowania i rozwoju indywidualnej jednostki poprzez działania grupowe⁵⁸⁶. W rozwoju człowieka, poza wpływem czynników biologicznych, psychologicznych, niewątpliwie istotne są wpływy środowiska społecznego, a nacisk społeczny w procesie rozwoju, traktowany jest jako istotna zmienna mająca wpływ na funkcjonowanie jednostki⁵⁸⁷.

Skoro wpływ czynników środowiskowych w znaczący sposób wchodzi w interakcję z biologicznymi, konstytucjonalnymi, temperamentalnymi aspektami można więc uznać, że istotą pracy socjoterapeutycznej jest działanie w celach naprawczych: szukanie możliwości korekty funkcjonowania społecznego jednostki, mając dość ograniczony wpływ na czynniki biologiczne, organizowanie środowiska, w którym relacje interpersonalne, społeczne aktywności mogą prowadzić do modyfikacji nieadekwatnego i czasem patologicznego jej funkcjonowania... W tej perspektywie, zorganizowana społeczność albo formalnie zorganizowane grupy mogą wzmacniać, prowokować zmianę w funkcjonowaniu jednostki, korektę jej społecznego funkcjonowania, a wszystko winno odbywać się poprzez kontrolowanie procesów, jakie przebiegają w obrębie socjoterapeutycznych zajęć. Słowem kontrola procesów grupowych, ich kreacja, zarządzanie nimi, wzmacnianie specyficznych interakcji między uczestnikami zajęć stają się w pewnym sensie zarówno procesem wspierającym rozwój jednostki, jak również zapobiegającym rozwijaniu się patologicznych form jej funkcjonowania, stając się w zasadzie istotą, celem i zadaniem pracy socjoterapeutów⁵⁸⁸.

⁵⁸⁵ Ministerstwo Zdrowia ogłasza zmiany w psychiatrii dziecięcej, <https://www.medexpress.pl/ministerstwo-zdrowia-oglasza-zmiany-w-psychiatrii-dzieciecej/75992> [dostęp: 11.02.2020].

⁵⁸⁶ *Ibidem*.

⁵⁸⁷ A. Brzezińska, K. Appelt, Ziółkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 62–71.

⁵⁸⁸ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 37.

Sama organizacja zajęć powinna uwzględniać szereg czynników grupowych, indywidualnych, wymagań jednostki, jak również grupy, aby zajęcia mogły w pełni realizować zamierzone cele⁵⁸⁹. Określone tematy zajęć, formuła warsztatów, dobór technik pracy grupowej powinny uwzględniać powyższe wymogi, tak aby proponowane zajęcia, jak też sposób realizacji określonych tematów i punktów jasno starały się odpowiadać na konkretne potrzeby grupy, dzieci i młodzieży, jednostki biorącej w tych zajęciach udział.

Taki punkt widzenia może prowadzić do pewnego uproszczenia, zmieniając nieco spojrzenie na istotę trudności z jakimi borykają się uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć, ponieważ jeśli uznamy, że aspekt środowiskowy ma bardzo duże znaczenie w kreacji dysfunkcji, to również w trakcie procesu korekcyjnego ten sam aspekt powinien mieć tak samo istotny wpływ. Czasem jednak praktycy bywają zaskoczeni niskim poziomem zmiany występującym w trakcie organizowania pomocowego środowiska, jakby na przekór stwierdzeniu, że to właśnie środowisko najbardziej wpływa na trudności, dylematy i dysfunkcje młodych ludzi biorących udział w socjoterapeutycznych zajęciach. Doskonałym przykładem takich sytuacji mogą być zajęcia z asertywności, trening zapobiegania nieśmiałości, kiedy w trakcie tych zajęć organizuje się wspierające i korektywne środowisko, oczekując jednocześnie pożądanых przez uczestników i organizatorów zmian, a tymczasem efekt bywa krótkotrwały lub zupełnie niemożliwy do stwierdzenia. Może to oznaczać, że należy zdecydowanie szerzej postrzegać etiologię trudności dzieci i młodzieży biorącej udział w socjoterapeutycznych zajęciach, a tym samym bardziej adekwatnie opracowywać scenariusze zajęć i dobierać odpowiednie techniki pracy, ćwiczenia i wszelkie propozycje pojawiające się w trakcie grupowych zajęć.

Jeśli jednak założymy, że trudności, zaburzenia, dysfunkcje w znaczącym stopniu związane są ze środowiskiem zewnętrznym, w którym młodzi ludzie żyją i funkcjonują, wtedy socjoterapia jest aktywnością kładącą nacisk na modyfikację środowiska, w tym przede wszystkim poprzez wykorzystanie relacji interpersonalnych istniejących w grupie socjoterapeutycznej, gdzie celami mogą być zmiana funkcjonowania jednostki w aspekcie indywidualnym, społecznym, również jako forma łagodzenia stresu, a w efekcie wpływ na lepsze samopoczucie uczestników zajęć socjoterapeutycznych. Pogląd taki ma zastosowanie w pracy z problemem agresji rówieśniczej w szkołach, a głównie z problemem agresji między kolegami i koleżankami w obrębie klasy szkolnej. Socjoterapia w takim rozumieniu skupia się raczej na społecznym wymiarze ludzkiego doświadczenia, bardziej niż na intrapsychicznej

⁵⁸⁹ K.W. Vopel (1999), *Poradnik dla prowadzących grupy*, tłum. M. Jałowicz, Kielce: Wydawnictwo Jedność.

perspektywie, postrzegając zmianę w kontekście zewnętrznym a relacje społeczne traktowane są jako znaczące czynniki wewnętrznej zmiany⁵⁹⁰. Można więc uznać, że poza samą aktywizacją do procesu zmiany ważne wydaje się zwiększenie poziomu komunikacji wśród uczestników zajęć, uczniów klasy. Socjoterapia w takim ujęciu zajmuje się tym, co bardziej świadome, tym samym bardziej dostępne. Socjoterapia reguluje również współpracę i wzajemne funkcjonowanie, podobnie, jak realizację szeregu zadań stojących przed klasą, grupą, uczestnikami zajęć czy szkołą, stwarzając większe możliwości posiadania wpływu na rzeczywistość instytucji, jak również dzieci i młodzieży, uczniów klasy, szkoły, uczestników zajęć.

Koncentrując swoją uwagę na diagnozie agresji rówieśniczej w szkole, która będzie podstawą do przygotowania adekwatnej odpowiedzi korekcyjnej w postaci socjoterapeutycznych zajęć, należy podkreślić istnienie wielu wypracowanych podejść do tej problematyki. Ken Rigby przykładowo proponuje trzy główne podejścia do sposobów radzenia sobie z przemocą rówieśniczą w szkole:

- 1) podejście moralistyczne, które zakłada, że systematyczne odwoływanie się do określonych wartości, powtarzanie ich, sugerowanie w rozmowach z uczniami, szczególnie sprawcami przemocy, ale także obserwatorami, ma prowadzić do zmniejszenia poziomu agresji i przemocy;
- 2) podejście humanistyczne, które zakłada, że wysłuchanie, zrozumienie intencji, problemów, dylematów sprawcy przemocy, w pewnym sensie wyrażenie akceptacji dla niego jako osoby, ale nie dla jego czynów, może przynieść pozytywny efekt w postaci zmniejszenia poziomu agresji i przemocy w szkole (badania przeprowadzone w warszawskich i krakowskich szkołach wykazały, że uczniowie wskazali rozmowę nauczyciela z agresywnym uczniem, jako najskuteczniejszy sposób rozwiązywania problemu agresji w szkole⁵⁹¹);
- 3) podejście legalistyczne, które zakłada, że normy, zakazy, reguły, konsekwencje, z karami włącznie mają możliwość zapobiegania i przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, szczególnie jeśli w procedury dyscyplinujące zaangażowani będą również rodzice dzieci sprawiających kłopoty⁵⁹².

⁵⁹⁰ B. Probst (2016), *op. cit.*, s. 263–275.

⁵⁹¹ *Ibidem*, s. 23.

⁵⁹² K. Rigby (2007), *op. cit.*, s. 198.

Każde z tych podejść ma swoje zalety i wady, a szkoły i grono pedagogiczne starają się stosować wszystkie trzy w różnej konfiguracji i w zależności od konkretnej sytuacji. W praktyce przeciwdziałanie agresji i przemocy rówieśniczej w szkole sprowadza się, z uwzględnieniem powyższych podejść, do pracy na trzech podstawowych poziomach, takich jak:

- 1) praca ogólna, na poziomie ogólnoszkolnym, mająca na celu realizację zadań i celów profilaktyki uniwersalnej, poprzez udzielanie informacji, organizowanie kampanii informacyjnej na temat agresji, przemocy oraz ich skutków, informowanie o problematyce i jej konsekwencjach rodziców uczniów, przygotowywanie informatorów, zwiększenie poziomu kontroli nauczycielskiej na przerwach, współpraca szkoły z rodzicami⁵⁹³, szkolenia dla nauczycieli⁵⁹⁴;
- 2) praca z klasą szkolną odbywająca się w czasie lekcji wychowawczych, w trakcie których przedstawiane są zasady przeciwdziałania przemocy⁵⁹⁵, wzmocnienie współpracy między uczniami, uczenie zasad zdrowej rywalizacji, organizacja zajęć integrujących klasę, ale także indywidualne rozmowy z uczniami oraz ich rodzicami;
- 3) praca z indywidualnym uczniem, czyli rozmowy ze sprawcą i ofiarą przemocy w szkole, próba znalezienia rozwiązania trudności i kłopotu zarówno względem ofiary, jak i sprawcy przemocy, rozmowy z ich rodzicami, rozmowy z obserwatorami sytuacji, angażowanie ich w procesy naprawcze, a także pomoc specjalisty, czyli psychologa, pedagoga, socjoterapeuty⁵⁹⁶.

Zajęcia socjoterapeutyczne znajdują zastosowanie w każdym z wymienionych poziomów pracy z agresją i przemocą rówieśniczą w szkołach. Na pierwszym poziomie pracy na poziomie ogólnoszkolnym zajęcia socjoterapeutyczne mogą realizować funkcje rozwojowe i profilaktyczne socjoterapii. W tym przypadku zajęcia socjoterapeutyczne mogą wspomagać przekazywanie informacji, działając jako element profilaktyki uniwersalnej, poprzez organizowanie eventów⁵⁹⁷, przedstawień teatralnych⁵⁹⁸, dni przeciw przemocy⁵⁹⁹, ale również

⁵⁹³ *Engage Parents & Youth*, <https://www.stopbullying.gov/prevention/engage-parents#Benefits%20of%20Parent%20and%20Youth%20Engagement> [dostęp: 9.04.2020].

⁵⁹⁴ *Teaching about bullying*, <https://bullyingnoway.gov.au/TeachingAboutBullying/WorkingInTheClassroom/Pages/Pedagogy.aspx> [dostęp: 9.04.2020].

⁵⁹⁵ *Planning for a safe and supportive school*, <https://bullyingnoway.gov.au/preventing-bullying/planning-for-a-safe-and-supportive-school> [dostęp: 9.04.2020].

⁵⁹⁶ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 26–27.

⁵⁹⁷ V. Lodolo D’Oria, D. Converso, G. Diaferia, N. Alfonso (2010), *Sull’Orlo di una crisi di nervi. Burn out e disagio ambientale a scuola*, Scuola e società. Associazione Culturale e Professionale, http://www.cubpiemonte.org/uploads/documenti/1874_Cartellina_SeminarioBurnout.pdf [dostęp: 4.04.2020].

zajęć psychoedukacyjnych, psychoprofilaktycznych dla uczniów z różnych klas, którzy zainteresowani są tym tematem, a na pracy psychoedukacyjnej z wolontariuszami⁶⁰⁰, osobami wspierającymi profilaktykę agresji i przemocy kończąc⁶⁰¹.

Na drugim poziomie w pracy z klasami socjoterapia znajduje swoje największe zastosowanie poprzez realizację zajęć integracyjnych, psychoedukacyjnych, treningów umiejętności psychospołecznych, treningów zastępowania agresji, treningów asertywności czy uczenie i wdrażanie adekwatnych sposobów realizacji swoich planów, uczestnictwa w rywalizacji a także rozwiązywania codziennych konfliktów. W tym przypadku zajęcia socjoterapeutyczne realizują funkcje rozwojowe, profilaktyczne, ale także korekcyjne. Trzeci poziom, definiowany jako praca indywidualna z uczniem może dotyczyć pracy korekcyjnej i terapeutycznej z ofiarami i sprawcami agresji rówieśniczej. Może się odbywać zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią, w ośrodkach socjoterapeutycznych. Przede wszystkim sprawcy agresji rówieśniczej kierowani będą do udziału w socjoterapeutycznych grupach, ponieważ najczęściej problemy wychowawcze, kłopoty z nauką oraz agresywne zachowanie w stosunku do kolegów i koleżanek, będą sugestią do ich udziału w takich zajęciach.

Określenie poziomu agresji rówieśniczej w szkole, jej wpływu na uczniów, klasy, szkolne środowisko, pozwala planować odpowiednie środki zaradcze, np. z wykorzystaniem zajęć socjoterapeutycznych. Dlatego istotnym elementem w tym procesie jest kwalifikacja do zajęć w oparciu o diagnozę psychologiczno-pedagogiczną. Biorąc pod uwagę obszar zainteresowania niniejszej rozprawy, czyli agresji i przemocy rówieśniczej, w naturalny sposób jako referencyjne do badania poziomu agresji, aspołeczności, niedostosowania społecznego, jawią się narzędzia przygotowane i sprawdzone głównie z zakresu resocjalizacji. Wynika to z faktu, iż ośrodki resocjalizacji, obok ośrodków socjoterapii oraz ośrodków szkolno-wychowawczych, zdecydowanie najczęściej mają do czynienia z agresywnymi dziećmi i młodzieżą, zatem ilość doświadczeń, badań i pracy w takich miejscach przekłada się

⁵⁹⁸ W. Cichosz, A. Tyburska (2014), *Profilaktyka agresji i przemocy w środowisku rodzinnym i szkolnym*, „Studia Gdańskie”, t. XXXV, s. 95–108, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e84e59db-44da-451b-b149-b3a9072809a7> [dostęp: 5.03.2021].

⁵⁹⁹ *Planning for a safe and supportive school...*, *op. cit.*

⁶⁰⁰ C. Aslund, B. Starrin, J. Leppert, K.W. Nilsson (2009), *Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school*, „Aggressive Behavior”, vol. 35, issue 1, s. 1–13.

⁶⁰¹ C.D. Pornari, J. Wood (2010), *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies*, „Aggressive Behavior”, vol. 36, issue 2, s. 81–94,

https://www.researchgate.net/publication/209950317_Peer_and_Cyber_Aggression_in_Secondary_School_Students_The_Role_of_Moral_Disengagement_Hostile_Attribution_Bias_and_Outcome_Expectancies [dostęp: 5.03.2021].

na dostępność narzędzi badających poziom agresji, agresji rówieśniczej, skalę problemu, a następnie wskazówki określające pracę psychokorekcyjną.

Jednym z takich narzędzi jest Skala Nieprzystosowania Społecznego (SNS) Lesława Pytki, pozwalająca badać młodzież w wieku 13–17 lat, a której głównym celem jest określenie poziomu antyspołecznych postaw, dysfunkcji w szkole, w grupie rówieśniczej i domu rodzinnym. Całe badanie może wykonać pracownik szkoły, psycholog czy pedagog szkolny, który powinien posiadać wiedzę o nieprzystosowaniu społecznym i założeniach metodologicznych samego badania, a jego wyniki można poddawać analizie ilościowej i jakościowej, natomiast współczynnik rzetelności samej skali zawiera się w przedziale 0,922–0,667⁶⁰².

Innym narzędziem, za pomocą którego można badać i opisywać poziom niedostosowania społecznego uczniów kwalifikowanych do socjoterapeutycznych zajęć jest Arkusz Diagnostyczny Dunkfielda H. Stotta w adaptacji Jana Konopnickiego, co ważne w najnowszej wersji umożliwiającego badanie dzieci w wieku 5–16 lat, zatem nie tylko koncentrującego się na młodzieży. Arkusz bada różne aspekty składające się na brak dostosowania społecznego, w tym poziom zaufania, depresyjności, wycofania z zewnętrznego świata, poziom niepokoju i niepewności w związku z brakiem zainteresowania ze strony osób dorosłych, poziom wrogości wobec świata dorosłych, aspołeczność, wrogość do innych dzieci, braki środowiskowe, inteligencję, a także temperamentalną impulsywność, wysokość poziomu napięcia emocjonalnego i występowanie różnego rodzaju nerwicowych symptomów, różne choroby organiczne, upośledzenia oraz seksualne funkcjonowanie. Powyższe informacje zbierane są za pośrednictwem pytań dotyczących funkcjonowania dziecka w szkole, w Internecie i w rodzinie⁶⁰³.

Arkusz Obserwacyjny Thomasa M. Achenbacha jest narzędziem do oceny stopnia i typu zaburzeń zachowania, ze szczególnym uwzględnieniem wersji YSR, tzn. *Youth Self-Report*⁶⁰⁴. Narzędzie służy diagnozie młodzieży w wieku 11–18 lat, a jego zadanie to ocena kompetencji i problemów emocjonalnych młodzieży, co pozwala wstępnie ocenić poziom zaburzeń zachowania, używając do tego kilku skali, takich jak: wycofanie, istnienie somatycznych symptomów, choć nie wskazują na nie organiczne powody, poziom lęku,

⁶⁰² L. Pytki (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 378–379.

⁶⁰³ E. Wysocka (2008), *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 233–237.

⁶⁰⁴ B. Urban (2000), *op. cit.*, s. 79.

depresji, społecznych problemów, zaburzeń myślenia, uwagi, występujących antyspołecznych zachowań oraz ogólnego poziomu agresji⁶⁰⁵.

Skala diagnostyczna dla dzieci do diagnozy zaburzeń w zachowaniu dzieci (CAS) bada dzieci w wieku 7–13 lat, i opisuje poziom nieadekwatnego funkcjonowania dziecka w oparciu o analizę zaburzeń i dysfunkcji w takich obszarach, jak: koncentracja uwagi, impulsywność, nadaktywność, agresja, brak kontaktów społecznych, występowanie lęków, unikanie kontaktów, zaburzenia zachowania, objawy nerwicowe, psychotyczne i inne⁶⁰⁶.

Model diagnozy niedostosowania społecznego i asocjalności Jana M. Stanika, badający styl życia, czynniki ryzyka, zadania rozwojowe, funkcjonowanie w rodzinie, w grupie rówieśniczej, pracę, wypoczynek, naukę, higienę osobistą, pozwala stworzyć obraz poziomu niedostosowania społecznego, jak również skłonności do agresywnego zachowania⁶⁰⁷.

Skala wykojenia Brodskyego i O’Neal-Smithemana przetłumaczona i wykorzystana w polskich badaniach przez Mieczysława Radochońskiego, służy głównie do badania młodocianych przestępców, co oznacza, że może być formą badania, która będzie kwalifikować uczestników zajęć resocjalizacyjnych, także tych umieszczonych w placówkach o takim charakterze, choć nie można wykluczyć, że niski poziom niedostosowania społecznego w tej skali, niski poziom agresji, wandalizmu, brak kradzieży będzie stwarzał możliwość zaproponowania jeszcze zajęć socjoterapeutycznych, zanim resocjalizacyjne okażą się jedyną dostępną formą⁶⁰⁸.

Podobną metodą diagnostyczną, badającą cechy młodzieży (powyżej 13 roku życia) korelujące z przestępczością jest Inwentarz Carla F. Jesnessa, zaadaptowany przez Radosława Ł. Drwala, choć specyfika tego narzędzia, podobnie jak poprzedniego, najbardziej przydaje się w diagnozowaniu i prognozowaniu przestępczości, co jak wspomniano wcześniej, może w mniejszym stopniu być użyteczne w kwalifikacji do zajęć socjoterapeutycznych⁶⁰⁹.

Niewątpliwie metodami badającymi poziom percepcji siebie samego, samooceny, pod względem psychicznym, fizycznym, społecznym, rodzinnym, moralnym, co pozwala korzystać z nich na potrzeby diagnozy indywidualnej, w doradztwie, badaniu klinicznym czy psychometrii, a tym samym dającym ważne wskazówki dla socjoterapeutów proponujących

⁶⁰⁵ *Ibidem*, s. 244.

⁶⁰⁶ *Ibidem*, s. 251.

⁶⁰⁷ *Ibidem*, s. 258.

⁶⁰⁸ *Ibidem*, s. 253.

⁶⁰⁹ *Ibidem*, s. 255–256.

zajęcia dzieciom i młodzieży będą Skala Samooceny (TSCS – *Tennessee Self Concept Scale*) Williama H. Fittsa⁶¹⁰ oraz Skala Samooceny Morissa Rosenberga (SES)⁶¹¹.

Jak sugeruje Joanna Kata, socjoterapeuci nie posiadają jeszcze własnych narzędzi diagnostycznych, a szczególnie takich, które pozwalają zrozumieć, opisać, zdiagnozować naturę problemów związanych z agresją, przemocą rówieśniczą, zaburzeniami zachowania u dzieci i młodzieży, co jest niezwykle istotne podczas przygotowywania odpowiedniej formy socjoterapeutycznych zajęć, proponowanych sprawcom przemocy, ale także jej ofiarom, jak również klasom, w których występuje problem agresji i przemocy rówieśniczej⁶¹². Niewątpliwie ważnym aspektem diagnozy agresji, jej poziomu, możliwości jej powstrzymania przez młodego człowieka, będzie sposób funkcjonowania w czasie socjoterapeutycznych zajęć. W tym względzie istotne będą relacje między uczestnikami zajęć, ale również relacje uczestników zajęć z ich realizatorami a także stosunek do samych zajęć, ćwiczeń, propozycji oraz zasad funkcjonowania przyjętych na początku samym początku zajęć⁶¹³.

Poziom nieadekwatnego i agresywnego zachowania będzie widoczny w niemożności powstrzymania się od łamania przyjętych zasad, w atakowaniu uczestników zajęć czy osób je prowadzących, w aroganckim i niechętnym stosunku do proponowanych ćwiczeń czy innych form pracy w czasie zajęć. Stosunek do settingu zajęć, czyli czasu trwania i częstotliwości zajęć, obecności i absencji na zajęciach, punktualności, dbania o bezpieczeństwo wszystkich uczestników zajęć wskazuje na dojrzały i adekwatny lub niedojrzały czy wręcz agresywny sposób funkcjonowania dzieci i młodzieży biorących udział w socjoterapeutycznych zajęciach⁶¹⁴. Przestrzeganie norm grupowych, które nie tylko organizują i kodyfikują sposób uczestnictwa w zajęciach, ale pełnią również rolę ochronną dla jej uczestników, również prowadzących, dla całego procesu zajęć oraz realizacji ich celów, może również określać stopień dojrzałości lub agresji uczestników zajęć⁶¹⁵.

Zmiany w czasie trwania zajęć, obserwowane wśród uczestników zajęć w stosunku do norm, zasad funkcjonowania, samych zajęć, ćwiczeń, technik pracy a na samym osobach

⁶¹⁰ Z. Bartkowicz (2013), *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 92.

⁶¹¹ M. Łaguna, K. Lachowicz-Tabaczek, I. Dzwonkowska (2007), *Skala samooceny SES Morissa Rosenberga – polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna”, t. 2, 02 (04), s. 164–176, https://www.kul.pl/files/118/publikacje_artyk/Laguna_PS_2007_2.pdf [dostęp: 5.03.2021].

⁶¹² J. Kata (2017), *op. cit.*, s. 138.

⁶¹³ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 167–192.

⁶¹⁴ K. Poniatowska-Leszczynska (2013), *Socjoterapia w ujęciu psychodynamicznym*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy...*, *op. cit.*, s. 117–134.

⁶¹⁵ M.S. Corey, G. Corey (2008), *op. cit.*, s. 83–101.

socjoterapeutów kończąc, pozwala diagnozować poziom agresji, zdolność jej kontroli, umiejętność jej powstrzymania, uniknięcia, rozwiązania konfliktów w bardziej adekwatny, dojrzały i prospołeczny sposób. Korzyść z takiej zmiany płynie w stosunku do grupy, do każdego uczestnika, który dokonuje takiej zmiany, a jednocześnie stanowi źródło cennych informacji na temat wpływu zajęć na ich uczestników.

2.2.4. Organizowanie pracy socjoterapeutycznej i proces grupowy w socjoterapii a zjawisko przemocy rówieśniczej

W niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione różnorodne aspekty dotyczące grupowej pracy socjoterapeutycznej, uwzględniającej prowadzenie zajęć w ośrodkach i świetlicach socjoterapeutycznych, jak również na terenie szkoły. Niewątpliwie, do grup socjoterapeutycznych prowadzonych w ośrodkach socjoterapii częściej trafiają dzieci i młodzież w znacznym stopniu dotknięte problemem agresji rówieśniczej, jak jej ofiary, jak również sprawcy agresji, którzy bywa, iż są kierowani do tych zajęć przez pedagogów i psychologów szkolnych, ale także kuratorów sądów dla nieletnich, czy nawet same sądy. Omówione zostaną aspekty budowania grupy socjoterapeutycznej uwzględniając liczbę jej uczestników oraz wiek, homo- czy heterogeniczność, kwestie dotyczące norm i zasad grupowych, szczegółowych celów zajęć, istniejące fazy w rozwoju procesu grupowego a także najczęściej przyjmowane przez uczestników zajęć role grupowe.

Planowanie zajęć socjoterapeutycznych powinno uwzględniać nie tylko rozumienie problemu agresji w szkole, uzyskanego w wyniku procesu diagnostycznego, ale również różnice wiekowe uczestników zajęć, co ma mniejsze znaczenie w przypadku szkół ponadpodstawowych, ale zasadnicze w szkołach podstawowych. Skoro socjoterapia jest formą zajęć grupowych to, aby przeprowadzić zajęcia, należy dokonać selekcji uczestników tych zajęć. Problem ten znika w momencie, kiedy zajęcia prowadzi się dla całej klasy. Mamy wtedy do czynienia z homogeniczną, jednorodną grupą uczniów w tym samym wieku, z podobnymi doświadczeniami społecznymi. Jej przeciwieństwem są grupy heterogeniczne, składające się z osób w różnym wieku, z różnych środowisk, posiadających zróżnicowane doświadczenia społeczne, zróżnicowaną problematykę, uwzględniając cele socjoterapeutycznych zajęć⁶¹⁶.

⁶¹⁶ K.M. Perrone, W.E. Sedlacek (2000), *A comparison of group cohesiveness and client satisfaction in homogenous and heterogenous groups*, "The Journal for Specialists in Group Work", vol. 25, issue 3, s. 243–251, https://www.researchgate.net/publication/247783488_A_comparison_of_group_cohesiveness_and_client_satisfaction_in_homogenous_and_heterogenous_groups [dostęp: 5.03.2021].

W przypadku zajęć socjoterapeutycznych organizowanych dla uczniów z tej samej szkoły lub różnych szkół (np. w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, ośrodkach socjoterapii, świetlicach socjoterapeutycznych), choć z różnych klas, trudno jednoznacznie zdefiniować taką grupę pod względem homo- i heterogeniczności. Nieco bardziej heterogeniczną grupę stanowiliby uczniowie z różnych szkół w nieco podobnym wieku, choć i tak należałoby zaznaczyć, że wiek, doświadczenia społeczne, poziom rozwoju emocjonalnego i społecznego, jak również intelektualnego i poznawczego będzie podobny.

Praktyka uczy, że grupy socjoterapeutyczne powinny być tworzone z uwzględnieniem wieku ich uczestników, czyli dzieci i młodzież biorący udział w takich zajęciach powinni być na tym samym etapie rozwojowym, aby rozumieli siebie, swoje dylematy, mieli podobne zainteresowania, co ułatwia nawiązywanie wzajemnych relacji między nimi⁶¹⁷. Oznacza to, że uczestników socjoterapeutycznych zajęć, którzy byłiby uczniami, możemy podzielić według wieku na cztery grupy: 7–9 lat, 10–12 lat, 13–15 lat i ostatnia 16–19 lat. Może się zdarzyć, że w danej grupie znajdzie się uczestnik, który będzie nieco starszy od pozostałych, choć może emocjonalnie bliższy swoim młodszym kolegom, niż rówieśnikom, a czasem młodszy uczestnik wykaże się zdecydowanie większą dojrzałością od swoich rówieśników, i możliwy będzie jego udział w grupie nieco starszej. Ważne wydaje się to, aby nie łączyć w jednej grupie dzieci czy młodzieży znacznie od siebie wiekowo oddalonych.

Podczas organizacji zajęć socjoterapeutycznych należy wziąć pod uwagę liczebność grupy, która w zależności od formuły zajęć może nieco się różnić. Nie mamy żadnych wątpliwości w momencie, kiedy zajęcia mają dotyczyć całej klasy, np. zajęcia integracyjne, różne formy zajęć edukacyjnych, informacyjnych, socjometrycznych, profilaktycznych, ponieważ powinny być przeprowadzone w miarę możliwości z całą klasą. Jeśli jednak zajęcia mają charakter treningowy, warsztatowy, wtedy możliwości pracy z dużą grupą są zdecydowanie mniejsze, a zalecane są raczej grupy liczące 10–12 uczestników. Im trudniejsza młodzież, dzieci biorące udział w zajęciach, tym grupa może być mniejsza, bowiem większa liczba uczestników wpływa na procesy entropii w grupie, a problematyka uczestników zajęć niewątpliwie przekłada się na dynamikę grupową. Wystarczy sobie wyobrazić grupę w połowie złożoną z uczniów z rozpoznaniem zaburzeń zachowania albo posiadających rozpoznane ADHD, czy w przypadku młodzieży z wstępną diagnozą nieprawidłowo rozwijającej się osobowości w kierunku patologii borderline, i wszelkie zajęcia, które

⁶¹⁷ K. Zajac (2016), *op. cit.*, s. 502.

w innych grupach udawało się realizować zgodnie z planem, bez większych zakłóceń, w takiej grupie będą poważnym wyzwaniem.

Zatem budowanie podstaw do pracy grup socjoterapeutycznych wymaga wiele czasu, aby w momencie rozpoczęcia zajęć, nie borykać się z zaskakującymi, choć w pewnym sensie do przewidzenia, sytuacjami. Dlatego jednym z istotnych punktów, podczas tworzenia grupy socjoterapeutycznej będzie wprowadzenie określonych zasad funkcjonowania jej uczestników. Powinny być jasno sformułowane, zrozumiałe, wszystkie jasno na początku zajęć omówione, z jednoczesnym oczekiwaniem na potwierdzenie, czy wszyscy uczestnicy tak samo rozumieją postawione normy grupowe i czy zgadzają się te normy przestrzegać. Brak takiej zgody może skutkować odmową przyjęcia danego ucznia do grupy, co wydaje się mieć praktyczne wytłumaczenie, ponieważ można założyć, że brak zgody już na wstępie sugeruje opozycyjne i buntownicze nastawienie, a na takie zawsze przychodzi w grupie czas, zatem rozpoczynanie pracy od buntu zazwyczaj tylko nasila jego poziom. Jasne, klarowne, czasem wydające się dzieciom i młodzieży jako zbyt sztywne, normy i zasady grupowe dają grupie poczucie bezpieczeństwa, którego często na co dzień nie mają⁶¹⁸.

Kontrakt w socjoterapii powinien więc zawierać regulacje funkcjonowania wszystkich uczestników zajęć, w tym prowadzących zajęcia, co powinno minimalizować niebezpieczeństwa, *acting-outy*⁶¹⁹, czyli niekontrolowane rozładowania napięcia psychicznego poprzez fizyczną aktywność, wzmacniać poczucie bezpieczeństwa, również poprzez świadomość, że ktoś, w tym przypadku prowadzący, będą te zasady przestrzegać, i pilnować ich przestrzegania przez innych uczestników zajęć. Wśród podstawowych, najczęściej proponowanych w czasie socjoterapeutycznych zajęć zasad i norm grupowych znajdować się będą następujące:

- normy dotyczące uczestnictwa – udział w zajęciach jest dobrowolny, uczestnik wyraża świadomą na to zgodę, tym samym wyraża akceptację podanych w kontrakcie norm i zasad funkcjonowania na zajęciach, prawo do odejścia z zajęć, do niepodejmowania aktywności w określonych zajęciach, jeśli budzą silny niepokój czy lęk⁶²⁰, punktualne przychodzenie na zajęcia, jak również systematyczne w nich uczestnictwo;

⁶¹⁸ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Czynniki...*, *op. cit.*, s. 102.

⁶¹⁹ B.F. Moore, B.D. Fine (red.) (1996), *op. cit.*, s. 1–2.

⁶²⁰ M.S. Corey, G. Corey (2008), *op. cit.*, s. 83–100.

- normy dotyczące miejsca – zajęcia powinny odbywać się w tym samym miejscu, w tej samej sali, z wyłączeniem sytuacji, kiedy organizowane są dodatkowe zajęcia w plenerze, czy w formie wyjazdu;
- normy dotyczące czasu – zajęcia odbywają się systematycznie, tego samego dnia tygodnia, o tej samej godzinie, zaczynają się i kończą o tej samej godzinie, co oznacza, że trwają tyle samo czasu a spóźnienia na zajęcia nie powinny być powodem do wydłużenia zajęć, do czekania z ich rozpoczęciem⁶²¹;
- normy dotyczące bezpieczeństwa – szanowanie prywatności uczestników zajęć, niewynoszenie informacji poza grupę, nieobgadywanie innych uczestników, powstrzymywanie się od ataków i krytyki innych uczestników, niewywieranie presji na innych, każdy ma prawo być wysłuchany, każdy ma prawo być życzliwie traktowany⁶²²;
- normy dotyczące funkcjonowania – mówienie od siebie i za siebie a nie za innych, mówienie o uczuciach a nie opiniach, poszanowanie zdania innych uczestników, wysłuchanie co inni mają do powiedzenia, tworzenie atmosfery bliskości⁶²³.

Po uzyskaniu zgody i konsensusu w kwestii norm i zasad funkcjonowania grupy możemy przejść do prowadzenia zajęć, które powinny realizować szereg założonych celów, takich jak:

- dostarczenie uczestnikom zajęć wiedzy o agresji, mechanizmach jej powstawania, roli sprawcy, ofiary, obserwatora, asystenta sprawcy, obrońcy ofiary, znaczenia i konsekwencji przemocy rówieśniczej dla całej klasy, ewentualnie całego środowiska szkolnego;
- unikanie stosowania kary za agresywne zachowanie a w zamian za to udostępnianie wiedzy, informacji, możliwości omówienia całej sytuacji, perswazji, aby ją zrozumieć i jej nie powtarzać;
- dostarczanie korektywnych doświadczeń emocjonalnych zarówno ofierze, jak i sprawcy a także uczniom, biorącym czynny lub bierny udział w akcie agresji i przemocy;
- modelowanie i uczenie zachowań związanych z unikaniem agresji, zastępowaniem agresywnych form rozwiązywania konfliktów, konstruktywnymi formami,

⁶²¹ K. Poniatowska-Leszczyńska (2013), *op. cit.*, s. 124–127.

⁶²² K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 20.

⁶²³ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 74–79.

naśladowanie dorosłych, szczególnie prowadzących, wobec różnych form agresji podczas zajęć;

- uczenie zamiany dysfunkcyjnych form radzenia sobie z agresją na adaptacyjne i korzystne społecznie;
- używanie technik katartycznych do rozładowania wewnętrznych, ale także zewnętrznych napięć;
- kształtowanie adekwatnych sądów za swój temat, na temat innych osób, świata;
- budowanie atmosfery współpracy, integracji, spójności oraz bezpieczeństwa w grupie;
- uczenie szeregu społecznych umiejętności;
- budowanie poczucia wspólnoty, identyfikacji z grupą poprzez wzmacnianie poczucia podobieństwa do pozostałych uczestników zajęć;
- poprzez obserwację innych uczestników zajęć, wchodzenie w interakcję z nimi, budowanie świadomości różnic, przy braku niepokoju z tym związanego;
- uczenie empatii wobec innych osób, zwłaszcza ofiar przemocy, wspieranie zachowań związanych z altruizmem, pomaganiem sobie nawzajem, budowaniem współpracy;
- korzystanie z różnych doświadczeń innych uczestników grupy, uczenie się na ich błędach, korzystanie z informacji zwrotnych, jakie płyną ze strony pozostałych osób będących w grupie⁶²⁴.

W trakcie trwających zajęć socjoterapeutycznych rozwijają się, tak jak w czasie trwania każdej grupy, dynamiczne procesy, zarówno na poziomie behawioralnym, jak i poznawczym oraz emocjonalnym, co najczęściej sprowadza się do opisu dynamiki rozwoju grupy w czterech, kolejno po sobie następujących fazach:

1) faza orientacji, będąca początkowym stadium rozwoju grupy, i niezwykle istotnym, kiedy uczestnicy zajęć poznają się (chyba że prowadzimy zajęcia dla całej klasy szkolnej), orientują się w zasadach i normach grupowych, próbują ustalić swoją pozycję w grupie, samookreślić się, zbudować swój wizerunek (niekoniecznie prawdziwy, czasem obronny), gdzie jednym z istotnych zadań jest zbudowanie wstępnego poczucia bezpieczeństwa w grupie, możliwości zwerbalizowania swoich oczekiwań przez jej uczestników, ale także prowadzących, a zmniejszający się poziom lęku i niepewności zastępowany jest większą otwartością uczestników zajęć, bardziej osobistymi ich

⁶²⁴ A. Matyja (2008), *Grupa jako środowisko lecznicze. Od zachowań pomocowych do socjoterapii*, „Psychoterapia”, nr 1 (144), s. 67–77, <http://www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT2008n1s67Matyja.pdf> [dostęp: 5.03.2021].

wypowiedziami, sugerującymi większy poziom zaufania; podobieństwa budują poczucie bezpieczeństwa, różnice niepewność, stąd obserwujemy silną tendencję do pomijania różnic a w zamian szukania podobieństw, co czasem realizowane jest na siłę; w efekcie powinna pojawiać się identyfikacja z grupą, większe poczucie bezpieczeństwa, niższy lęk, i większa gotowość i otwartość w stosunku do proponowanych zajęć⁶²⁵;

2) faza konfrontacji i eksploracji różnic, następna w rozwoju procesu grupowego, w której pojawia się niepokój i dyskomfort wynikające z faktu bycia częścią grupy, która jak się okazuje wcale nie jest złożona z osób do siebie podobnych, raczej różniących się od siebie, mających różne oczekiwania, możliwości wspólnej koegzystencji w ramach socjoterapeutycznych zajęć, co zwiększa poczucie dystansu, występowanie wewnątrzgrupowych konfliktów, a zatem pojawiającej się złości, najczęściej werbalnej, choć w grupach uczniów szkół podstawowych również i fizycznej, a całość powoduje zwiększenie poziomu frustracji, lęku, zmniejszenie poczucia zaufania, czasem wycofanie niektórych uczestników do pozycji obserwatora; cała sytuacja sprawia wrażenie silnej destabilizacji poczucia bezpieczeństwa wewnątrz grupy, a jej struktura niejako tworzy się na nowo⁶²⁶;

3) faza pogłębionej pracy, która następuje dopiero po przepracowaniu poprzedniej fazy, co oznacza zwiększenie poziomu bezpieczeństwa, przy jednoczesnym akceptowaniu pozytywnych i negatywnych afektów, jakie pojawiają się podczas zajęć; zajęcia umożliwiają uczestnikom dzielenie się swoimi przemyśleniami, sądami na temat innych osób, uczuciami, określanie swoich oczekiwań wobec grupy, jej poszczególnych uczestników, co prowadzi do elastycznego funkcjonowania w grupowej rzeczywistości, bez potrzeby jej naginania względem swoich potrzeb, a raczej z autoplastyczną aktywnością i dostosowaniem się do wymogów grupy; cała faza związana jest ze zwiększoną spójnością grupy, zaufaniem wobec jej członków, przyzwoleniem na różne, również negatywne, informacje zwrotne, dbaniem o innych uczestników zajęć, poczuciem odpowiedzialności za siebie, za grupę, za innych, za realizację zadań, jakie stoją przed grupą⁶²⁷;

4) faza zakończenia, ostatni etap pracy grupy, charakteryzujący się podsumowaniem całej pracy, stopnia osiągniętych celów i zadań, jakie stały przed grupą, integrowania

⁶²⁵ K. Poniatowska-Leszczyńska (2013), *op. cit.*, s. 127–128.

⁶²⁶ *Ibidem*, s. 128.

⁶²⁷ *Ibidem*, s. 128–129.

wszystkich doświadczeń, jakie miały miejsce w czasie trwania grupy, co powinno się przekładać na możliwości funkcjonowania uczestników zajęć w ich codzienności, poza grupą, gdzie doświadczenia z grupy, wiedza i umiejętności wynikające z faktu uczestnictwa w niej, powinny wzmacniać adaptacyjne możliwości funkcjonowania jej uczestników, szczególnie w problematycznych wcześniej sytuacjach; kończenie się zajęć uruchamia procesy związane z separacją, rozstaniem, a to oznacza nastrój smutku, przygnębienia, bywa również i niepokoju, czy poza grupą jej uczestnicy będą w stanie stawić czoła różnym sytuacjom, z którymi wcześniej sobie nie radzili⁶²⁸.

Powyższy schemat rozwoju grup socjoterapeutycznych bardzo często również opisywany w literaturze dotyczącej psychoterapii grupowej, jest użyteczny, choć niektórzy autorzy nieco inaczej definiują poszczególne fazy, to jednak zasadniczy podział wraz z opisem funkcji i cech poszczególnych faz jest dość podobny (Cardenas 2020⁶²⁹; Corey i Corey 2008⁶³⁰; Drozdowski 1993⁶³¹; Forsel⁶³²; Grzesiuk 1994⁶³³; Kaflik i Motyka 2011⁶³⁴; Kratochvil 1978⁶³⁵; Kratochvil 1988⁶³⁶; Kreeger 1975⁶³⁷; Pawlik 2008⁶³⁸).

Czas trwania poszczególnych faz procesu grupowego może być różny w zależności od grupy, jej wieku, jej głównej problematyki. Intensywność zajęć, możliwość wprowadzenia ważniejszych i trudniejszych tematów na zajęcia, jak również większą gotowość do pracy grupy w zestawieniu z czasem trwania zajęć i rozbiciem na fazy można spróbować zaprezentować z użyciem krzywej dzwonowej Gaussa:

⁶²⁸ *Ibidem*, s. 129–130.

⁶²⁹ D. Cardenas, R. de la Sablonniere (2020), *Participating in a new group and the identification processes: The quest for a positive social identity*, "British Journal of Social Psychology", vol. 59, issue 1, s. 189–208, <https://doi.org/10.1111/bjso.12340> [dostęp: 5.03.2021].

⁶³⁰ M.S. Corey, G. Corey (2008), *op. cit.*, s. 161–363.

⁶³¹ A. Kokoszka, P. Drozdowski (red.) (1993), *op. cit.*, s. 151–157.

⁶³² J. Forsel, K. Forslund Frykedal, E. Hammar Chiriatic (2020), *Group Work Assessment: Assessing Social Skills at Group Level*, "Small Group Research", vol. 51, Issue 1, 2020, s. 87–124.

⁶³³ B. Tryjarska (1994), *Psychoterapia grupowa*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 230–240.

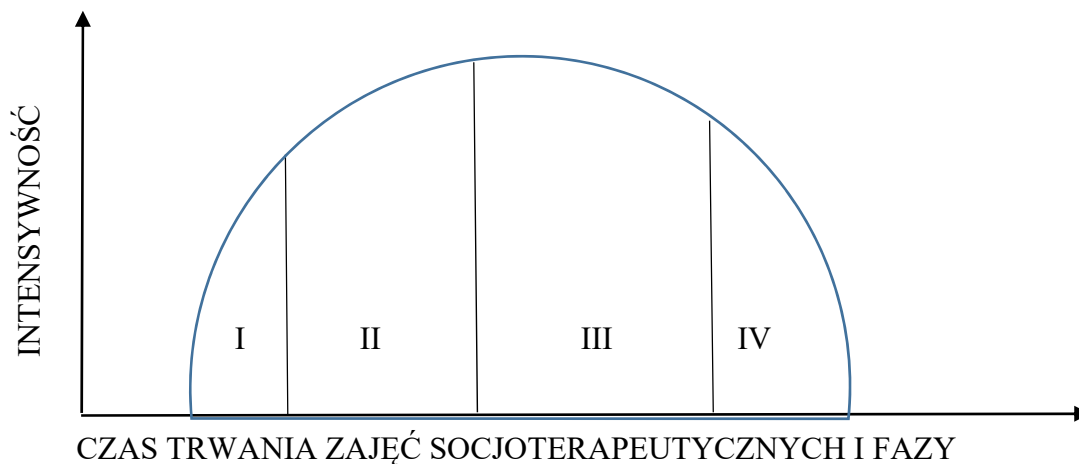
⁶³⁴ I. Kaflik, M. Motyka (2011), *Metody pracy grup balintowskich dzisiaj*, [w:] B. Wasilewski, Engok L. (red.), *Grupowy trening balintowski. Teoria i zastosowanie*, Warszawa: Wydawnictwo IPS i Eneteia, s. 91–106.

⁶³⁵ S. Kratochvil (1978), *Psychoterapia. Kierunki – metody – badania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 323–375.

⁶³⁶ S. Kratochvil (1988), *Spolecznosc terapeutyczna i psychoterapia grupowa w leczeniu nerwic*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, s. 75–87.

⁶³⁷ L. Kreeger (ed.) (1975), *The large group: Dynamics and therapy*, Oxford, England: Peacock, s. 344.

⁶³⁸ J. Pawlik (red.) (2008), *Psychoterapia psychoanalityczna. Zjawiska i procesy grupowe*, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Eneteia, s. 47–56.



Rycina 3. Czas trwania poszczególnych faz grupowych zajęć socjoterapeutycznych

Źródło: opracowanie własne.

W znakomitej większości przypadków opis faz, etapów formowania się grupy dotyczy procesów trwających przynajmniej kilka dni, co ma miejsce w trakcie treningów i wyjazdów weekendowych, wyjazdów tygodniowych oraz grup socjoterapeutycznych i psychoterapeutycznych trwających od kilku miesięcy do np. jednego roku. W takich przypadkach dynamika grupy obserwowana w rozciągłości czasu jest widoczna i opis faz rozwoju grupy nie budzi żadnych wątpliwości.

Inaczej jest w przypadku zajęć trwających kilka godzin, choćby socjoterapeutycznych zajęć dla całej klasy. Doświadczenie wskazuje, że pomimo braku dużej ilości czasu trwania zajęć, na przestrzeni którego można obserwować rozwój i dynamikę procesów grupowych, w mikroskali kilkugodzinnych, jednodniowych zajęć socjoterapeutycznych specyfika ich rozwoju jest w zasadzie podobna do tych trwających wiele miesięcy. Na początku zajęć zawsze jest etap adaptacyjny, gdzie głównym zadaniem, obok stanowienia norm i reguł wzajemnego funkcjonowania, jest praca nad budowaniem poczucia bezpieczeństwa, opis celów wspólnej pracy, jak również obserwacja uczestników, ich zachowania, możliwości adaptacyjnych do całej sytuacji a także poziomu lęku i niepokoju na poziomie indywidualnym i grupowym.

Po przepracowaniu początkowych napięć, zamieszania, wynikającego często z niepokoju, następuje etap pracy zasadniczej, ćwiczeń, gier i zabaw, które mają realizować postawione przed konkretnymi zajęciami zadania, co możliwe jest przy uzyskaniu

określonego poziomu integracji grupy, bezpieczeństwa w niej, co widoczne jest w możliwości współpracy uczestników ze sobą, jak również w przestrzeganiu grupowych zasad.

Po fazie pracy zawsze następuje etap podsumowania, kończenia pracy, przygotowywania grupy do jej rozwiązania, jak również podkreślenia jej osiągnięć, a co za tym idzie, wzmocnienia ich, podkreślenia jako zasoby jednostki czy całej grupy, np.: klasy szkolnej (Kołodziejczyk⁶³⁹; Polak⁶⁴⁰; Sawicka⁶⁴¹; Sikorski⁶⁴²; Sobolewska⁶⁴³).

W każdej grupie uczestnicy starają się adaptować do sytuacji w bardziej świadomy, jak również nieuświadomiony sposób, wpisują się, przyjmują określone role, których jest wiele, jednak najważniejsze z nich, najczęściej spotykane, to rola:

- lidera dominacji, najczęściej walczącego o przywództwo w grupie, często również z prowadzącym zajęcia, co może powodować, że są to osoby, którym trudno jest przyjąć zależność, w efekcie czego niestety nie za wiele mogą skorzystać w trakcie zajęć; rolę lidera dominacji często przyjmują osoby agresywne, wyrażające złość wprost, czasem w bardziej subtelny i pasywny sposób, a lękowi uczestnicy zajęć, będą się poddawać woli takiej osoby;
- lidera sympatii, czyli osoby dbającej o miły i sympatyczny nastrój, o to, aby hamować wszelkie przejawy agresji, co spotyka się z pozytywnym nastawieniem grupy, choć nie zawsze jest korzystne dla procesu grupowego, ponieważ w niektórych przypadkach wręcz potrzebna będzie konfrontacja z agresywnymi, choć ukrytymi aspektami;
- błazna grupowego, rozbawiającego innych, często mającego zadanie odsuwanie od uwagi grupy zagrażających i trudnych treści, co w efekcie prowadzi do destrukcji niż konstruktywnej pracy; błazen grupowy może skupiać na sobie nie tylko uwagę, ale także agresję, choć najczęściej bez negatywnych konsekwencji, ponieważ grupa potrzebuje błazna do rozładowania nadmiernych napięć i stresów powstających w trakcie zajęć;
- kozła ofiarnego, czyli osoby, na której skoncentrowana jest złość i agresja grupy, co często ma charakter zastępczy, przez co nie można odnieść się do rzeczywistych

⁶³⁹ K. Kołodziejczyk (2019), *Metoda socjoterapii w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Pedagogika Specjalna. Portal dla Nauczycieli, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/socjoterapia> [dostęp: 14.04.2020].

⁶⁴⁰ A. Polak (2019), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, <https://edurada.pl/artykuly/socjoterapia-jako-forma-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej> [dostęp: 14.04.2020].

⁶⁴¹ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 21–22.

⁶⁴² W. Sikorski (2014), *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ, s. 16–17.

⁶⁴³ Z. Sobolewska (1993), *op. cit.*, s. 13.

powodów i motywów agresji, bywa również, że są to osoby prowokujące grupę do takiej sadomasochistycznej relacji; kozioł ofiarny płaci za swoją rolę największą i najbardziej dotkliwą cenę;

– pomocnika prowadzącego zajęcia, co w zasadzie przypomina nieco lidera dominacji w połączeniu z liderem sympatii, czyli jest to osoba starająca się być blisko, być postrzegana jako prawie prowadzący, ktoś kto przyjmuje taką identyfikację, często jest pierwszy do określonych ćwiczeń i pomimo że sprawia wrażenie osoby bardzo zaangażowanej, niestety może się okazać, że nie korzysta z zajęć tak, jak to z zewnątrz wygląda;

– outsidera grupowego, czyli osoby pozostającej nieco na uboczu grupy, często jest to osoba odrzucana i izolowana przez grupę; outsider grupowy często bywa ofiarą agresywnych ataków grupy, często również jego pozycja jest koincydencją chęci bycia poza grupą, jak również byciem z niej wykluczonym⁶⁴⁴.

Nieco rzadziej przyjmowanymi przez uczestników w czasie socjoterapeutycznych zajęć będą role:

– buntownika, osoby krytycznej, wyrażającej sprzeciw wobec prowadzącego, mającej mniej lub bardziej wyraźne poparcie grupy; buntownik jest klasycznym realizatorem agresywnych tendencji pojawiających się w grupie, często rolę tę przyjmują młodzi ludzie, którzy tak funkcjonują w swoim otoczeniu, tak są postrzegani, a nawet z powodu swojego agresywnego i buntowniczego usposobienia trafiają na socjoterapeutyczne zajęcia;

– kamikadze, czyli kogoś kto nie obawia się być otwarty i zdecydowanie za szybko oraz nieadekwatnie wnosi na zajęcia określone treści, co może prowadzić do przyjęcia roli kozła ofiarnego, ale bywa również elementem oporu realizowanego za przyzwoleniem grupy;

– sumienia grupowego, osoby przestrzegającej normy grupowe, stającej wręcz na ich straży, co może prowadzić do hamowania niektórych aktywności grupy i budzić jej złość w stosunku do takiego uczestnika;

– dziecko grupowe, oznaczające osobę zinfantylizowaną, którą trzeba się zająć, jeśli występuje w wersji „biednego dziecka”, ponieważ w wersji „dziecka szalonego” staje się osobą destrukcyjną zajęcia;

⁶⁴⁴ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 121–123.

- stabilizator i wyraziciel nastrojów grupowych, często wymieniane jako osobne role, choć wydają się na tyle zbliżone w swojej funkcji i specyfice, że można je ująć w jednej szerszej roli;
- dobra mama, ciepły wujaszek, czyli najstarsza osoba w grupie pełniącą opiekuńczą rolę w stosunku do pozostałych uczestników zajęć;
- bard lub filozof grupowy, czyli osoba konstruująca powiedzenia, historyjki, wiersze, aforyzmy związane z daną sytuacją w grupie;
- opozycjonista, nieco podobny do buntownika grupowego, jednak jest to cicha, skryta wersja tego poprzedniego;
- i szara eminencja, ktoś łączący cechy opozycyjne, może nie buntownicze, a w znacznym stopniu przypominające lidera dominacji, jednak również w wersji skrytej⁶⁴⁵.

2.2.5. Metody i techniki pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą doświadczającą agresji rówieśniczej w szkole

Przeprowadzenie socjoterapeutycznych zajęć, które będą w optymalny sposób realizowały założone cele i zadania wymaga odpowiedniego ich przygotowania z jednej strony, ale również elastycznego podejścia do procesu realizacji tych zajęć. Założenia programu zajęć zawarte w scenariuszach zajęć często będą weryfikowane przez aktualną sytuację i atmosferę panującą w grupie. Nie zmienia to jednak zasadniczego założenia, że przygotowanie scenariusza zajęć pozwala prowadzącym jasno określać cele, jakie będą starali się osiągnąć w czasie realizowanych zadań, ćwiczeń i technik pracy podczas socjoterapeutycznych zajęć. W praktyce oznacza to konstruowanie programu zajęć, jeśli mówimy o większej liczbie zajęć rozciągniętych w czasie, ewentualnie konstruowanie scenariusza zajęć, czyli szczegółowego opisu konkretnych zajęć realizowanych podczas jednego spotkania. Inaczej ujmując, programy socjoterapeutyczne składają się z wielu poszczególnych scenariuszy zajęć. Każdy program w skali makro, podobnie jak każdy scenariusz w skali mikro, powinny zawierać następujące elementy:

- cele i założenia całego programu, jak również cele i założenia konkretnego spotkania, zawarte w szczegółowym scenariuszu;
- szczegółowe treści, choć na poziomie programu liczba szczegółów może być zdecydowanie mniejsza niż na poziomie scenariusza;

⁶⁴⁵ *Ibidem*, s. 123–126.

- metody i techniki wykorzystywane w czasie zajęć, jednak w opisie programu wystarczający jest większy poziom ogólności sprowadzający się do zaznaczenia, że zajęcia będą realizowane np. z użyciem gier i zabaw, technik relaksacyjnych, dramy, itp., natomiast w opisie scenariusza powinny zostać szczegółowo wymienione i opisane konkretne zajęcia, najlepiej z nazwy, celu, formy i sposobu realizacji;
- uczestnicy i sposób ich doboru, uwzględniając wiek, płeć, liczbę osób w grupie, ich problematykę;
- na koniec sposób ewaluacji przeprowadzonych zajęć.

Tak przygotowane programy oraz scenariusze zajęć socjoterapeutycznych pozwalają odnieść się do założeń i celów, które definiowane są poprzez konkretne problemy dzieci i młodzieży, klasy szkolnej czy szkoły. Niekoniecznie oznacza to, że w całości i takiej kolejności, w jakiej zostały zapisane w scenariuszu, mają być i są przeprowadzone. Każda grupa ma swoją specyficzną i indywidualną dynamikę, co może oznaczać potrzebę adaptacji i modyfikacji scenariusza do potrzeb chwili i grupy. Nie zmienia się jednak stały schemat zajęć składający się z trzech elementów:

- 1) rundka wprowadzająca odbywająca się w pozycji siedzącej w kręgu, aby wszyscy uczestnicy mogli się widzieć, dająca możliwość opisanie swojego samopoczucia, nastawienia do zajęć, celu, potrzeb, oczekiwań w stosunku do zajęć, pozwalająca również dokonać wstępnej diagnozy sytuacji w grupie, zorientować się w dominującym procesie grupowym; jest również moment, w którym można starać się rozpoznać poziom agresji istniejący w grupie, nie tylko poprzez to, co zostaje wypowiedziane, ale również, w jaki sposób zostało wypowiedziane;
- 2) zasadnicza część pracy, czyli część zadań, struktur, zabaw, ćwiczeń, realizująca założenia i cele zawarte w programie lub scenariuszu zajęć; co ważne to możliwość omówienia i podsumowania każdego ćwiczenia, struktury w jakiej uczestnicy brali udział, ponieważ niejednokrotnie to właśnie omówienie zajęć, tego, co uczestnicy czuli, czego doświadczyli, jak zareagowali na zajęcia, co było trudne i dlaczego, jakie rozwiązania danego problemu zostały wybrane i dlaczego staje się najbardziej korektywnym, modyfikującym aspektem całych socjoterapeutycznych zajęć;
- 3) rundka kończąca/podsumowująca podobna nieco do tej początkowej, również polegająca na dzieleniu się informacjami o samopoczuciu przez uczestników siedzących w kręgu, odnoszących się do całych zajęć, do tego, co w nich było dla nich inspirujące,

ciekawe, trudne, jakie mogą wyciągnąć z przeżytych wspólnie z grupą zajęć wnioski, co mogą wykorzystać w swoim codziennym życiu, czego się nauczyli itp.

W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele różnych metod i technik pracy socjoterapeutycznej, często szczegółowo opisanych, jako elementy scenariuszy zajęć. Barbara Jankowiak i Emilia Soroko wyróżniają jednak dwie zasadnicze grupy metod pracy socjoterapeutycznej:

- 1) pierwsza grupa opisuje metody pracy w kręgu, często zwane rundką, co pozwala widzieć się nawzajem, mieć kontakt wzrokowy, ułatwia komunikację, wprowadza poczucie równości zarówno wśród uczestników zajęć, jak i osób je prowadzących, ułatwia otwarte i bezpieczne komunikowanie swoich myśli, uczuć czy potrzeb i lęków; kolejność wypowiedzi może być mniej lub bardziej sformalizowana, realizowana w bardziej poważny lub bardziej zabawowy sposób
- 2) druga grupa opisuje różnego rodzaju zabawy, ćwiczenia i gry socjoterapeutyczne, mające na celu realizację założonych celów; co istotne powinny być dobrane nie tylko zgodnie z problematyką grupy i jej uczestników, ale również z ich wiekiem i rozwojowymi możliwościami⁶⁴⁶.

Realizacja zabaw, gier i ćwiczeń jako istotnej grupy metod i technik pracy socjoterapeutycznej zakłada użycie określonego schematu pracy, w specyficznej i niezmiennej kolejności:

- przedstawienie celu proponowanych ćwiczeń i zabaw; im jaśniejszy opis, tym większa jasność powodów ich realizacji dla uczestników zajęć, a tym samym mniejszy wobec nich opór;
- przedstawienie jasnej instrukcji wykonania zadania, ćwiczenia, z możliwością przygotowania się uczestników do niego, choćby poprzez czas do namysłu, omówienie w parach itp. zwiększa możliwości zaangażowania w realizację zadania, czyni uczestników współautorami, podnosząc poziom pozytywnego zaangażowania w jego wykonanie;
- wykonywanie zadania przez grupę, mniejsze grupki lub pary w zależności od zadanego ćwiczenia, gry czy zabawy;

⁶⁴⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, op. cit., s. 147–148.

– omówienie całego doświadczenia, z trudnościami, przemyśleniami, emocjami; bardzo ważne jest połączenie omawianych doświadczeń uczestników zajęć z celami, jakie przyświecały propozycji realizacji tych konkretnych ćwiczeń⁶⁴⁷.

Opisane powyżej dwie grupy metod pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą realizowane będą przez konkretne techniki, gry, ćwiczenia, zabawy; których w literaturze przedmiotu, szczególnie tej poświęconej konkretnym scenariuszom zajęć jest ich bardzo dużo. Liczba wariantów różnych ćwiczeń zależy w dużej mierze od kreatywności i elastyczności socjoterapeutów, którzy wraz z doświadczeniem zawodowym modyfikują często po swojemu opisywane techniki pracy, dostosowując je do aktualnych potrzeb występujących w czasie zajęć. W związku z tym nie sposób je wszystkie opisać, jednak te najważniejsze są w zasadzie klasycznym kanonem pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą.

Katarzyna Poniatowska-Leszczyńska wymienia podstawowe sposoby czy obszary pracy socjoterapeutycznej, traktując je jako najbardziej użyteczne w pracy z dziećmi i młodzieżą, sugerując ich stosowanie z uwzględnieniem procesu i dynamiki grupy, jak również wieku i rozwoju jej uczestników⁶⁴⁸.

Terapia zabawą jest istotnym elementem pracy z dziećmi i młodzieżą, zwłaszcza z tą pierwszą grupą ze względu na specyfikę i potrzeby wynikające z wieku. Zajęcia zabawowe powinny uwzględniać wiek rozwojowy uczestników zajęć, ponieważ, aby zabawa miała swoją funkcję terapeutyczną, powinna nie być ani zbyt trudna, ani zbyt poważna, jak również zbyt infantylna dla dzieci i młodzieży. Nazywamy ten aspekt „grą odpowiednią dla etapu rozwoju” (*developmentally appropriate games* – DAGs)⁶⁴⁹. Dopasowanie gier i zabaw proponowanych dzieciom i młodzieży podczas socjoterapeutycznych zajęć jest koniecznym warunkiem powodzenia w realizacji założonych socjoterapeutycznych celów⁶⁵⁰. Posiada ona również wiele cech i funkcji począwszy od aspektu integracyjnego, ośmielającego, poprzez diagnostyczny, a na kataraktycznym kończąc, oczyszczającym z emocji, napięć i regulującym emocje wewnątrz grupy. Kataraktyczny charakter gier i zabaw pozwala w kontrolowany i bezpieczny zarazem sposób odreagować złość, nadmiar agresji, który szczególnie cechuje

⁶⁴⁷ *Ibidem*, s. 148.

⁶⁴⁸ *Ibidem*, s. 131–132.

⁶⁴⁹ C. Springer, J.R. Misurell (2010), *Game-Based Cognitive-Behavioral Therapy (GB-CBT): An Innovative Group Treatment Program for Children Who have been Sexually Abused*, „Journal of Child and Adolescent Trauma”, vol. 3, s. 163–180.

⁶⁵⁰ B. Jankowiak, E. Soroko (2017), *Socjoterapia młodzieży: od teorii do techniki pracy z grupą*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *op. cit.*, s. 359.

grupy dziecięce. Gry i zabawy w czasie zajęć socjoterapeutycznych realizują wiele funkcji w tym:

- edukacyjne poprzez kształcenie zmysłów, doskonalenie sprawności motorycznej, wzbogacanie wiedzy o świecie, poznawanie swoich możliwości i ich ocena;
- wychowawcze, głównie realizowane poprzez stosunek do norm, reguł;
- korekcyjne widoczne w uwalnianiu od napięć, lęków, uczeniu umiejętności psychospołecznych;
- projekcyjne służące między innymi budowaniu i uczeniu empatii, poznawania innych osób⁶⁵¹.

Dialog terapeutyczny jest typem pracy polegającym na werbalnej aktywności prowadzącego zajęcia mającej na celu przekazywanie informacji i wiedzy, nie tylko o procesie grupowym, o funkcjonowaniu i zachowaniu uczestników grupy, ale także o tym, w jaki sposób każdy uczestnik zajęć może zrozumieć swoje motywacje do działania, funkcjonowania w określony sposób, komunikowania się, co stanowi podstawę do korekty powyższych i uczenia się nowych form. Bardzo często w czasie zajęć prowadzi się dyskusje i debaty na wiele różnych tematów, co pozwala być aktywnym wielu osobom, uczy wzajemnego słuchania, nawiązywania kontaktu wzrokowego podczas dialogu, motywuje wycofanych, uczy zwracania się do siebie z uwzględnieniem szacunku dla zdania innych. Dialog osób zaangażowanych w konflikt, będących świadkiem agresji rówieśniczej, a przede wszystkim rozmowy sprawców z ofiarami agresji stanowi nieocenioną możliwość uświadomienia uczestnikom zajęć, w jaki sposób ich zachowanie jest postrzegane i przeżywane przez innych, a także, jakie są tego zachowania konsekwencje.

Arteterapia bazuje na dziecięcej i młodzieżowej twórczości, nadaje uczestnikom zajęć aspekt aktywności, uczy kreacji, daje poczucie możliwości, potencjału, pozbawia uczucia skrępowania; wykorzystuje szereg elementów sztuki, takich jak taniec, muzyka, rysunek, teatr, śpiew, i staje się areną nie tylko do wyrażenia ukrytych emocji, myśli i uczuć, ale również poprzez późniejszą analizę wytworów grupy i jej uczestników – zrozumienia indywidualnej lub grupowej ich symboliki. Bardzo istotnym elementem arteterapii jest psychorysunek stanowiący prostą i ogólnie dostępną formę wyrazu siebie, swoich stanów emocjonalnych, pragnień, a także ukrytych konfliktów, co pozwala lepiej, pełniej zrozumieć pozostałe treści wypowiedziane przez uczestników zajęć, gdzie rysunek w zdecydowanie

⁶⁵¹ K. Zajac (2016), *op. cit.*, s. 505.

mniejszym stopniu poddany jest procesowi wewnętrznej kontroli i świadomej cenzury⁶⁵².

Podstawowe funkcje arteterapii można ująć w sześciu zakresach:

- 1) ekspresja, związana z ekspresją uczuć, emocji, często niewypowiedzianych, a także rozładowanie wewnętrznych napięć;
- 2) rekreacja, związana z relaksem, odpoczynkiem, sposobem na oderwanie się od problemów, trudnych codziennych sytuacji;
- 3) edukacja, związana ze zdobywaniem szeregu nowych informacji, o świecie, o innych, o sobie samym, uczeniem się nazywania swoich uczuć, definiowania myśli i pragnień, kształtowaniem wrażliwości, przyswajaniem norm i postaw etycznych;
- 4) regulacja, związana z zaspokajaniem potrzeby samorealizacji i samoakceptacji;
- 5) korekta, związana z modyfikacją sposobu widzenia i oceny samego siebie, rozumienia natury i istoty kontaktów interpersonalnych i społecznych;
- 6) kompensacyjna, związana z zaspokajaniem niezrealizowanych potrzeb, kompensowaniem braków i niepowodzeń doznawanych w określonej dziedzinie życia⁶⁵³.

Można sobie wyobrazić technikę rysowania swojej złości a następnie dorysowania jej czegoś śmiesznego itp., co pozwala wykorzystać arteterapię, nie tylko jako formę relaksu i uspokojenia, ale także bardziej jako korekcyjną metodę pracy z przejawami agresywnego zachowania.

Psychodrama polegająca na symulowaniu, odgrywaniu ról, symbolicznym realizowaniu własnych dylematów, doświadczeń, trudności, pragnień; po sekwencji odgrywania odpowiednio nadanych uczestnikom ról, całe doświadczenie powinno być szczegółowo omówione, ponieważ wtedy istnieje możliwość integrowania doświadczeń z „tu i teraz” w grupie, w czasie socjoterapeutycznych zajęć, z tymi z życia codziennego jej uczestników⁶⁵⁴. Drama korzysta z wielu technik pracy w tym odgrywania określonej roli, wcielenia się w rolę jakiejś odgrywanej osoby, pracy z tzw. gorącym miejscem, budowania panoramicznego obrazu poprzez całą grupę, czy też tworzenia tzw. martwego obrazu⁶⁵⁵.

Jacob Moreno opracowując pojęcia dotyczące psychodramy, psychoterapii grupowej i socjodramy, weryfikował je w trakcie obserwacji dzieci, również podczas pracy z nimi. Bardzo ważne ustalenia jakie poczynił w tym zakresie to takie, że dzieci dokonują

⁶⁵² G.D. Oster, P. Gould (1999), *op. cit.*, s. 22–23.

⁶⁵³ E.J. Konieczna (2007), *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 27.

⁶⁵⁴ *Ibidem*, s. 131–132.

⁶⁵⁵ K. Zając (2016), *op. cit.*, s. 504.

naturalnych wyborów socjometrycznych podczas zabawy, ponadto w czasie zabawy dzieci są w naturalny sposób spontaniczne i kreatywne, a w czasie zabawy w sposób nieświadomy realizują swoje agresywne tendencje. Psychodrama to psychoterapeutyczny proces polegający na odgrywaniu ról i dramatycznych incydentów w sytuacjach, które powodują problemy i konflikty w realnym życiu dzieci. Moreno uważał, że poprzez psychodramę można zmienić osobowość pacjenta, można ją rozwijać, człowiek może się bardzo wiele nauczyć, ego ulega wzmocnieniu, można nauczyć się większej elastyczności, radzenia sobie z codziennymi trudnościami, można również uczyć się pełnienia wielu ról, które musimy przyjmować funkcjonując w społeczeństwie⁶⁵⁶.

Robert Siroka dyrektor The Psychodrama Training Institute w Nowym Jorku twierdził, że drama od samego początku używania w pracy z ludźmi pełniła funkcję leczniczą i katarską, zawierając elementy prymitywnych rytuałów. Psychodrama opracowana przez Moreno wykracza poza ten podstawowy aspekt psychodramy, ponieważ całość aktywności staje się formą zaplanowaną, z określonym celem i zadaniem, a drama była raczej czymś spontanicznym, opierającym się na realnych doświadczeniach osób biorących w niej udział⁶⁵⁷. Psychodrama, ze szczególnym jej użyciem w odgrywaniu przykrych, trudnych sytuacji w doświadczeniu ofiar przemocy, kiedy w ich rolę wcielają się rzeczywiści agresorzy, uczestnicy zajęć, stanowi możliwość spojrzenia na swoje agresywne zachowanie z nowej perspektywy.

Pewną odmianą psychodramy lub jak ją nazywa Jarosław Jagieła socjodramy będą Kukiełki, czyli odgrywanie scenek przez uczestników zajęć za pomocą kukiełek, co znajduje zastosowanie w przypadku pracy z młodszymi dziećmi, wykorzystując ich naturalne w tym wieku ludyczne skłonności. Zasady organizacji i przeprowadzenie tych zajęć odbywa się na takich samych zasadach, jak w przypadku psychodramy ze starszymi dziećmi i młodzieżą⁶⁵⁸.

Sylwia Jaskulska sugeruje, że drama ma potencjał do pobudzenia emocji, ukazania innego punktu widzenia, może być ciekawym i użytecznym narzędziem pedagogicznym w szkołach, pomagając dzieciom, a zwłaszcza młodzieży, w pokonywaniu trudnych dla nich momentów, pozwalając przekraczać, przetwarzać, graniczne dla nich sytuacje. Skuteczność dramy potwierdza chęć korzystania z niej w czasie prowadzenia różnych zajęć z młodzieżą przez nauczycieli, socjoterapeutów i psychoterapeutów, jednak możliwości wykorzystania tej

⁶⁵⁶ E.M. Shearon (1980), *Psychodrama with children*, "International Journal of Child & Adolescent Psychiatry", vol. 45, no. 5, s. 253–268.

⁶⁵⁷ R.W. Siroka (1978), *From drama to psychodrama*, „Art Psychotherapy”, vol. 5, no. 1. s. 15–17.

⁶⁵⁸ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 86.

techniki pracy wydają się znacznie większe⁶⁵⁹. Według Kamili Słupskiej teatralne działania animacyjne w pracy z młodzieżą mogą mieć bardzo szerokie zastosowanie, realizując określony program artystyczno-wychowawczy na terenie szkoły lub innej instytucji (np. ośrodka socjoterapeutycznego) mają bowiem wiele istotnych funkcji, w tym:

- funkcję kształcącą, rozwijającą określoną wiedzę i umiejętności;
- funkcję moralną, gdzie nabywana jest wiedza o wartościach, moralności;
- funkcję estetyczną, kształcącą postawy wobec sztuki, piękną, zapotrzebowania na kontakt ze sztuką;
- funkcję kreatywną, czyli wyzwalamie twórczego potencjału młodzieży;
- funkcję integracyjną, realizowaną poprzez współdziałanie przy tworzeniu przedstawienia, spektaklu;
- funkcję adaptacyjną, która poprzez przyjmowanie określonych ról, odgrywanie postaci w spektaklu uczy możliwości adaptacji do różnych warunków i sytuacji;
- funkcję kompensacyjną, gdzie poprzez pracę nad przedstawieniem młodzi ludzie poznają lepiej samych siebie, przez co mogą mierzyć się ze swoimi słabościami, lękami, przekraczać je i oswajać;
- funkcję terapeutyczną, będącą rozwinięciem poprzedniej, a oznaczającą utrzymujące się pozytywne zmiany w funkcjonowaniu jednostki, w wyniku poznawania siebie w trakcie przygotowywania i pracy nad spektaklem;
- funkcję profilaktyczną, polegającą na zapobieganiu niepożądanym zjawiskom, ryzykownym zachowaniom, zastępowaniem np. agresji innym typem prospołecznej ekspresji⁶⁶⁰.

Bajki oraz opowiadania stanowią często używane techniki pracy socjoterapeutycznej, których znaczenie nie sprowadza się wyłącznie do zabawy, rozwijania wyobraźni dzieci i młodzieży, ich twórczości, budowania przyjemnego i miłego klimatu w czasie zajęć. Opowiadane historie mogą, i nawet powinny, nieść ze sobą profilaktyczne i terapeutyczne, korekcyjne przesłanie, mogą stać się przestrzenią do przekazywania pożądanego z punktu widzenia celów zajęć informacji. Stają się zatem istotnym elementem psychoedukacyjnym, sugerują sposób widzenia, rozumienia i myślenia o niektórych sytuacjach, aktywnościach,

⁶⁵⁹ S. Jaskulska (2017), *Spotkania dramowe zamiast szkolnej akademii*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *op. cit.*, s. 223–232.

⁶⁶⁰ K. Słupska (2017), *Działania animacyjne jako antidotum na stagnację młodzieży*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *op. cit.*, s. 281–282.

innych osobach. Bajki mogą być czytane, zawczasu przygotowane, następnie omawiane, czasem opracowane poprzez rysunki, rzeźby, a nawet psychodramatyczne ich odegranie⁶⁶¹.

Nieocenionym, choć wymagającym od specjalisty kreatywności i elastyczności, jest użycie bajki skonstruowanej na „gorąco” w odpowiedzi na potrzebę uczestnika zajęć, dylematu czy problemu, jaki zaprezentował, czy sytuacji w grupie, konkretnego momentu, w jakim znajduje się proces grupowy, co pozwala uzyskać i zrealizować największą liczbę funkcji i zadań przy okazji opowiadania takiej bajki. Wymaga to jednak wprawy i w pewnym sensie odwagi oraz zaufania do własnych możliwości stworzenia na bieżąco bajki, całej historii, której przesłanie adekwatnie wpisze się w całą sytuację, potrzeby i będzie realizować założone cele (por. Bergman 2002⁶⁶²; Walewska 1996⁶⁶³). Bajka w większym stopniu będzie obniżać poziom agresji poprzez terapeutyczny przekaz, jaki z niej płynie, choć nie można również zapomnieć o jej funkcji relaksującej i uspokajającej, co także obniża poziom złości i agresji wśród uczestników zajęć.

Burza mózgow, czasem nazywana giełdą pomysłów, twórczą dyskusją, fabryką pomysłów jest strukturą zajęć, która uczy aktywności, podejmowania decyzji, budowania zaufania do swoich możliwości, uczy współpracy, udzielania wsparcia, unikania krytyki⁶⁶⁴.

Relaksacja mająca zastosowanie w socjoterapii od samego początku jej istnienia, choć bywa niedoceniana z racji nastawienia socjoterapeutów na doświadczanie, funkcję korekcyjną doświadczenia czy wyrównującą braki (por. Strzemieczny⁶⁶⁵). Jednak zastosowanie relaksacji, jeśli pracujemy z dziećmi i młodzieżą nadpobudliwą, agresywną, nadaktywną, prezentującą trudności w kontroli impulsu, afektu, wydaje się sprawdzoną i użyteczną metodą (por. Nikles 2020⁶⁶⁶; Shimabukuro 2020⁶⁶⁷). Wychodząc z założenia, że relaksacja ma związek z napięciem psychicznym, czynnościowym stanem wegetatywnym układu nerwowego i napięciem mięśniowym, staje się ona prostą metodą zmniejszania napięcia psychicznego i niepokoju intrapsychnicznego poprzez wpływ na sferę somatyczną, tonus

⁶⁶¹ K. Zajac (2016), *op. cit.*, s. 508.

⁶⁶² A. Bergman (2002), *Zabawa w chowanego. Leczenie problemów separacyjnych u dzieci*, „Dialogi. Zeszyty Instytutu Psychoanalizy i Psychoterapii”, nr 1–2, s. 14–21.

⁶⁶³ K. Walewska (1996), *Terapia rodzinna w ujęciu psychoanalitycznym*, „Dialogi. Zeszyty Instytutu Psychoanalizy i Psychoterapii”, nr 2–3, s. 23–30.

⁶⁶⁴ K. Zajac (2016), *op. cit.*, s. 508–509.

⁶⁶⁵ J. Strzemieczny (1988), *op. cit.*, s. 45.

⁶⁶⁶ J. Nikle, G.K. Mitchell, R. de Miranda Araujo, T. Harris, H. Heussler, S. Punja (2020), *A systematic review of the effectiveness of sleep hygiene in children with ADHD*, „Journal Psychology, Health and Medicine”, vol. 25, issue 1, s. 1–23.

⁶⁶⁷ S. Shimabukuro, D. Daley, M. Thompson, K. Lovern, G. Tripp (2020), *Supporting Japanese Mothers of Children at Risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Small Scale Randomized Control Trial of Well Parent Japan*, „Journal of Child and Family Studies”, vol. 29, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-020-01704-6> [dostęp: 16.04.2020].

mięśniowy, uzyskiwany w czasie zajęć relaksacyjnych, np. z wykorzystaniem relaksacji na materacach⁶⁶⁸, czy podczas zajęć odbywających się na krzesłach⁶⁶⁹. Relaksacja, czasem poranna gimnastyka podczas wyjazdów z klasą szkolną lub socjoterapeutyczną grupą, elementy jogi⁶⁷⁰, bieg transowy⁶⁷¹ mogą pełnić funkcje relaksacyjne, integracyjne, mogą obniżać poziom lęku, napięcia i depresji, przyczyniać się do większych możliwości korzystania z proponowanych form zajęć⁶⁷².

W trakcie zajęć relaksacyjnych istotnym elementem jest wizualizacja, pozwalająca uczestnikom zajęć wyobrażać sobie różne pożądane sytuacje i miejsca, siebie w nich, a tym samym realizować część korekcyjnych potrzeb dzieci i młodzieży⁶⁷³. Przy okazji wizualizacji pojawia się doskonała możliwość wprowadzenia bajki i opowiadania jako formy pracy z dziećmi i młodzieżą. Relaksacja jako technika pracy zmniejszająca poziom agresji wśród uczestników zajęć wykorzystywana jest często w pracy z dziećmi, a zdecydowanie rzadziej z młodzieżą⁶⁷⁴.

Techniki neurolingwistycznego programowania dążą do lepszego poznania siebie, swoich możliwości, doskonalenia swoich emocji, co w socjoterapeutycznej praktyce sprowadza się do uczenia realizowania celów i założeń zgodnie z aktualnymi możliwościami jednostki, uczenia dążenia do osiągnięcia celów poprzez realizację „małych kroków”, rozpoznawania swoich możliwości, podkreślania swoich zasobów oraz bazowania na nich podczas modyfikacji swojego funkcjonowania⁶⁷⁵.

Techniki analizy transakcyjnej sugerującej, że wszystkie nasze doświadczenia zostają zapisane w naszej nieświadomości, jednak mogą w każdym momencie wpływać na naszą relację z otoczeniem. Oznacza to, że w relacjach interpersonalnych odtwarzają się wzorce

⁶⁶⁸ A. Kokoszka (1993), *Zarys ogólnej teorii relaksacji*, [w:] A. Kokoszka, P. Drozdowski (red.) (1993), *op. cit.*, s. 221.

⁶⁶⁹ M. Huflejt-Lukasik (1994), *Psychoterapia depresji*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *op. cit.*, s. 367–368.

⁶⁷⁰ P. Zieliński (2000), *Metody relaksowo koncentrujące w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna: dylematy praktyki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 123–134.

⁶⁷¹ P. Zieliński (2011), *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa: Wydawnictwo im. A. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza, s. 285.

⁶⁷² A. James-Palmer, E.Z. Anderson, L. Zucker, Y. Kofman, J-F. Daneault (2020), *Yoga as an Intervention for the Reduction of Symptoms of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: A systematic Review*, “Frontiers in Pediatrics”, vol. 8, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7082809/#> [dostęp: 16.04.2020].

⁶⁷³ K. Poniatowska-Leszczyńska (2015), *Metody i techniki w socjoterapii*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Poznań. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 128.

⁶⁷⁴ W pracy z młodzieżą znajdują zastosowanie techniki terapii Gestalt, o ile młodzi ludzie są w stanie przechodzić z pozycji „figury” do pozycji „tła”, co wymaga elastyczności, wyobraźni, symbolizacji. Te techniki angażują elementy katarsyczne, psychodramy, odgrywania ról i dialogu terapeutycznego, przez co łączą w sobie możliwości pracy z osobami zaangażowanymi w problem agresji rówieśniczej, szerzej J. Jagiela (2007), *op. cit.*, s. 90–91.

⁶⁷⁵ *Ibidem*, s. 91–92.

relacji tzw. Ja z uwewnętrznionym Rodzicem, Dzieckiem i Dorosłym, tworząc w pewnym sensie skrypty komunikacyjne oraz interakcyjne. Rozpoznawanie przez uczestników zajęć, jakimi skryptami posługują się w danych sytuacjach pozwala zrozumieć naturę swoich interpersonalnych interakcji, jednocześnie wiedza ta staje się podstawą do sformułowania scenki psychodramatycznej, odegrania jej z użyciem technik np. Gestalt, czy jakichkolwiek innych, ale dających szansę na dokonanie wewnętrznej zmiany⁶⁷⁶.

Paradoks, jako forma konfrontowania jednostki lub grupy z określonym zachowaniem, dylematem, a nawet dążenie do wywołania określonego stanu lub zachowania, ma przyczynić się do większej świadomości tego, czym jest, jakie ma działanie, wpływ na innych, na samą jednostkę konkretne zachowanie. W socjoterapii spotykamy techniki zachęcające wręcz do określonego zachowania, nawet takiego negatywnego, jak choćby w technice pod nazwą „Zakład”, gdzie zakładamy się z uczestnikiem zajęć, że nie będzie w stanie opanować czy skontrolować jakiegoś zachowania. W efekcie młody człowiek, aby wygrać zakład stara się ze wszystkich sił skontrolować swoje negatywne zachowanie. Technika ta może być z powodzeniem proponowana w pracy z przejawami agresji i przemocy rówieśniczej⁶⁷⁷.

Gry autobiograficzne jako element pracy grupowej, łączącej funkcje edukacyjne, terapeutyczne, integracyjne, zachęcają do refleksji, do wzmocnienia refleksji nad własnym życiem, nad własnym zachowaniem, wyborami. Poprzez autonarrację uczestnicy zajęć nabierają dystansu do swoich doświadczeń, myśli i uczuć, tym samym zwiększa się możliwość powstrzymywania negatywnych skutków podjętych wcześniej decyzji lub modyfikacji niekorzystnych wzorców codziennego funkcjonowania⁶⁷⁸.

Techniki treningu interpersonalnego bazują w zasadzie na powyższych technikach; można założyć, że trening interpersonalny, będąc formą pracy grupowej wspierającej obszary relacji interpersonalnych, uczącej komunikacji interpersonalnej, wyrażania emocji i uczuć, wykorzystuje większość wyżej opisanych technik i metod pracy grupowej⁶⁷⁹.

Socjoterapia ma również wypracowane formy pracy z dziećmi i młodzieżą, których celem jest przeciwdziałanie agresji rówieśniczej, w tym agresji rówieśniczej w szkole. Główną i podstawową formą są zajęcia grupowe w postaci warsztatów tematycznych, często z wykorzystaniem form plastycznych, ruchowych, psychodramatycznych, treningu twórczości, treningu umiejętności komunikacji, asertywności.

⁶⁷⁶ *Ibidem*, s. 93–94.

⁶⁷⁷ *Ibidem*, s. 97–99.

⁶⁷⁸ K. Kuryś (2013), *Grupowa interakcja autobiograficzna – znaczenie socjoterapeutyczne*, [w:] B. Jankowiak (red.) *op. cit.*, s. 229–240.

⁶⁷⁹ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 99–100.

Prawdopodobnie liczba form i metod zależy od własnej inwencji specjalistów prowadzących zajęcia.

Interesującymi zajęciami w kontekście rówieśniczej agresji jest praca z całą klasą z użyciem Treningu Zastępowania Agresji, który z powodzeniem może pełnić funkcję psychoedukacyjną zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym, podczas realizacji w klasie szkolnej⁶⁸⁰. Trening Zastępowania Agresji (*Aggression Replacement Training*) to forma pracy z agresywnym zachowaniem, bez względu na to, czy ma ono funkcję prewencyjną, egzekucyjną, przeniesioną czy autoteliczną⁶⁸¹, opracowana pod koniec lat 90. XX wieku przez Arnolda Goldsteina i jego współpracowników w Instytucie Badań nad Agresją na Uniwersytecie w Syracuse⁶⁸². Metoda została opracowana w oparciu o zasady teorii poznawczo-behawioralnej, starając się korygować agresywne zachowania, pomagać w nabywaniu konkretnych umiejętności społecznych, uczenie się ich, ćwiczenie w trakcie odgrywanych scenek. Umiejętności, których uczestnicy zajęć powinni się nauczyć związane są z prospołecznym zachowaniem, postawami, kontrolą złości, stresu, wnioskowaniem moralnym, rozpoznaniem norm i zasad społecznego funkcjonowania, planowaniem swojego funkcjonowania⁶⁸³.

Odrębnym obszarem pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą doświadczającymi kontaktu z agresją rówieśniczą w szkołach są zajęcia realizowane w bliskiej współpracy ze szkołami lub na terenie szkół. Realizacja celów i zadań, między innymi przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, wymaga stworzenia odpowiednich warunków dla dzieci i młodzieży, uczestników zajęć socjoterapeutycznych, co w praktyce oznacza wpisanie się w ich możliwości poznawcze, intelektualne i socjologiczne. Szczególnie dzieci, młodzież w nieco mniejszym stopniu, wymagają zajęć zróżnicowanych, zmiennych, różnorodnych⁶⁸⁴. W warunkach szkolnych zajęcia socjoterapeutyczne mają możliwość przeplatać się, korzystać wzajemnie z oferty zajęć dydaktycznych, zwłaszcza w pracy z klasą szkolną istnieje możliwość przeplatania elementów pracy socjoterapeutycznej z dydaktyczną, szybkiej

⁶⁸⁰ B. Toroń-Fórmanek, A. Rubczewska (2017), *Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replecement Training) jako profilaktyka agresji przeznaczona dla młodzieży*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *op. cit.*, s. 316.

⁶⁸¹ A. Wierzbicki (2007), *Zjawisko przemocy wśród żołnierzy zasadniczej służby wojskowej*, [w:] J. Wawrzyniak (red.), *Socjologiczne i psychologiczne aspekty przemocy*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej, s. 279.

⁶⁸² A.P. Goldstein, B. Glick, J.C. Gibbs (1998), *Aggression Replacement Training*, Champaign. IL: Research Press, s. 3.

⁶⁸³ B. Toroń-Fórmanek, A. Rubczewska (2017), *op. cit.*, s. 315–329.

⁶⁸⁴ K. Zając (2016), *op. cit.*, s. 503.

i adekwatnej odpowiedzi na agresywne zachowanie uczniów w klasie, natychmiastową reakcją, choćby z użyciem socjoterapeutycznych technik⁶⁸⁵.

Jednak realizacja założonych celów i zadań, które wynikają z dogłębnej diagnozy sytuacji, zrozumienia natury i etiologii problemu, w przypadku rozważań związanych z agresją rówieśniczą w szkole, wymagają opracowania scenariusza zajęć, będących odpowiedzią na konkretne strategie prewencyjne, i stanowiące element profilaktycznej aktywności szkoły. Scenariusze zajęć powinny uwzględniać, również aspekt rozwojowy dzieci i młodzieży, oraz specyficzną, subiektywną dynamikę grupy dzieci i młodzieży, w tym klasy czy środowiska konkretnej szkoły⁶⁸⁶.

Scenariusz zajęć zawiera gry i zabawy, różnego rodzaju struktury zajęć, rundki, słowem cały zestaw aktywności proponowanej dzieciom i młodzieży, uwzględniając założone cele i zadania, i różne nieprzewidywalne elementy, które mają możliwość pojawić się w trakcie prowadzenia zajęć. Oznacza to potrzebę przygotowania scenariusza w miarę szerokiego, aby móc w trakcie zajęć odpowiednio i adekwatnie reagować na potrzeby grupy, i tym samym dążyć do zrealizowania założonych planów. W związku z tym wśród różnych form zajęć wymienimy takie, jak: zabawa, aktywność ruchowa, różne rodzaje twórczości, zdobywanie wiedzy, gry, ćwiczenia, rozmowy, analizy, omówienia i wiele innych technik związanych z pracą grupową. Praca z grupą odbywa się na różnych poziomach głębokości, co głównie wynika z wieku uczestników zajęć, możliwości komunikacji, koniecznym do realizacji założonych celów, ale pozwala dobrać odpowiednie strategie pracy socjoterapeutycznej⁶⁸⁷.

Praca ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkołach wymaga od organizatorów zajęć socjoterapeutycznych przygotowania ich pod kątem odpowiedniej dla problematyki struktury, co oznacza, że wszelkie formy zajęć, wpisujące się w powyżej wymienione zakresy, powinny być przemyślane i dążyć do zrealizowania założonych celów⁶⁸⁸. Przygotowanie odpowiedniego zestawu technik pracy do rozwiązywania określonych problemów wynikać będzie z faktu, w jaki sposób rozumiemy etiologię problemu, a to ma związek z teoretyczną orientacją socjoterapeuty, czy całego zespołu⁶⁸⁹. Socjoterapeuta może argumentować użycie określonych metod pracy w rozwiązywaniu pewnych problemów, uznając w oparciu o swoje specjalistyczne wykształcenie, że taki a nie inny zestaw technik i metod będzie bardziej

⁶⁸⁵ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 42–43.

⁶⁸⁶ K. Poniatowska-Leszczyńska (2013), *op. cit.*, s. 130.

⁶⁸⁷ R. Praszker (1983), *Poziomy komunikacji w psychoterapii i socjoterapii*, „Przegląd Psychologiczny”, vol. 26, no. 1, s. 117–132.

⁶⁸⁸ K. Zając (2016), *op. cit.*, s. 509.

⁶⁸⁹ A.A. Mcleavey, L.G. Castonguay, H. Xiao (2014), *Therapist Orientation, Supervisor Match, and Therapeutic Interventions: Implications for Session Quality in a Psychotherapy Training PRN*, “Counseling & Psychotherapy Research”, vol. 14, no. 3, s. 192–200.

dostosowany do aktualnych potrzeb i lepiej poradzi sobie z aktualną problematyką⁶⁹⁰. Przyjęcie jednolitego teoretycznie paradygmatu staje się nie tylko wyborem, jaki każdy socjoterapeuta dokonuje, ale również jego powinnością, obowiązkiem, ponieważ pozwala to na pełniejsze zrozumienie natury problemu, oraz mechanizmów pomocowych i naprawczych, oceny ich skuteczności w przypadku zastosowania wybranych technik pracy⁶⁹¹.

Część technik pracy z grupami socjoterapeutycznymi może bardziej skutecznie realizować założone cele, biorąc pod uwagę, że często uczestnikami zajęć będą osoby agresywne, impulsywne, gniewne, podenerwowane i mające czasem trudności ze skoncentrowaniem się na samych zajęciach⁶⁹². Zastosowanie technik pracy mających swoje osadzenie w teorii, wypróbowanych i sprawdzonych w praktyce, pozwala uznać ich użycie jako celowe, zamierzone, świadome, a to w efekcie powinno optymalnie dążyć do realizacji założonych celów⁶⁹³.

Przy konstruowaniu programu zajęć należy więc uwzględnić charakterystykę takich uczestników, starając się dobierać takie techniki, które będą w stanie zaangażować te osoby, choćby w przypadku muzykoterapii, jako formy arteterapii, samo słuchanie muzyki, czyli bierna muzykoterapia nie będzie spełniać swojego zadania. Jednak zastosowanie aktywnej muzykoterapii pozwala zwiększyć poziom zaangażowania uczestników zajęć oraz zaprząć ich nadaktywność do procesu twórczego. Negatywne emocje należy z pomocą socjoterapeutycznych technik starać się zastępować bardziej pozytywnymi, uczyć takiej możliwości uczestników zajęć. Często samo omawianie problemów, konfliktów, ich szczegółowego przebiegu wskazuje na punkty zapalne, momenty spustowe, kiedy dochodzi do niekontrolowanego wybuchu agresji, co daje wiedzę na ten temat, a w oparciu o nią możliwości kontroli w przyszłości swojego zachowania w podobnej sytuacji⁶⁹⁴.

Jednym z częściej stosowanych jest trening głośnego myślenia, polegający na omawianiu wszelkich sposobów reakcji w określonej sytuacji tak, aby uzyskać rozwiązanie bez agresji, bez wchodzenia w konflikt. Prowadzący zajęcia może starać się „papugować”

⁶⁹⁰ P. Moreira, O.F. Goncalves, C. Matias (2011), *Clients' Narratives in Psychotherapy and Therapist's Theoretical Orientation: An Exploratory Analysis of Gloria's Narratives with Rogers, Ellis and Perls*, "Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies", vol. 11, no. 2, s. 173–190, https://www.researchgate.net/publication/232275321_Clients'_narratives_in_psychotherapy_and_therapist's_theoretical_orientation_An_exploratory_analysis_of_Gloria's_narratives_with_Rogers_Ellis_and_Perls [dostęp: 5.03.2021].

⁶⁹¹ M. Makulski (2017), *Terapeutyczne aspekty pracy z zaburzeniami zachowania u adolescentów*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *op. cit.*, s. 424–427.

⁶⁹² Z. Skorny (1990), *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 57, s. 27.

⁶⁹³ B. Jankowiak, E. Soroko (2017), *op. cit.*, s. 364–365.

⁶⁹⁴ W. Sikorski (2014), *op. cit.*, s. 131.

czyli powtarzać różne sposoby funkcjonowania uczestników zajęć, co grupa powtarza, a w związku z czym pewne procedury reakcji dziecka uzyskują nieco bardziej zdystansowaną pozycję, gdzie uczestnik lub uczestnicy uczą się rozwiązywać coraz to bardziej złożone dylematy i znajdować rozwiązania w coraz bardziej skomplikowanych sytuacjach.

Badania wskazują również, że oglądanie, a następnie omawianie i analizowanie materiałów, w tym filmów fabularnych, o tematyce związanej z agresją, najlepiej podobnej do tej, z którą borykają się uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć, może przynieść efekt w postaci obniżenia poziomu agresji w życiu codziennym uczestników takich zajęć⁶⁹⁵.

Jednocześnie w pracy z uczniami, zwłaszcza z dziećmi młodszymi, doświadczanie przyjemności budzi zaufanie, sympatię, zwiększa otwartość na zajęciach, co można realizować nie tylko poprzez budowanie miłej i spokojnej atmosfery, opiekuńczy stosunek prowadzącego do uczestników zajęć, brak krytyki, pozytywne informacje zwrotne. To oczywiście zawsze powinno być stałym elementem pracy socjoterapeutycznej.

Niedocenianym aspektem w zakresie budowania klimatu zajęć i miejsca, w którym się odbywają, może być nawet skromny poczęstunek, napój i jakiś batonik, choćby tyle, ale funkcje wzmacniające siłę, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa, może mieć znaczenie, a przy okazji, poprzez jedzenie, sympatyczną sytuację, możemy zaobserwować regresywne procesy, wydobywające na powierzchnię więcej pozytywnych, sympatycznych niż agresywnych i opozycyjnych cech uczestników zajęć⁶⁹⁶.

Efektom socjoterapeutycznych zajęć w szeroko rozumianym procesie dążenia do osiągnięcia założonych celów mogą być wiedza i doświadczenia siebie oraz innych jako osób aktywnych, wartościowych, kompetentnych, utożsamiających się z grupą, godnych zaufania, skoncentrowanych na innych uczestnikach, bardziej empatycznych wobec innych ludzi⁶⁹⁷. Biorąc pod uwagę zjawisko agresji i przemocy rówieśniczej w szkole zajęcia powinny znacznie je ograniczać, minimalizować jego negatywne skutki zarówno dla ofiar przemocy, jak i całej klasy oraz szkolnego środowiska. Efektem zajęć powinna być większa refleksja sprawców przemocy, ich asystentów oraz obserwatorów nad całym agresywnym procederem, jego znaczeniem w kontekście indywidualnym i społecznym.

Zajęcia socjoterapeutyczne, podobnie jak psychoterapia grupowa, powinny korygować niekorzystne zachowania jednostek i grup, wzbudzać poczucie nadziei w grupie czy np. u ofiary przemocy, dostarczać wiedzy na temat negatywnych skutków agresji w klasie czy

⁶⁹⁵ *Ibidem*, s. 132.

⁶⁹⁶ *Ibidem*, s. 151.

⁶⁹⁷ D.W. Sue (1990), *Culture-specific Strategies in Counseling. A Conceptual Framework*, "Professional Psychology. Research and Practice", no. 21, s. 424–433.

szkole, kosztów, jakie wszyscy ponoszą, uczyć empatii, altruizmu, dostarczać poczucia spójności i integracji w grupie, np. w klasie szkolnej, choćby poprzez poczucie podobieństwa, naśladowanie, rozmowy, ćwiczenia, uczyć nowych prospołecznych aktywności i umiejętności, dostarczać korektywnych sytuacji, wyrównywać pewne deficyty, uczyć umiejętności prospołecznych form odreagowania i rozwiązywania konfliktów⁶⁹⁸.

Dobrze przeprowadzone zajęcia socjoterapeutyczne, przygotowane w odpowiedni sposób, w odpowiedzi na adekwatnie zdiagnozowaną sytuację i problematykę agresji rówieśniczej w szkole, czy to w kontekście indywidualnym, czy klasowym lub ogólnoszkolnym, powinny mieć znaczący wpływ minimalizujący to negatywne zjawisko, stając się nie tylko elementem prewencji, reakcji na określone i konkretne przejawy agresji i przemocy rówieśniczej, ale stając się również częścią szerszego procesu profilaktycznego. Trudno sobie wyobrazić długofalowe skutki aktywności socjoterapeutów skierowane jedynie w stosunku do sprawców lub ofiar przemocy rówieśniczej, czy pracy tylko z zamkniętą grupą osób, choć jest ona nieodzowna, to może być niewystarczająca⁶⁹⁹.

Zajęcia socjoterapeutyczne realizowane w małych grupach powinny być wspierane przez kampanie profilaktyczne realizowane w dużych grupach, co może obejmować całą szkolną społeczność. Nie tylko ulotki, informacje na stronie internetowej szkół, z użyciem portali społecznościowych, ale także użycie różnych profilaktycznych eventów, przedstawień teatralnych, projekcji filmów, poświęconych tematyce agresji rówieśniczej, może i powinno wspierać aktywności socjoterapeutyczne w mniejszych grupach. Na poziomie szkoły nawet powstanie skrzynki na informacje o aktach przemocy może wskazywać na aktywnie przeciwdziałającą przemocy szkołę. W przypadku cyberprzemocy wskazane będzie większe zaangażowanie profilaktyczne i prewencyjne w cyberprzestrzeni, co wyraźnie sugerują programy, instytucje i portale internetowe, służące przeciwdziałaniu agresji i przemocy w sieci takie jak Dziecko w Sieci⁷⁰⁰, Helpline.org.pl⁷⁰¹, Znajominieznajomi.pl⁷⁰², Sieciaki.pl⁷⁰³.

Dopiero szeroko zakrojona aktywność profilaktyki uniwersalnej i selektywnej, wraz z odpowiednio dobraną formą socjoterapii, zarówno dla klas szkolnych, dzieci i młodzieży

⁶⁹⁸ B. Tryjarska (1994), *op. cit.*, s. 223–230.

⁶⁹⁹ M. Zdanowska (2014), *Pojęcie i cele socjoterapii. Metody pracy z grupą. Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych*, Białystok, <http://www.sp17bialystok.pl/publikacje/Socjoterapia.pdf> [dostęp: 5.03.2021].

⁷⁰⁰ Kampania „Chroń dziecko w sieci”, <http://www.dzieckowsieci.pl/kampania/> [dostęp: 16.04.2020].

⁷⁰¹ *Helpline.org.pl – by pomóc najmłodszym uczestnikom sieci*, <https://www.bezpiecznedziecko.eu/helpline-org-pl-by-pomoc-najmlodszy-m-uczestnikom-sieci/> [dostęp: 16.04.2020].

⁷⁰² „Znajomi – Nieznajomi” – kurs e-learningowy dla gimnazjalistów, <http://www.edukacjamedialna.pl/news.php?extend.107.1> [dostęp: 16.04.2020].

⁷⁰³ <https://sieciaki.pl/> [dostęp: 16.04.2020].

wyberanej z tej samej szkoły, jak również z różnych szkół, tworzy spójną sieć profesjonalnych aktywności przeciwdziałających agresji rówieśniczej w szkołach.

Szkoły mają znaczne możliwości działań prewencyjnych wobec agresji i przemocy rówieśniczej na swoim terenie, ponieważ znają swoich uczniów lepiej, niż specjaliści spoza szkoły. Istnieje możliwość łączenia socjoterapii z zajęciami o charakterze wychowawczym, np. w pracy wychowawcy ze swoją klasą poprzez:

- przygotowywanie gazetki ściennej na temat przemocy, prezentacji multimedialnej;
- przeprowadzenie konkursu na najciekawszą pracę o tej tematyce;
- obejrzenie filmu, sztuki teatralnej na ten temat wraz z ich szczegółowym omówieniem;
- zrealizowanie przedstawienia w obrębie klasy;
- przygotowanie antyagresywnego manifestu klasowego⁷⁰⁴.

Podobne aktywności można realizować na poziomie ogólnoszkolnym, choć możliwości ich omówienia zgodnie z wytycznymi socjoterapii w takiej formule będzie utrudnione, czasem niemożliwe do zrealizowania.

Szkoły powinny mieć wypracowane, weryfikowane procedury reagowania na wszelkie przejawy agresji, która pojawia się na ich terenie, również wśród ich uczniów poza murami szkoły. Wydaje się, że największe pole do działania wymaga od szkoły użycia:

- sprawdzonych ogólnoszkolnych procedur przeciwdziałania agresji, na które składają się rozpoznanie sytuacji, zbieranie informacji, konsultacje, realizacja planu działania i ocena tego działania wraz z ewentualną modyfikacją planu działania;
- interwencji na „gorąco”, czyli reakcji na każdy przejaw agresywnego zachowania wśród uczniów: ocena sytuacji i opracowanie planu działania, stonowane, spokojne przeprowadzenie rozmowy, bez eskalowania złości, ustanowienie granic i przypomnienie konsekwencji, wynikających z określonych agresywnych aktywności, co uniemożliwi czerpanie korzyści z bycia agresywnym, podobnie jak bycia ofiarą, odpowiednie udokumentowanie zdarzenia, wsparcie ofiar, próbę uczenia alternatywnych zachowań w podobnej sytuacji;
- indywidualnych rozmów ze sprawcą i z ofiarą agresji, które powinny być jasno zdefiniowane, z klarownym oczekiwaniem wobec sprawców agresji i przemocy;

⁷⁰⁴ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 38–39.

- rozmów z klasą, z grupą osób zaangażowanych w jakiś konflikt, w których zajęcia socjoterapeutyczne znajdują znaczne zastosowanie, gdzie praca może zawierać elementy odgrywania sytuacji konfliktowych (psychodrama), prowadzenia rozmów, prób zrozumienia drugiej osoby, drugiej strony, to mogą być rozmowy ze sprawcą przemocy, z ofiarą przemocy, z obserwatorem, tym, kto do niej prowokuje; praca z klasą lub grupami osób zaangażowanych w sytuację agresji i przemocy powinna być pozbawiona obwiniania, ponieważ ważne jest wzajemne zrozumienie i przeciwdziałanie na przyszłość, niż obwinianie w teraźniejszości, wspominając przeszłość;
- zawieranie kontraktów;
- odwoływanie się do konsekwencji, w tym rozsądne stosowanie kar i konsekwencji dla sprawców agresji i przemocy;
- pracę z uczniami stale wykazującymi problemy z zachowaniem;
- zmiany w środowisku szkolnym, w tym wykorzystanie tzw. Sądów Uczniowskich (ang. *Bully courts*) wprowadzające demokratycznie wybrane uczniowskie trybunały sprawiedliwości do rozwiązywania trudnych sytuacji, konfliktów między uczniami, w tym związanych z agresją i przemocą, których forma i zasady działania są uzgodnione z dyrekcją szkoły, nauczycielami, rodzicami, dziećmi i młodzieżą, a których funkcjonowanie, zasady wybierania składu, czasu trwania kadencji itp. zostają szczegółowo opisane i przypominają te dotyczące realnych sądów. W Polsce pomysł tworzenia sądów uczniowskich zapoczątkował na początku lat 20. XX wieku Janusz Korczak, tworząc system wychowania, w oparciu o założenia Johanna Pestalozziego i Celestyna Freineta, w którym istotną rolę odgrywały tzw. samorządy uczniowskie, wzmacniające u dzieci i młodzieży poczucie wpływu na rzeczywistość, odpowiedzialność za siebie i innych, uczące norm i zasad demokratycznego funkcjonowania w społeczeństwie⁷⁰⁵.

Socjoterapia, aktywność prewencyjna wobec zjawiska agresji i przemocy rówieśniczej w szkole powinny uczyć odpowiedniego zachowania sprawców agresji, osób pomagających, czy choćby biernych obserwatorów, wskazywania ich istotnej, mimo pasywnej roli, bo po części wzmacniających, wspierających te negatywne zjawiska. Ponadto istotne wydaje się uczenie i wspieranie adaptacyjnych form zachowania ofiar agresji i przemocy. Podążając za sugestiami dla ofiar przemocy opracowanymi przez Michele Elliott, zajęcia

⁷⁰⁵ P. Ziółkowski (2014), *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, s. 20–35.

socjoterapeutyczne powinny uczyć, wzmacniać i modyfikować postawy i zachowanie uczniów w następujących kierunkach:

- ignorowanie nieprzyjemnych komentarzy wraz z zamianą ich w dowcip;
- sprawcy agresji chcą przestraszyć i trzeba ich znudzić, zniechęcić, jeśli nie osiągają zamierzonego celu;
- uczenie się asertywnych i stanowczych odpowiedzi na ataki ze strony innych dzieci;
- w atakującej grupie osób należy wybrać najslabszą i powiedzieć jej, co myśli się o takim zachowaniu;
- bycie w grupie chroni przed atakiem, ponieważ agresorzy wybierają osoby samotne;
- podjęcie kontaktu z szefem gangu na temat tego, dlaczego wziął się właśnie na tego ucznia;
- przy spotkaniu agresorów należy iść dalej i nie zatrzymywać się przy nich;
- zmiana myślenia o sobie jako ofierze, a co za tym idzie modyfikacja postawy (ciała i społecznej);
- zapisanie się na kurs samoobrony, który może wzmocnić poczucie siły i dać więcej pewności siebie;
- szukanie wsparcia u rodziców, nauczycieli, w poradnikach w bibliotece;
- zapisywanie wszelkich agresywnych ataków oraz
- zgłoszenie ich do sądu koleżeńskiego⁷⁰⁶.

Socjoterapia skupiająca na zajęciach prowadzonych w świetlicach i ośrodkach socjoterapeutycznych dzieci i młodzież stale sprawiającą kłopoty swoim zachowaniem, na które programy realizowane w szkołach nie mają wpływu, staje się kwintesencją profilaktyki selektywnej i przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach. W przeciwieństwie do możliwości pracy w szkołach poprzez motywowanie do poprawy zachowania, zniechęcanie do negatywnego zachowania, zawieranie kontraktów, praca socjoterapeutyczna z wybranymi dziećmi i młodzieżą na terenie ośrodka ma charakter pogłębiony, zmierzający do zrozumienia natury i motywacji agresywnego zachowania. Tym samym, praca socjoterapeutyczna w pewnych przypadkach prezentowanych przez uczestników zajęć może przybierać nieco psychoterapeutyczny charakter. W wielu

⁷⁰⁶ M. Elliott (ed.) (2002), *Bullying. A practical guide to coping for schools*, third edition, Great Britain: Pearson Education Limited, s. 54–55.

przypadkach poziom funkcjonowania agresywnego ucznia przerasta możliwości pracy i modyfikacji jego zachowania wykonywanej przez nauczyciela, wychowawcę czy szkołę⁷⁰⁷.

2.2.6. Ocena skuteczności działań socjoterapeutycznych

Każde profesjonalne działanie dążące do osiągnięcia założonych celów i realizowane z pieniędzy podatnika, powinno zostać poddane procesowi ewaluacji⁷⁰⁸. Oznacza to, że obok opracowania i prowadzenia, socjoterapeutycznych oddziaływań w stosunku do zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, jest próba oceny ich skuteczności.

Jak sugeruje Maria Łuszczynska, warunkiem pomyślności prowadzonych działań pomocowych, tego w jakim stopniu realizują one założone zadania, czy specjalistyczna interwencja przynosi zamierzony efekt, zmianę na lepsze, poprawę, jest prowadzenie procesu ewaluacyjnego⁷⁰⁹. Należy zaznaczyć, że w oparciu o ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty⁷¹⁰, rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 roku w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁷¹¹ oraz rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego⁷¹², szkoły i placówki oświatowe mają obowiązek kontrolowania efektów swoich działań, w tym socjoterapeutycznych dotyczących między innymi agresji i przemocy rówieśniczej.

Ewaluacja wiąże się z gromadzeniem i analizowaniem informacji na temat aktywności podejmowanych przez szkołę w celu zwalczania, minimalizowania zjawiska przemocy w szkołach, choć to treść i temat zajęć socjoterapeutycznych będzie wyznaczać sposób realizowania tej ewaluacji⁷¹³. Jej prowadzenie jest procesem żmudnym i pracochłonnym, zawierającym elementy poznawcze, badające określone zjawiska, pozwalające je lepiej zrozumieć; procesem w oparciu, o który można zweryfikować narzędzia pracy, metody,

⁷⁰⁷ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 71.

⁷⁰⁸ M. Łuszczynska (2017), *Ewaluacja w socjoterapii*, [w:] E. Grudzińska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 31.

⁷⁰⁹ *Ibidem*, s. 33.

⁷¹⁰ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz.U. 1991 Nr 95 poz. 425, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU19910950425/U/D19910425Lj.pdf> [dostęp: 30.08.2021].

⁷¹¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. z 2015 r., poz. 1214), <https://www.portaloswiatowy.pl/nadzor-pedagogiczny/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-6-sierpnia-2015-r.-w-sprawie-wymagan-wobec-szkol-i-placowek-dz.u.-z-2015-r.-poz.-1214-11253.html> [dostęp: 30.08.2021].

⁷¹² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2015 r., poz. 1270), <https://www.portaloswiatowy.pl/nadzor-pedagogiczny/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-27-sierpnia-2015-r.-w-sprawie-nadzoru-pedagogicznego-dz.u.-z-2015-r.-poz.-1270-11251.html> [dostęp: 30.08.2021].

⁷¹³ *Ibidem*.

techniki, strategie i programy oraz normatywne, oceniające skuteczność i wartość badanego programu czy strategii⁷¹⁴.

Proces ewaluacji w socjoterapii dotyczy:

- poprawy funkcjonowania jej uczestników;
- wzmocnienia odpowiedzialności wraz z potwierdzeniem osiągnięcia oczekiwanych rezultatów;
- poprawy wdrażania i kontroli jakości służących ulepszaniu proponowanych socjoterapeutycznych zajęć;
- budowania wiedzy, która pozwala weryfikować teorię i praktykę socjoterapii;
- wzmocnienia partnerstwa i współpracy, łączących wiele instytucji współpracujących ze sobą (ośrodek socjoterapii, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, szkoła)⁷¹⁵.

Maria Łuszczynska wymienia podstawowe kryteria ewaluacji socjoterapeutycznych zajęć:

- trafność określająca spójność przeprowadzonych zajęć z potrzebami zdiagnozowanymi wśród uczestników;
- efektywność określająca bilans pomiędzy włożonym nakładem sił, pracy i kosztów a uzyskanym efektem;
- skuteczność określająca poziom osiągniętych w wyniku socjoterapeutycznych zajęć celów;
- użyteczność określająca, w jakim stopniu uzyskane zmiany mogą być uznane za użyteczne i praktyczne;
- wpływ określający, w jaki sposób zmiany uzyskane w czasie socjoterapeutycznych zajęć przekładają się na otoczenie, klasę, szkołę, szkolne środowisko;
- trwałość określająca, jak długo utrzymują się efekty socjoterapeutycznych zajęć⁷¹⁶.

Jak sugerują Barbara Jankowiak i Emilia Soroko efekty pracy socjoterapeutów należy oceniać z dwóch perspektyw, krótko- i długoterminowej, ponieważ inaczej efekty pracy mogą się prezentować tuż po zajęciach, a zupełnie inaczej kilka tygodni później⁷¹⁷. Ponadto efekty działań socjoterapii można rozpatrywać na poziomie indywidualnym, zmiany u konkretnego dziecka lub młodego człowieka, albo całej klasy, czasem również zmiany w funkcjonowaniu

⁷¹⁴ B. Szutur-Jaworska (red.) (2010), *Ewaluacja w służbach społecznych*, Warszawa: MPCPS, s. 9–10.

⁷¹⁵ M. Łuszczynska (2017), *Ewaluacja w socjoterapii...*, *op. cit.*, s. 37.

⁷¹⁶ *Ibidem*.

⁷¹⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 116.

szkolnego środowiska, rozumianego jako system społeczny, w którym miały nastąpić określone zmiany⁷¹⁸.

Badanie skuteczności socjoterapii związane jest z profesjonalizacją psychologicznej praktyki, co oznacza opieranie się na dowodach empirycznych, integrowanie praktyki i teorii z wynikami badań naukowych, w tym właśnie badań poświęconych skuteczności praktyki psychologicznej czy psychoterapeutycznej (por. np. *evidence-based treatment*, EBT⁷¹⁹; *empirically supported therapies*, EST⁷²⁰; *evidence-based prevention programs* EBP⁷²¹; *evidence-based assessment*, EBA⁷²²; por. np.; Duncan, Reese, 2012⁷²³). Mimo istniejących wątpliwości wokół zasadności polegania wyłącznie na empirii w ocenie działań o charakterze psychologicznym, psychoterapeutycznym czy socjoterapeutycznym, użycie dowodów z badań naukowych staje się coraz bardziej powszechne, dążąc do badania skuteczności, efektywności, trafności czy również trwałości efektów zajęć⁷²⁴. Prawa ogólne są tworzone i testowane poprzez badania ilościowe i nomotetyczne, natomiast dowody pochodzące z badań jakościowych, choćby idiograficznych, skoncentrowanych na poznaniu jednostki (takie jak ekspertyzy kliniczne) mogą stać się znaczącym wsparciem dla praktyków⁷²⁵.

Jak uważają Barbara Jankowiak i Emilia Soroko, ewaluacja praktyki socjoterapeutycznej powinna opierać się na dowodach zbieranych z różnych źródeł, a ich ocena powinna być rzetelna i adekwatnie dopasowana do typu dowodu. Podejście takie, z jednej strony stara się wypracować kompromis między różnymi źródłami dowodów, wiedzy jaką posiadamy, punktu spojrzenia na badania, choćby ze względu na podział na praktyków i teoretyków, z drugiej zaś wydaje się nieodzowne ze względu na poziom badań naukowych prowadzonych współcześnie nad socjoterapią⁷²⁶. Niekoniecznie należy szukać

⁷¹⁸ *Ibidem*, s. 117.

⁷¹⁹ G. Waller (2009), *Evidence-based treatment and therapist drift*, "Behavior, Research and Therapy", vol. 47, issue 2, s. 119–127.

⁷²⁰ P.C. Kendall (1998), *Empirically supported psychological therapies*, "Journal of Consulting and Clinical Psychology", vol. 66, issue 1, s. 3–6.

⁷²¹ G.J. August, M.L. Bloomquist, S.S. Lee, G.M. Realmuto, J.M. Hektner (2006), *Can Evidence-Based Prevention Programs be Sustained in Community Practice Settings? The Early Risers'. Advanced-Stage Effectiveness Trial*, "Prevention Science", vol. 7, s. 151–165.

⁷²² J. Hunsley, E.J. Mash (2007), *Evidence-based assessment*, "Annual Review of Clinical Psychology", vol. 3, s. 29–51.

⁷²³ B.L. Duncan, R.J. Reese (2012), *Empirically Supported Treatments, Evidence-Based Treatments, and Evidence-Based Practice*, [w:] I.B. Weiner (ed.), *Handbook of Psychology*, vol. 8, John Wiley & Sons, Inc., s. 489–513.

⁷²⁴ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 22–23.

⁷²⁵ M. Barkham, J. Mellor-Clark (2003), *Bridging evidence-based practice and practice-based evidence: developing a rigorous and relevant knowledge for the psychological therapies*, "Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of Theory and Practice", vol. 10, issue 3, s. 319–327, https://is.muni.cz/el/1423/podzim2008/PSY494/um/Barkham__Mellor_Calrk_2003_EB_practice.pdf [dostęp: 5.03.2021].

⁷²⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 24.

jednoznacznych dowodów na skuteczność poszczególnych technik, metod, strategii socjoterapeutycznych w izolacji, co raczej starać się szukać możliwości dookreślenia, w jakich okolicznościach, które strategie, metody i techniki, gdzie, w jakich okolicznościach, w jakiej grupie docelowej zostały użyte i jakie oczekiwane rezultaty przyniosły. W związku z powyższym niekoniecznie należy szukać najlepszych technik i metod, starać się je według takiego kryterium klasyfikować, np. tworząc listę najlepszych, najbardziej skutecznych metod w danym zakresie tematycznym, co raczej starać się naświetlić w szerokim kontekście ich zastosowania⁷²⁷.

Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej, istnieje już około 80 lat, i jak twierdzą Waszyńska, Bury i Filipiak przez cały ten okres metody jej działania były wielokrotnie weryfikowane przez specjalistów, natomiast pojawia się pytanie, które z czynników i cech oddziaływań socjoterapeutycznych, cechują się największym potencjałem zmiany⁷²⁸.

Praktycy organizujący i prowadzący zajęcia socjoterapeutyczne niejednokrotnie borykają się z wątpliwościami, czy zajęcia przez nich realizowane mogą osiągnąć zamierzony efekt, kiedy spotykają się z trudnymi, niechętnymi reakcjami uczestników zajęć, takich choćby, jak: brak motywacji, gadatliwość, milczenie, odczuwanie negatywnych emocji, stosowanie wyzwisk, wygłupianie się, niestosowanie się do zaleceń prowadzących zajęcia, odwrotne ich stosowanie, spóźnienia, wychodzenie do toalety w trakcie zajęć, zbędne komentarze, czy wprowadzanie agresji werbalnej lub fizycznej⁷²⁹.

Badania przeprowadzone przez Joannę Wachnicką w 2016 roku w Ośrodku Socjoterapeutycznym *Wspólny Dom* w Wildze, gdzie z młodzieżą niedostosowaną społecznie pracuje wykwalifikowany zespół psychologów, pedagogów, socjologów prowadząc zajęcia socjoterapeutyczne w różnych formach, w czasie których przebadano 34 młodych ludzi, dowodzą, że zajęcia socjoterapeutyczne osiągają zamierzony efekt, w tym przypadku zwiększony poziom przystosowania społecznego⁷³⁰. Na wynik powyższych badań może wpływać między innymi struktura funkcjonowania ośrodka socjoterapeutycznego, fakt

⁷²⁷ *Ibidem*, s. 24–25.

⁷²⁸ K. Waszyńska, P. Bury, M. Filipiak (2015), *Socjoterapia a psychoterapia – refleksje teoretyczne*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.) (2015), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Poznań. Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 93–115.

⁷²⁹ J. Wachnicka (2018), *Adaptacja młodzieży nieprzystosowanej społecznie do procesu socjoterapii*, „Innowacje Psychologiczne. Studenckie Czasopismo Naukowe”, t. 7, nr 1, s. 43–44.

⁷³⁰ *Ibidem*, s. 52–53.

przebywania badanej młodzieży w ośrodku 24 godziny na dobę, przez dłuższy okres i uczestniczenie w życiu i funkcjonowaniu ośrodka oraz całej jego społeczności⁷³¹.

To są niewątpliwe zalety wzmacniające oddziaływania pomocowe, korekcyjne, naprawcze zajęć socjoterapeutycznych, choćby poprzez wyłączenie uczestników programu z codzienności, z patologicznego środowiska, czy to rówieśniczego, czy również rodzinnego. Intensywność socjoterapeutycznej aktywności realizowanej codziennie, przez dłuższy czas, wzmacnia pozytywny efekt socjoterapeutycznych zajęć. Porównując taką formę socjoterapeutycznej pracy z możliwościami, jakie oferuje socjoterapia dla dzieci i młodzieży szkolnej, dla klas, w zakresie przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej, można wstępnie założyć, że ich możliwości są dużo niższe.

W literaturze przedmiotu zdecydowanie rzadziej spotykamy opis procedury ewaluacji w obszarze socjoterapii. Wynika to po części z braku wypracowanych procedur ewaluacyjnych w zakresie socjoterapii, braku rozwiniętych i realizowanych programów badawczych (por. Reid, Hanrahan 1982⁷³²; H. Grietens, W. Hellinckx 2004⁷³³). Zakładając, że wykorzystanie socjoterapii w zakresie przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej w szkołach bliskie staje się profilaktyce, głównie selektywnej, ale także w pewnym stopniu profilaktyce uniwersalnej, wtedy wykorzystanie ewaluacyjnych procedur stosowanych w ww. profilaktyce staje się uzasadnione. W latach 90. XX wieku powstał program „Spójrz Inaczej”, realizowany w ośrodkach socjoterapii, świetlicach socjoterapeutycznych oraz szkołach, który definiując swoje działania jako profilaktyczno-socjoterapeutyczne wykorzystywał metody ewaluacji zaczerpnięte z profilaktyki⁷³⁴.

Prowadząc proces ewaluacji, dotyczący odpowiednich działań socjoterapeutycznych, należy założyć, że powinien się on składać z dwóch stopni. Pierwszy stopień to ewaluacja bezpośrednia, czyli obserwowane zmiany w funkcjonowaniu uczniów, klasy, grupy zaraz po zakończeniu programu. Drugi stopień to ewaluacja odroczone, która powinna badać zmiany, a w zasadzie poziom tych zmian, utrzymujący się jakiś dłuższy okres już po zakończeniu programu (np. rok po zakończonych zajęciach)⁷³⁵. Porównanie wyników z ewaluacji bezpośredniej z odroczoną wskazuje na skuteczność samego programu, zajęć

⁷³¹ Ośrodek Socjoterapeutyczny „Wspólny Dom” w Wildze, <http://www.wspolnydom-wilga.pl/> [dostęp: 20.04.2020].

⁷³² W.J. Reid, P. Hanrahan (1982), *Recent evaluations of social work: grounds of optimism*, “Social Work”, vol. 27, Issue 4, s. 328–340.

⁷³³ H. Grietens, W. Hellinckx (2004), *Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical metaanalysis: A review*, “Aggression and Violence Behavior”, vol. 9, Issue 4, s. 401–415.

⁷³⁴ <http://www.spojrzinaczej.pl/index.php/opis-programu> [dostęp: 2.05.2021].

⁷³⁵ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 92.

socjoterapeutycznych, ponieważ wyniki badania bezpośredniego mogą być bardzo pozytywne i jednocześnie wcale nie muszą przekładać się na pozytywny efekt długofalowy.

Celem zajęć socjoterapeutycznych, przeciwdziałających agresji rówieśniczej w szkole, jest efekt długofalowych zmian, polegających ona obniżeniu, jeśli nie wyeliminowaniu tego zjawiska ze szkolnej przestrzeni. Chcąc stwierdzić, jaka jest skuteczność tych zajęć, np. na poziomie klasy lub szkoły należałoby przeprowadzić badania wstępne, o czym była już mowa, pozwalające określić poziom i intensywność trudności, a następnie po zakończonych zajęciach socjoterapii, ponownie w badaniu bezpośrednim, a następnie odroczonym. Narzędzia badające poziom agresji rówieśniczej w szkole użyte w powyższych nadaniach powinny być oczywiście takie same, i mogą to być dla przykładu ogólne klasowe lub szkolne indeksy agresji i przemocy (np. *Moje życie w szkole*⁷³⁶), pozwalające mierzyć poziom agresji i przemocy. W konsekwencji przeprowadzonych zajęć socjoterapeutycznych a następnie procesu ewaluacyjnego należy refleksje wprowadzić w życie, czyli użyć do modyfikacji programów profilaktycznych, formy zajęć socjoterapeutycznych, ich scenariuszy, technik pracy.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że socjoterapia dysponuje odpowiednim, szerokim sposobem rozumienia istoty agresywnych postaw wśród dzieci i młodzieży szkolnej. Socjoterapia dysponuje bogatą praktyką w pracy z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach. Jednocześnie stale doświadczamy w obszarze socjoterapii braku naukowych badań nad jej istotą, funkcjami, czynnikami zmiany oraz efektywnością socjoterapii jako metody pracy z dziećmi i młodzieżą.

Ocena skuteczności proponowanych i realizowanych z dziećmi i młodzieżą zajęć socjoterapeutycznych, poświęconych problematyce agresji rówieśniczej w szkołach jest konieczna z dwóch podstawowych powodów. Pierwszy, wynika z konieczności zapobiegania i minimalizowania zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, aby przeciwdziałać negatywnym konsekwencjom tego problemu na poziomie indywidualnym, każdego dotkniętego tym problemem ucznia. Drugi, wynika z faktu, że problem agresji rówieśniczej w szkołach swoimi konsekwencjami dosięga całe klasy, środowiska szkolne, mając negatywny wpływ na wszystkie aspekty związane z systemem edukacji. Ewaluacja, realizowane badania oceniające skuteczność, efektywność, trafność i trwałość zrealizowanych socjoterapeutycznych zajęć pozwala na bardziej jednoznaczne i zrozumiałe przedstawienie oraz opisanie zadań socjoterapii wobec agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach. Dlatego badania nad

⁷³⁶ *Ibidem*, s. 97.

socjoterapią, zwłaszcza badania praktyków, którzy na co dzień zajmują się socjoterapeutyczną pracą z przejawami agresji i przemocy rówieśniczej w szkole, mogą przynieść z pomocą w rozwijaniu wiedzy o możliwościach zastosowania socjoterapii w pracy z problemem agresji rówieśniczej w szkołach.

Rozdział 3. Metodologiczne podstawy badań własnych

3.1. Zbiorowe studium przypadku w badaniach jakościowych

Badania ilościowe opisują zjawiska, tendencje wzrostowe lub odwrotnie, zmniejszania się występujących w danych środowisku zjawisk. Jakkolwiek są one istotne dla badania szerszych tendencji i mają niewątpliwie charakter epidemiologiczny (odpowiadają na pytanie „co?”), to w przeciwieństwie do nich badania jakościowe będą starały się poszukiwać odpowiedzi na pytanie „dlaczego i w jaki sposób?”. Starając się szukać odpowiedzi na powyższe pytania, należy posłużyć się badaniami jakościowymi.

Badania jakościowe dążą do opisywania świata zewnętrznego oraz perspektywy wewnętrznej, przez którą ten zewnętrzny świat będzie postrzegany⁷³⁷. Poprzez analizę jednostek, ich osobistego doświadczenia, analizę grup, analizę interakcji między nimi, dokumentów i wielu innych śladów ludzkich doświadczeń i interakcji można starać się wyjaśnić społeczne zjawiska z wewnętrznej perspektywy, starać się je rozszyfrować, a następnie sformułować uogólnienia w postaci modeli, typologii i teorii, opisujących społeczne czy psychologiczne zagadnienia.

Podążając za Normanem Denzinem i Yvonną Lincoln, można przytoczyć ogólną definicję badań jakościowych, gdzie jest ono badaniem obserwatora umieszczonego w świecie, używającego zespołu interpretatywnych, materialnych praktyk, czyniących świat widzialnym, które go przekształcają w różnego rodzaju reprezentacje, notatki terenowe, wywiady, rozmowy, fotografie, nagrania czy własne uwagi⁷³⁸.

W projektowanym, autorskim, badaniu w skład próby badawczej weszli praktycy – socjoterapeutki i socjoterapeuci, którzy mogli wyrazić własne poglądy na temat agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, jak również na temat możliwości zastosowania socjoterapii w pracy z tym zjawiskiem, w procesie realizowania zadań profilaktycznych w stosunku do agresji rówieśniczej w szkole oraz trakcie pomagania ofiarom i sprawcom.

Dariusz Kubinowski uznaje, iż jakościowe badania pedagogiczne wpisują się w szerokie spektrum badań jakościowych, korzystając z doświadczeń ich uprawiania na

⁷³⁷ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 13.

⁷³⁸ N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, t. 1, s. 23.

gruncie nauk humanistycznych, społecznych oraz wielu innych dyscyplin naukowych, ulokowanych poza nimi, jednak związanych z ludźmi i ich światem⁷³⁹.

Podjęta w niniejszej pracy problematyka wymaga rekonstrukcji znaczeń, jakie osoby na co dzień pracujące z dziećmi i młodzieżą doświadczającą agresji rówieśniczej w szkole i podejmującej zachowania agresywne nadają zarówno temu zjawisku, jak i swoim działaniom. Z tego powodu zasadne jest podjęcie badań jakościowych i sprawdzenie jakie znaczenie przypisuje jednostka konkretnemu wydarzeniu. Z racji doświadczeń zawodowych autora rozprawy jako praktykującego psychoterapeuty i socjoterapeuty, badania jakościowe są mu bliższe z powodu wykonywanej pracy, ale przede wszystkim istotne z naukowego punktu widzenia, ponieważ starają się odpowiedzieć na pytanie, jakie znaczenie przypisuje jednostka konkretnemu wydarzeniu⁷⁴⁰.

Koncentracja na badaniu osobistych jednostkowych znaczeń, tego w jaki sposób konceptualizowane jest określone zjawisko pozwala poznać i zrozumieć punkt widzenia socjoterapeutów pracujących z agresją rówieśniczą w szkołach. Powstaje zawsze niejasność, czy da się w sposób naukowy używać wniosków wynikających z badań w skali mikro, wniosków jednostkowych, do opracowania wniosków w skali makro? Jak twierdzi Agnieszka Gromkowska-Melosik proces taki jest możliwy, i wnioski wynikające z opracowania danych z badań wzajemnie mogą wzbogacać obie perspektywy – makro i mikro⁷⁴¹.

Analiza ogólnych danych odwołuje się do doświadczeń jednostek, czyli wszystkie doświadczenia związane z agresją rówieśniczą będą osobistym doświadczeniem poszczególnych uczniów, klas, grup osób. Za każdą liczbą podaną w wynikach badań stoją poszczególne osoby, pomimo że nie mamy z nimi kontaktu. Z drugiej strony dane z poziomu jednostkowego mogą stać się podstawą do budowania teorii, uogólnień, jeśli są w odpowiedni sposób opracowane⁷⁴². W związku z powyższym, ponieważ wyniki badań jakościowych dotyczą tylko i wyłącznie grupy badanej i nie da się ich generalizować na populację, przyjęto, że badanie osobistych doświadczeń socjoterapeutów i socjoterapeutek, i ich indywidualnej perspektywy to, w jaki sposób postrzegają możliwości zastosowania socjoterapii wobec agresji może być istotnie ważne dla poznania badanego zjawiska.

⁷³⁹ D. Kubinowski (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 1, nr 1, s. 10, <https://wnus.edu.pl/jbp/file/article/download/2011.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

⁷⁴⁰ C. Willig (2008), *Introducing Qualitative Research in Psychology Adventures in Theory and Method*, second edition, Berkshire: Open University Press, s. 8, https://resv.hums.ac.ir/uploads/introducing_qualitative_research.pdf [dostęp: 7.03.2021].

⁷⁴¹ A. Gromkowska-Melosik (2011), *op. cit.*, s. 264.

⁷⁴² B. Jankowiak (2017), *op. cit.*, s. 175.

Według Bronisława Urbana agresja rówieśnicza, również ta w szkole, jest zjawiskiem wielokrotnie badanym przez wielu specjalistów z dziedziny psychologii i pedagogiki⁷⁴³. Jednak z punktu widzenia doświadczeń zawodowych autora niniejszej rozprawy, pracującego na co dzień z problematyką agresji rówieśniczej w szkole, równie ważna jest odpowiedź na pytanie o rówieśniczej w szkole oraz jak określają swoją rolę w procesie pomocy terapeutycznej i profilaktyki socjoterapeutki i socjoterapeuci, którzy każdego dnia stają przed zadaniem rozwiązania tego problemu w grupie socjoterapeutycznej, w klasie lub w szkole.

Prowadzenie badań nad stanowiskiem socjoterapeutów wobec agresji rówieśniczej w szkołach – ich sposobu rozumieniem tego zjawiska, jego etiologii, funkcji społecznej oraz intrapsychicznej, uwarunkowań szkolnych, klasowych czy jego funkcji rozwojowej – a przede wszystkim możliwości zastosowania socjoterapii w odpowiedzi na to zjawisko, ma być próbą zrozumienia postrzegania przez socjoterapeutów uwarunkowań zastosowania socjoterapii wobec agresji rówieśniczej w szkole.

Jednakże jak twierdzi Joseph A. Maxwell sam badacz będąc częścią badanego świata nie jest w stanie oddzielić się w pełni od niego, tym samym w pełni oddzielić się od badanego zjawiska a także badanego podmiotu⁷⁴⁴. Zdanie to ma szczególne uzasadnienie, ponieważ autor rozprawy był czynnym zawodowo socjoterapeutą, przez wiele lat prowadzącym szereg socjoterapeutycznych zajęć, co z jednej strony wydaje się być atutem, ale z drugiej może przyczynić się do utraty pożądanego poziomu obiektywizmu realizowanych badań. Znajomość badanej materii pozwala szybciej dostrzegać i formułować wnioski, będąc przekonanym, że doświadczenie zawodowe uprawnia do szybkich wniosków i generalizacji, jednak w takiej postawie tkwi niebezpieczeństwo utraty neutralności i naukowego obiektywizmu. Pojawia się więc postulat bycia świadomym tego zagrożenia, czasem tak dużego, że mogłoby stanowić przeszkodę w prowadzeniu zaplanowanych eksploracji naukowych. Pragnąc poznać wewnętrzną perspektywę doświadczania przez jednostkę, w tym przypadku socjoterapeutów, problematyki agresji rówieśniczej w szkołach oraz pracy z tym zjawiskiem, należy dążyć do poznania subiektywnych znaczeń, jakie nadają oni swojej pracy, jak również samemu zjawisku. Oznacza to koncentrację na osobistych podglądach, opiniach i doświadczeniach badanych socjoterapeutów, które zawarte są w ich wypowiedziach. Własne doświadczenia zawodowe badacza, zgodne z tymi, jakie mają badane osoby, mogą przyczynić się do generalizacji własnych doświadczeń, zamiast koncentracji na danych uzyskanych od

⁷⁴³ B. Urban (2012), *op. cit.*, s. 10–11.

⁷⁴⁴ J.A. Maxwell, *Understanding and Validity in Qualitative Research*, "Harvard Educational Review" 1992, vol. 62, no. 3, s. 283, [za:] A. Gromkowska-Melosik (2015), *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 277.

badanych socjoterapeutów, szczególnie w fazie analizy zebranego materiału. Mając na uwadze wspomniane niebezpieczeństwo, zachowano szczególną dbałość o neutralny i naukowo obiektywny charakter pracy badawczej, w całej jej rozciągłości. Jak zauważa Uwe Flick, badanie jakościowe sytuuje obserwatora w badanym świecie, obserwator dokonuje badania w naturalnym środowisku, jednocześnie próbuje opisać i zinterpretować badane przez siebie zjawisko, używając terminologii stosowanej przez osoby poddane procesowi badania⁷⁴⁵.

Planując projekt badawczy, posiadając pomysł na badanie, wywodzący się z osobistych doświadczeń zawodowych autora, należy przyjąć określoną perspektywę badawczą, czyli przygotowanie podstaw teoretycznych dotyczących badanego zagadnienia. Celem niniejszej pracy jest zbadanie socjoterapii jako metody pracy z agresją i przemocą rówieśniczą w szkołach, rozumienia przez socjoterapeutów zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, jego etiologii, a co za tym idzie możliwości pracy socjoterapeutycznej, minimalizującej negatywne skutki jego występowania w szkołach, jak również możliwości opracowania adekwatnej i skutecznej profilaktyki. Perspektywa pedagogiczna, jak sugeruje Dariusz Kubinowski, w swoich dociekaniach obejmuje:

- opis, analizę, interpretację, rozumienie, wyjaśnianie badanych zjawisk i procesów oraz ich kontekstów;
- ich humanistyczne wartościowanie, zakładając oczywiście, że humanizm jest kategorią dyskursywną;
- odnoszenie wyników badań i ich ocen do możliwości człowieka, zdolności do zmiany, modyfikacji na korzyść rozwoju osobistego, prospołecznego⁷⁴⁶.

W prowadzonych badaniach została przyjęta owa perspektywa pedagogiczna badań jakościowych, w których badając postrzeganie możliwości zastosowania socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole przez socjoterapeutki/socjoterapeutów uwzględniono zarówno postrzeganie samej agresji rówieśniczej, jak i rozumienie sposobów oddziaływania socjoterapeutycznego na dzieci i młodzież dotkniętych tym problemem.

Zastosowanie perspektywy jakościowych badań pedagogicznych znajduje więc swoje uzasadnienie, zarówno pod względem przedmiotu badania, sposobu badania, jak i wnioskowania.

⁷⁴⁵ U. Flick (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe, s. 22.

⁷⁴⁶ D. Kubinowski (2008), *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 47–56.

W związku z przyjętymi założeniami pedagogicznych badań jakościowych zastosowano w niniejszym projekcie badawczym zbiorowe studium przypadku. Do grupy badanej zaproszeni zostali specjaliści pracujący z dziećmi i młodzieżą, czyli socjoterapeuci zaangażowani w pracę terapeutyczną i profilaktyczną ukierunkowaną na problem agresji rówieśniczej w szkołach, a więc szeroko pojętą pomoc psychologiczno-pedagogiczną dzieciom i młodzieży.

Definicja przypadku w studium przypadku jest dość szeroka, ponieważ poza nauczycielami, pedagogami, socjoterapeutami, szkołą, instytucją, może nim być również grupa społeczna, społeczność, sytuacja czy jakieś zdarzenie, zjawisko, na państwie kończąc⁷⁴⁷. Część badaczy sugeruje, iż studium przypadku nie jest samodzielną metodą badawczą, stanowiąc raczej pewien rodzaj podejścia do badania i można je głównie charakteryzować w oparciu o silny nacisk na jednostkę w czasie wykonywanego badania, jak również podczas analizy jego wyników⁷⁴⁸. Istotą studium przypadku jest opis, próba wyjaśnienia zjawiska, jego przebiegu, znaczenia, w którym uczestniczy badana jednostka, grupa, społeczność, instytucja, co za tym idzie, w zainteresowaniach badacza leży konkretny wpływ określonego zjawiska na funkcjonowanie badanego przypadku⁷⁴⁹.

Badając grupę socjoterapeutów i socjoterapeutek pracujących z dziećmi i młodzieżą mających różny kontakt ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkołach, założyłem, że istotą projektu badawczego jest próba dogłębnego zrozumienia badanego zjawiska, czyli tego w jaki sposób socjoterapeuci i socjoterapeutki postrzegają możliwości zastosowania socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole. Biorąc pod uwagę badanie większej liczby specjalistów i specjalistek z zakresu socjoterapii, konsekwentnym wyborem jest zbiorowe studium przypadku (*collective case study*⁷⁵⁰, *multiple-case study*⁷⁵¹), które jednocześnie są instrumentalnym studium przypadku (*instrumental case study*⁷⁵²). *Collective case study* służy badaniu kilku przypadków i jego celem jest próba zrozumienia, opisanie podobieństw i różnic

⁷⁴⁷ S.B. Merriam (1998), *op. cit.*

⁷⁴⁸ B. Jankowiak (2017), *op. cit.*, s. 178.

⁷⁴⁹ S. Juszczyk (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 119.

⁷⁵⁰ V. Arghode, B. Yalvac, J. Liew (2013), *Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study*, "Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education", vol. 9, no. 2, 89–99, <https://www.ejmste.com/download/teacher-empathy-and-scienceeducation-a-collective-case-study-4265.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

⁷⁵¹ J. Gustafsson (2017), Single case study vs. multiple case studies: A comparative study, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

⁷⁵² R.V. Bulloch Jr. (2015), *Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom*, "Teaching and Teacher Education", vol. 47, s. 13–21.

między tymi przypadkami, *multiple-case study* pozwala generować nowe teorie, *instrumental case study* służy wyciągnięciu pogłębionych, bardziej ogólnych wniosków⁷⁵³.

Robert E. Stake dzieli studium przypadku na: autoteliczne, mające na celu poznanie i zrozumienie przypadku ze względu na jego wewnętrzne cechy; instrumentalne, które opisuje określony problem; zbiorowe, stanowiące instrumentalne studium przypadku zawierające kilka przypadków⁷⁵⁴.

Zjawisko stosowania socjoterapii wobec agresji rówieśniczej w szkole, na temat którego wypowiadają się badani socjoterapeuci i socjoterapeutki, stanowi przypadek poddawany analizie, gdzie istotnym staje się badanie zdania socjoterapeutów na temat samej agresji i przemocy rówieśniczej w polskich szkołach, jak również użyteczności, skuteczności strategii i metod stosowanych w socjoterapii wobec tego problemu. W efekcie badań oraz analizy ich wyników a także nasuwających się wniosków powinny zostać zarysowane teoretyczne, jak i praktyczne wskazania dla samych socjoterapeutów oraz dla szkół, nauczycieli, pedagogów szkolnych, a także samych socjoterapeutów, mogących stać się wsparciem w obliczu problemu agresji mającej miejsce między uczniami i uczennicami, dając świeże, nowe spojrzenie na stare problemy⁷⁵⁵. Przeprowadzenie teoretycznych badań eksploracyjnych w schemacie badań jakościowych ma pozwolić na pogłębienie wiedzy na temat tego, w jaki sposób socjoterapeuci i socjoterapeutki pracujący z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach postrzegają to zjawisko, jego etiologię, jak również możliwości jego powstrzymania, minimalizowania i pomocy dla dzieci dotkniętych tym problemem poprzez zajęcia socjoterapeutyczne.

Badania jakościowe skupiają się na spostrzeganiu badanej rzeczywistości przez osoby badane, bazując na ich doświadczeniu. W przypadku badania socjoterapeutów pracujących ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkole, badania bazują na ich zawodowych doświadczeniach. Starając się zebrać wiedzę na temat postrzegania określonego zjawiska, prowadząc badania z wieloma badanymi osobami możemy uzyskać wiedzę na temat typowego sposobu doświadczania, przeżywania i postrzegania danego zjawiska⁷⁵⁶. Stosując metodologię badań jakościowych można starać się określić dane znaczące a nie dane reprezentatywne dla danej grupy badanych osób. W badaniach jakościowych należy unikać

⁷⁵³ C. Willig (2013), *Introducing qualitative research in psychology*, 3rd edition, UK: McGraw Hill Education, s. 77.

⁷⁵⁴ R.E. Stake (1997), *Studium przypadku*, [w:] L. Korporowicz (red), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Oficyna Naukowa, s. 122.

⁷⁵⁵ D. Silverman (2012), *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wpraw. K.T. Konecki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 36.

⁷⁵⁶ *Ibidem*, s. 79.

hipotez przeznaczonych do testowania⁷⁵⁷. Jakościowe studium przypadku powinno umożliwić pogłębione, dokładne zrozumienie przypadku⁷⁵⁸.

Badanie zjawiska jest głównym tematem zainteresowań badawczych niniejszego projektu, natomiast sama osoba badanego w mniejszym stopniu stanowi obszar zainteresowań w tym projekcie. Przebadanie przypadku, jego kontekstu pozwala szerzej poznać interesujące nas w projekcie badawczym zjawisko⁷⁵⁹. Zatem badani socjoterapeuci stają się badanymi przypadkami, których przeżycia, wiedza, doświadczenie, percepcja stanowią materiał i zbiór informacji potrzebnych do badania i poddawanych następnie analizie, w celu wyciągnięcia głębszych, szerszych, bardziej uogólnionych wniosków⁷⁶⁰. Oczywiście badanie indywidualnej percepcji i przeżycia świata jednostki, uwzględniając fakt, że proces badawczy odbywa się poprzez wejście w świat badanych osób, jak również dlatego, że badane zjawisko może mieć charakter mocno angażujący emocjonalnie, intelektualnie oraz moralnie, istotnym postulatem jest zasada poszukiwania obiektywności i dystansowania się wobec uczestników badania. Pytanie, jakie się rodzi w tym miejscu dotyczy tego, czy ten postulat jest pełni do zrealizowania? Jak twierdzi Nigel King, wrażliwość badającego jest niezwykle istotnym aspektem w procesie badawczym⁷⁶¹. Ponadto autor ten uważa, że osoba badana poprzez swoje cechy i sposób funkcjonowania w trakcie badania, w aktywny sposób wpływa na badającego, jak również na cały proces i kierunek badania⁷⁶². W związku z tym należy wziąć pod uwagę wpływ osoby badanej na przebieg badania. Dodatkowo nie bez znaczenia może być również fakt, że badający jest również praktykiem socjoterapii, posiadającym swoje własne doświadczenia w zakresie badanego zjawiska, co wymusza szczególną dbałość o utrzymywanie neutralności w czasie badawczego projektu.

Trudno założyć, aby wyniki tych badań, czy płynące z nich wnioski mogły być reprezentatywne dla wszystkich socjoterapeutów w Polsce. Jak sugeruje Uwe Flick, w trakcie planowania i przygotowania projektu badawczego należy zadać sobie pytanie, czy i jaka jest możliwość, aby wyniki planowanego badania wniosły coś nowego do istniejącej już wiedzy, uważając to pytanie, jako istotny etyczny aspekt w gruncie rzeczy każdego projektu

⁷⁵⁷ S. Kvale (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. i red. nauk. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana, s. 14.

⁷⁵⁸ R.E. Stake (2009), *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *op. cit.*, s. 631.

⁷⁵⁹ R.E. Stake (2009), *op. cit.*, s. 628.

⁷⁶⁰ C. Willig (2008), *op. cit.*, s. 77.

⁷⁶¹ N. King – por. C.B. Meyer (2001), *A Case in Case Study Methodology*, "Field Methods", vol. 13, no. 4, s. 344, [za:] A. Gromkowska-Melosik (2015), *op. cit.*, s. 281.

⁷⁶² N. King (2004), *Using Interviews in Qualitative Research*, [w:] C. Cassell, G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, London: SAGE Publications Ltd, s. 11.

badawczego⁷⁶³. Analiza dostępnej literatury przedmiotu, szczególnie tej w rozdziale drugim, poświęconej socjoterapii, definicjom, zadaniom, czynnikom korekcyjnym, pozwalają założyć, że planowane i przeprowadzone badanie, pomimo wąskiej grupy badanych przypadków, pozwoli na opracowanie wniosków, odnoszących się zarówno do bardziej szczegółowych i konkretnych kwestii praktycznych, zwłaszcza mocno związanych z planowaniem i realizacją socjoterapeutycznych zadań wobec zjawiska agresji i przemocy rówieśniczej ale także odnoszących się do kwestii szerszych – opisujących perspektywę praktyków na istotę socjoterapii jako formy pomocy dla dzieci i młodzieży.

Badania naukowe w obszarze socjoterapii nadal są rzadkie, pomimo silnie rozwijającej się praktyki. Poznanie perspektywy socjoterapeutów na swoją pracę może stać się przyczynkiem do kolejnych badań integrujących naukę i praktykę umożliwiających określenie tożsamości socjoterapii oraz w przyszłości opracowanie podzielanych przez socjoterapeutów i socjoterapeutki standardów profesjonalnej praktyki socjoterapeutycznej.

3.2. Cel badania i problemy badawcze

Celem autora było zbadanie, w jaki sposób badani socjoterapeuci i socjoterapeutki postrzegają możliwości zastosowania socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole. To, co ponadto wydaje się istotne, to sposób rozumienia etiologii agresji rówieśniczej, bo zgodnie z tym rozumieniem można organizować stosowną i adekwatną odpowiedź profilaktyczną i korekcyjną. Zgodnie z przyjętymi w literaturze założeniami badań jakościowych, nie sformułowano hipotez przeznaczonych do testowania⁷⁶⁴.

Główny podjęty problem badawczy zawiera pytanie:

Jak socjoterapeuci i socjoterapeutki postrzegają możliwości zastosowania socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole?

Wyróżniono także cztery problemy szczegółowe. Pierwszy problem szczegółowy odnosi się do socjoterapii opisaną w rozdziale drugim i brzmi następująco **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci definiują socjoterapię, jej zadania i funkcje?** Istotą tego problemu badawczego było nakreślenie przez osoby badane sposobu definiowania tego, czym jest socjoterapia, opisanie jej funkcji oraz tego, co według osób badanych powoduje, że zajęcia socjoterapeutyczne mają realny wpływ na dzieci i młodzież.

Drugi problem szczegółowy odnosi się do opisanego w rozdziale pierwszym zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach i brzmi następująco **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci**

⁷⁶³ *Ibidem*, s. 124.

⁷⁶⁴ *Ibidem*, s. 14.

postrzegają zjawisko agresji rówieśniczej w szkole? Osoby badane miały nakreślić skalę zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, którą spotykają w swojej pracy, zarówno w bezpośrednim kontakcie, jak poprzez socjoterapeutyczne zajęcia, wskazując jednocześnie typowe formy tej agresji, jej przyczyny a także konsekwencję jej występowania dla dzieci i młodzieży. Istotnym aspektem badanym w zakresie tego problemu szczegółowego było wskazanie sposobu, w jaki agresja rówieśnicza jest rozpoznawana w środowisku szkolnym, a także, co dzieje się w następstwie zlokalizowania zjawiska agresji w klasie i w szkole.

Trzeci problem szczegółowy odnosi się do problematyki profilaktyki i terapii ukierunkowanej na zjawisko agresji rówieśniczej w szkołach z użyciem socjoterapii i brzmi następująco **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci postrzegają własną rolę w profilaktyce agresji rówieśniczej w szkole i terapii dla ofiar i sprawców?** Ta część badania koncentrowała się na, tym w jaki sposób badani starają się zaradzić przejawom agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, które z działań wydają się być największym wyzwaniem i dlatego, co zatem może być wspierające w pracy z tą problematyką. Analiza doświadczeń badanych socjoterapeutów pozwoli również na określenie różnic wiekowych, szkolnych, środowiskowych w przejawach agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, a także, aby z poziomu doświadczenia, praktyki zawodowej starać się określić, w jaki sposób należy pracować, jaką formę pomocy w czasie socjoterapeutycznych zajęć zaproponować ofiarom agresji rówieśniczej w szkołach oraz sprawcom.

Czwarty problem szczegółowy odnosi się do kwestii skuteczności różnego rodzaju zajęć, głównie socjoterapeutycznych, wobec zjawiska agresji i przemocy rówieśniczej w szkole i brzmi następująco **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci postrzegają skuteczność realizowanych przez siebie zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych w związku z agresją rówieśniczą w szkole?** Ostatni problem szczegółowy koncentruje się głównie na efektywności wszelkich stosowanych przez badanych socjoterapeutów form zajęć. Jest to niezwykle istotny element, ale r bardzo trudny, ponieważ wymagający sporej autorefleksji, otwartości i szczerości od osób badanych. Wskazywanie poziomu skuteczności prowadzonych przez siebie zajęć, nawet z rozróżnieniem na skuteczność w obrębie grup dziecięcych i młodzieżowych, poza tym, że stanowi źródło bardzo istotnej i użytecznej wiedzy, pokazuje badanych w pewnym świetle, które może być przeżyte jako forma odsłonięcia się, pokazania swojego warsztatu pracy, a tym samym poddania się – choćby w subiektywnym przeżyciu – ocenie. Gotowość i szczerść w udzielaniu odpowiedzi na pytania dotyczące tego problemu badawczego zasługują na podkreślenie zaangażowania

i bardzo poważnego, i odpowiedzialnego podejścia respondentów do całego procesu badawczego, co budziło w badającym wdzięczność, uznanie i szacunek dla takiej postawy.

Naturalną konsekwencją koncentrowania się na tym, co jest skuteczne a co nie jest w zakresie prowadzonych socjoterapeutycznych zajęć dla dzieci i młodzieży borykającej się z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach, wydają się sugestie praktyczne. Wskazują one na to, w jaki sposób należałoby organizować socjoterapeutyczne zajęcia a także, co szkoły, również system oświaty, mogłoby starać się wprowadzać do swoich zadań, kompetencji, obowiązków, aby pełniej i sprawniej przeciwdziałać problematyce agresji rówieśniczej w szkołach. Należy zaznaczyć, że to między innymi socjoterapeuci i socjoterapeutki poprzez swoje zajęcia, instytucję, w której pracują, są w stanie opisać zjawisko agresji oraz sposoby jej przeciwdziałania, bazując na swoich doświadczeniach. Ponadto instytucja, czyli szkoła, ośrodek socjoterapeutyczny, świetlica socjoterapeutyczna czy poradnia psychologiczno-pedagogiczna będą się różnić nie tylko w zakresie swoich codziennych obowiązków. Doświadczenia zawodowe badanych socjoterapeutów mogą być różne, w zależności od ich miejsca pracy (rodzaju instytucji i przypisanych jej zadań: szkoła, ośrodek socjoterapeutyczny, świetlica socjoterapeutyczna czy poradnia psychologiczno-pedagogiczna), w związku z tym osoby badane mogą wskazać na całkowicie odmienne cele i założenia zajęć, które realizują.

3.3. Dobór grupy badanej

W badaniach zastosowano celowy dobór grupy badanej. W opracowaniu wyników badań posłużono się zbiorowym studium przypadku. W celu uzyskania interesujących danych określono grupę badanych głównie w oparciu o możliwość zebrania maksimum danych związanych z badanym zjawiskiem⁷⁶⁵.

Celowy dobór próby uczestników badań jakościowych powinien spełniać kilka warunków. Chcąc zmierzyć i zbadać określone zjawisko, starając się uchwycić jego dynamikę i zmienność, charakterystyczne cechy, dobór próby powinien opierać się na maksymalnej, na ile to wydaje się możliwe z metodologicznego punktu widzenia, różnorodności⁷⁶⁶.

W przypadku tych badań kategoria różnicy dotyczyła przede wszystkim różnicy związanej z instytucją, w której realizowana była socjoterapia dla dzieci i młodzieży doświadczającej agresji rówieśniczej w szkołach. W niniejszej próbie socjoterapeuci i socjoterapeutki prowadzili takie zajęcia w: 1) szkołach; 2) świetlicach socjoterapeutycznych,

⁷⁶⁵ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 58–59.

⁷⁶⁶ *Ibidem*, s. 59.

poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz ośrodkach socjoterapii lub szkolno-wychowawczych oraz 3) jednocześnie w szkołach i pozostałych placówkach. Socjoterapeuci pracujący w różnych instytucjach będą prawdopodobnie podejmować różne rodzaje aktywności wobec zjawiska agresji rówieśniczej. Można założyć, że innym odbiorcom socjoterapeutycznych zajęć będzie klasa szkolna, w której problem agresji rówieśniczej jest marginalny lub mają miejsce jedynie agresywne incydenty, co będzie powodować, że aktywność socjoterapeutów będzie mieć raczej charakter zajęć profilaktycznych, a zupełnie inną grupą będą uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć dla sprawców czy ofiar przemocy, w ośrodku poza szkołą, co będzie wymagało od socjoterapeutów aktywności terapeutyczno/korekcyjnych.

W opisywanych badaniach różnorodność związana była także z następującymi kryteriami:

- z wiekiem, a co za tym idzie liczbą lat pracy zawodowej, ze szczególnym uwzględnieniem tej socjoterapeutycznej;
- płcią, jak wynika z dostępnych badań kobiety i mężczyźni inaczej postrzegają przejawy agresji i odmiennie reagują na agresywne zachowania innych osób⁷⁶⁷;
- ukończonymi szkoleniami z zakresu socjoterapii, które mogą wzbogacić w wiedzę i umiejętności radzenia sobie z różnymi problemami dzieci i młodzieży;
- doświadczeniem zawodowym w pracy socjoterapeutycznej;
- rodzaju/charakterze typowej grupy, z którą badani pracują, czyli dziećmi lub/i młodzieżą.

Starając się zbadać zjawisko agresji rówieśniczej w szkołach, z jaką mają do czynienia socjoterapeuci prowadzący zajęcia w różnych placówkach z dziećmi i młodzieżą w różnym wieku, zastosowano zbiorowe studium przypadku (*collective case studies*) znacząco pomagające w badaniu równoległym wielu podmiotów, choć nie mamy w tym badaniu do czynienia z wymaganiami podobieństwa badanych podmiotów pod względem wieku, doświadczenia zawodowego itp.⁷⁶⁸. W badaniu takim istotne jest poznawanie określonego zjawiska, w tym przypadku możliwości zastosowania socjoterapii wobec agresji rówieśniczej

⁷⁶⁷ J.M. Serico, A. NeMoyer, N.E.S. Goldstein, M. Houck, S.S. Leff (2021), *A Methodological Study of Order Effects in Reporting Relational Aggression Experiences*, "Journal of Interpersonal Violence", vol. 36, Issue 5-6, s. 2478–2497.

⁷⁶⁸ R.E. Stake (1994), *Case Studies*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London, s. 26–52.

w szkołach, próba opisanie różnych aspektów badanego zjawiska, jego charakterystyki, zmienności, różnorodności⁷⁶⁹.

W przypadku badanych socjoterapeutów, można założyć, że będą oni mieli różne doświadczenia ze względu na środowiska, w których pracują, rodzaj instytucji, dla której pracują, grupy wiekowej z którą najczęściej mają zajęcia, a co za tym idzie, z różnymi formami agresji rówieśniczej oraz stopniem jej zaawansowania czy szkodliwości. Dla celów badania zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach zasadniczym warunkiem, jaki miały spełniać badane osoby, był fakt prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi i młodzieżą, która ma styczność z badaną problematyką. W związku z powyższym, wszystkie badane osoby prowadzą zajęcia socjoterapeutyczne z dziećmi i młodzieżą, część jako pracownicy szkół, część ośrodków lub świetlic socjoterapeutycznych.

Wobec powyższego podjęto decyzję, aby wszystkich badanych podzielić pod względem miejsca pracy i tak wszystkie osoby otrzymały losowo dobrane imiona (odmienne od ich personaliów) sugerujące miejsce pracy i tak wszystkie badane socjoterapeutki i socjoterapeuci pracujący w szkołach oznaczono imionami na literę S, ci zaś socjoterapeuci i socjoterapeutki pracujący w ośrodkach socjoterapii, świetlicach socjoterapeutycznych, ośrodkach szkolno-wychowawczych lub poradniach psychologiczno-pedagogicznych oznaczono imionami na literę O. Uzyskano zatem podział na 7 socjoterapeutek i jeden socjoterapeuta z imionami zaczynającymi się na literę S oraz 7 socjoterapeutek i jeden socjoterapeuta z imionami zaczynającymi się na literę O.

Wśród 22 przebadanych osób znalazło się 6 socjoterapeutek, które pracują zarówno w szkołach, jak i w poradni psychologiczno-pedagogicznej, ośrodku socjoterapii czy świetlicy socjoterapeutycznej. Chcąc wyróżnić tę grupę osób, sugerując się założeniem, że osoby pracujące w tych dwóch różnych środowiskach mogą mieć nieco odmienny punkt widzenia od pozostałych badanych, oznaczono te osoby imionami na literę M (mieszane doświadczenia zawodowe).

Uczestnicy i uczestniczki badań pracujące w szkołach to:

- SABINA, 38 lat, psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 12 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 7 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w małym mieście;

⁷⁶⁹ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 59.

- SANDRA, 52 lata, psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 20 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 20 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w małym mieście;
- SARA, 40 lat, pedagog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 10 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 2 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca na wsi;
- SONIA, 45 lat, nauczyciel i psycholog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 20 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 2 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca na wsi;
- STANISŁAWA, 31 lat, psycholog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 3 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 1 rok prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- STEFANIA, 39 lat, nauczyciel języka polskiego, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 12 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 7 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w dużym mieście;
- SYLWIA, 31 lat, pedagog resocjalizacyjny, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 10 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 7 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- SZYMON, 38 lat, pedagog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 4 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 4 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracujący w dużym mieście.

Uczestnicy i uczestniczki badań pracujące w świetlicach socjoterapeutycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz ośrodkach socjoterapii lub szkolno-wychowawczych to:

- OLGA, 35 lat, psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 7 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 7 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w dużym mieście;
- OLIWIA, 29 lat, pedagog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 3 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 1 rok prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w dużym mieście;
- OTYLIA, 28 lat, psycholog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 3 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 3 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w dużym mieście;

- OLIMPIA, 34 lat, psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 5 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 4 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- OKSANA, 41 lat, pedagog resocjalizacyjny, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 16 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 12 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca na wsi;
- ODA, 32 lata, pedagog resocjalizacyjny, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 10 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 7 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- OKTAWIA, 38 lat, pedagog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 6 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 6 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w małym mieście;
- OLAF, 37 lat, psycholog, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 12 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 5 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracujący w dużym mieście.

Uczestnicy i uczestniczki badań pracujące zarówno w szkołach, jak i pozostałych placówkach, gdzie realizowana jest socjoterapia to:

- MAGDA, 32 lata, psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 4 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 4 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- MAJA, 32 lata, pedagog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 10 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 4 lata prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- MARIA, 53 lata, pedagog i psycholog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 27 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 3 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- MARTA, 27 lat, pedagog resocjalizacyjny, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 4 lata doświadczenia zawodowego, w tym w 2 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;
- MATYLDA, 35 lat, pedagog, bez szkolenia w zakresie socjoterapii, 10 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 6 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście;

– MARZENA, 60 lat, pedagog resocjalizacyjny, ukończone szkolenie w zakresie socjoterapii, 31 lat doświadczenia zawodowego, w tym w 15 lat prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, pracująca w średniej wielkości mieście.

Badana grupa to w większości psychologzy, pedagodzy, często ze specjalizacją w zakresie resocjalizacji, wszyscy z ukończonymi studiami wyższymi, z podobnym statusem społeczno-ekonomicznym, mieszkający w dużych i średnich miastach Polski (Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław, Bydgoszcz, Toruń), kilka osób mieszka w mniejszych miastach lub wiosce.

3.4. Plan badań, etyka, metody badawcze

Steinar Kvale wyróżnia siedem etapów projektu badawczego, są to:

- 1) konceptualizacja, polegająca na formułowaniu celu badania i problemu badawczego, czyli dlaczego i co będziemy badać;
- 2) projektowanie badania, polegające na planowaniu jego przebiegu, określaniu poszukiwanej wiedzy, jak również kwestii etycznych, z którymi być może trzeba się będzie zmierzyć;
- 3) prowadzenie wywiadów używając do tego celu scenariuszy wywiadu, zachowując refleksyjną i neutralną postawę;
- 4) transkrypcja, czyli przełożenie mowy, nagranych materiału na tekst, co umożliwi jego analizę;
- 5) analiza materiału z wykorzystaniem metody analizy zgodnej i adekwatnej w stosunku do celu i tematu badania, jak również specyfiki zebranego materiału;
- 6) weryfikacja, pozwalająca określić trafność, rzetelność i możliwość generalizacji zebranych danych;
- 7) przygotowanie raportu, co oznacza prezentację wyników badań i zastosowanych metod w sposób odpowiadającym kryteriom naukowości, z uwzględnieniem etycznych aspektów i dylematów, jakie miały miejsce w czasie badania, jak również przedstawienie wniosków końcowych w czytelny dla odbiorców sposób⁷⁷⁰.

Prowadzenie badań jakościowych związane jest z ich bardzo istotną cechą, czyli bardzo otwartą formułą, co jak sugeruje Steinar Kvale, oznacza brak standardowych i ustalonych

⁷⁷⁰ S. Kvale (2012), *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza. Metodologia*, tłum. A. Dziuban, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 77.

procedur, które wyraźnie opisują, jak należy przeprowadzić wywiad, czy nawet zrealizować cały projekt badawczy⁷⁷¹. Ponadto istnieje szeroka gama metod, które można zastosować na różnych etapach projektu badawczego, co dodatkowo czyni badania jakościowe nieco bardziej dowolnymi pod kątem doboru konkretnych metod badawczych. Ważne są umiejętności badacza, co jest bardzo istotne z uwagi na otwartą formułę wywiadu, jak również pojawiającą się czasem konieczność szybkiej decyzji, korekty, zmiany wynikającej z materiału podanego w czasie wywiadu. To wymaga od badacza dobrego przygotowania, ale przede wszystkim kompetencji w zakresie badanej problematyki, co pozwala mu na podejmowanie arbitralnych decyzji, za jakim tematem należy podążać, być może modyfikując zaplanowany wywiad⁷⁷². To oznacza spore możliwości zaprezentowania swojego kunsztu badawczego, wiedzy czy choćby intuicji, jednak wiąże się również z niebezpieczeństwem utraty metodologicznej neutralności, a być może oznacza narzucanie podczas badania swojego punktu widzenia. Każdy badacz będzie musiał się mierzyć z wieloma emocjonalnymi dylematami, różnymi w każdej z poszczególnych faz: fazy entuzjazmu antypozytywistycznego; fazy cytowania wywiadów; fazy milczącej pracy; fazy agresywnego milczenia; fazy wyczerpania⁷⁷³.

Metodą zbierania danych będzie indywidualny wywiad pogłębiony, którego celem ma być, jak sugeruje Steinar Kvale, próba zrozumienia świata z punktu widzenia badanej jednostki tak, aby móc nakreślić sens percepcji i przeżycia świata, i zjawisk, po czym poddać te dane naukowemu opracowaniu⁷⁷⁴. Wywiad był częściowo ustrukturyzowany i przeprowadzony w warunkach „jeden na jeden” w celu zminimalizowania wpływu różnych dystraktorów. Z definicji jest on oparty o przygotowany scenariusz, zawierający tematy, które badacz zamierza poruszyć. Wywiad taki przeprowadza się zwykle jednorazowo, po wcześniejszym nawiązaniu kontaktu, czy to telefonicznie czy też twarzą w twarz, po uzyskaniu stosownej zgody respondenta na udział w projekcie badawczym, a następnie umówieniu właściwego spotkania w celu przeprowadzenia rzeczonego wywiadu. W klasycznej formie, wywiad taki przeprowadza się podczas bezpośredniego spotkania badacza z respondentem, jednak współcześnie badacze dopuszczają możliwość prowadzenia tego typu badania za pomocą mediów, czy to z wykorzystaniem kontaktu telefonicznego lub internetowego⁷⁷⁵. Miało to znaczenie w czasie pisania niniejszej pracy, ponieważ

⁷⁷¹ S. Kvale (2012), s. 74.

⁷⁷² *Ibidem*, s. 75.

⁷⁷³ *Ibidem*, s. 74–75.

⁷⁷⁴ S. Kvale (2004), *op. cit.*, s. 13.

⁷⁷⁵ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 138.

towarzysząca światu pandemia Covid-19 znacząco wpływała na możliwości organizacji spotkań w celu przeprowadzenia zaplanowanych wywiadów, choć zdecydowaną ich większość udało się przeprowadzić w czasie spotkania „twarzą w twarz”.

Prowadzenie wywiadu powinno cechować się:

- elastycznością, czyli doborem osób badanych, jak i niektórych pytań, do postępów badań, do tego, jakie treści pojawią się czasie badania i na ile będą zachęcały badacza do modyfikacji w celu zbierania interesującego materiału;
- iteracyjnością, czyli kilkukrotnym zmianom sposobu dobierania próby, jak również zakresu tematycznego poszczególnych wywiadów;
- ciągłością, czyli przeprojektowaniem badań, w zasadzie ich ulepszeniem, dostosowaniem pod względem zebranego dotychczas materiału.

W praktyce oznacza to nie tylko, że jako badający nie powinniśmy zamykać się na samym początku projektu poprzez szczegółowo opracowany scenariusz wywiadu i brak jakiegokolwiek modyfikacji, a raczej uznać możliwość włączenia nowych i adekwatnych względem zebranego materiału oraz naszych badawczych zainteresowań pytań i tematów⁷⁷⁶. Zastosowany w niniejszym projekcie badawczym częściowo ustrukturyzowany wywiad pogłębiony, zawierał wyłącznie pytania o charakterze otwartym.

Każdy projekt badawczy, w zasadzie na każdym jego etapie, począwszy od konceptualizacji i projektowania, następnie prowadzenia wywiadów, ich transkrypcji, a na analizie materiału, jego weryfikacji i przygotowaniu raportu kończąc, powinien cechować się etycznym nastawieniem do całego projektu, planu, celu badania, jego użyteczności, jak i realizacji poszczególnych zadań⁷⁷⁷. Ważne jest podejście do badanej tematyki, w tym głównie istotność, waga i znaczenie dla badanych, społeczeństwa, szkół. Niemniej istotne jest etyczne podejście w czasie realizacji badania, głównie podczas prowadzenia wywiadów. Szczególnie istotna wydaje się relacja pomiędzy badanym, czyli respondentem, a badającym, ponieważ jak uważa Emilia Soroko, w prowadzeniu badań metodą wywiadów, niezwykle ważną staje się refleksja nad rolą osoby prowadzącej spotkanie dialogowe⁷⁷⁸.

Dialog, jaki ma miejsce podczas przeprowadzania wywiadu może mieć mniejszy lub większy wpływ na osobę badaną, co w jakimś stopniu może zbliżać badacza do respondenta, i tym samym powodować obawę o utratę metodologicznej neutralności. Zakładając, że

⁷⁷⁶ *Ibidem*.

⁷⁷⁷ *Ibidem*, s. 124.

⁷⁷⁸ E. Soroko (2007), *Poziom narracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 143.

badający jest świadom takiego niebezpieczeństwa, można również założyć, że pewien poziom zbliżenia pomiędzy nim a respondentem, ma pozytywny aspekt, polegający na uczeniu się na podstawie własnego doświadczenia, co miałyby duże znaczenie w sytuacji, kiedy badacz bada nową dla siebie rzeczywistość. W przypadku autora tego tekstu można założyć, że jest on osobą (jako praktykujący socjoterapeuta) posiadającą wiedzę i doświadczenie w zakresie socjoterapii, również pracy z przejawami agresji rówieśniczej w szkołach, co może pozwolić na większy poziom rozumienia badanego tematu, ale również doświadczeń opisywanych przez osób badanych, w czasie udzielania przez nich odpowiedzi w trakcie prowadzonego wywiadu. Powyższa sytuacja może wiązać się z nieświadomymi założeniami, presupozycjami, które mogą zostać wnoszone do badań, i przez to narzucać punkt widzenia, wynikający z własnych zawodowych doświadczeń. Możliwe, że własne doświadczenia zawodowe wpływają na poziom empatii i wrażliwości etycznej podczas prowadzonych wywiadów, dokonując znaczących z metodologicznego punktu widzenia ingerencji w proces przeprowadzania wywiadów⁷⁷⁹.

Formą pracy, umożliwiającą rozpoznanie swojego ewentualnego, szczególnie emocjonalnego, wkładu w proces badawczy, jest przeprowadzenie „wywiadu biorącego w nawias” (*bracketing interview*), czyli uczestnictwo badacza w przygotowanym przez samego siebie badaniu⁷⁸⁰. Skorzystanie z takiej możliwości wskazuje na istotny wkład własny, na własne zaangażowanie w badaną problematykę, tym samym sugerując ewentualne trudności, wynikające z nadmiernego zainteresowania, koncentracji na określonej tematyce, pomijania innych, być może lękowo traktowanych, z całego emocjonalnego zaangażowania, graniczącego nieraz z afektywnym poruszeniem, które mogą mieć miejsce w czasie przeprowadzania wywiadu. Technika ta, pozwala zorientować się, czy wszystkie pytania wydają się być klarowne i precyzyjne dla osób badanych, co dało możliwość ich modyfikacji, zanim są zadawane w trakcie rzeczywistej sytuacji badawczej.

Badania zostały przeprowadzone w okresie czterech miesięcy: od początku lipca do października 2020 roku.

Po uzyskaniu wstępnego zainteresowania udziałem w badaniu, na etapie selekcyjnym, socjoterapeutom zostały przedstawione cele badań i sposób ich przeprowadzenia, wszystkie zasady poufności badania, jego dobrowolności, jak również możliwości przerwania uczestnictwa w badaniu bez konieczności podawania przyczyny.

⁷⁷⁹ *Ibidem*, s. 144.

⁷⁸⁰ M.K. Kramp (2004), *Exploring Life and Experience through Narrative Inquiry*, [w:] K.B. de-Marrais, S.D. Lapan (eds.), *Foundations of Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences – Inquiry and Pedagogy across Diverse Contexts*, Mahwah: N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc., s. 104–121.

Zdecydowana większość została zrealizowana w czasie osobistego spotkania z respondentem, część wywiadów została przeprowadzona, po uprzednim ustaleniu, online (badania przypadły na okres i pandemii koronawirusa). Jeśli badania były prowadzone w placówkach, w których socjoterapeuci pracują, uzyskano od osób zarządzających tymi placówkami stosowne zgody na przeprowadzenie na terenie tych placówek badań naukowych, oczywiście informując o celu badania, jak również najważniejszych jego założeniach⁷⁸¹.

Na etapie badań właściwych wszystkie osoby badane ponownie zostały poinformowane o tym, jaki jest cel prowadzonych badań, jakie są ich ogólne założenia, obszar zainteresowań, o poufności, jak również na temat możliwości wycofania się z badania w każdym momencie, czy też dobrowolności, między innymi polegającej na braku przymusu odpowiadania na każde pytanie. W tym momencie cały etyczny kontekst projektu badawczego nabiera praktycznego charakteru, jest on w pełni weryfikowany, co jest finalizowane nie tylko poprzez świadome podpisanie przez badanego formularza zgody na przeprowadzenie badania, ale także osobistego zobowiązania badacza do respektowania wszystkich zawartych w formularzy postulatów i zaleceń. Podpisana zgoda ma więc charakter obustronny, jest dwustronną umową, zobowiązującą obie strony do przestrzegania zawartych w niej punktów⁷⁸².

Ważnym elementem jest również określenie sposobu postępowania z uzyskanymi w trakcie badania danymi, ich archiwizowania czy dostępu do uzyskanych wyników. Wszystkie tego typu informacje zostały zawarte w dokumencie pod nazwą *Informacje dla uczestników badania*, gdzie uwzględniono i opisano szczegóły dotyczące badania, także dane kontaktowe badającego, w przypadku, gdyby badany chciał uzyskać jakiegokolwiek informacje, zadać pytanie w fazie po wywiadzie. Po zapoznaniu się z informacjami zawartymi w powyższym informatorze, każdy badany został poproszony o podpisanie dwóch dokumentów. Pierwszy to *Formularz zgody na udział w badaniu*, a drugi to *Formularz zgody na przetwarzanie danych osobowych*, które o zostały również podpisane przez badającego.

Następnie przystępowano do przeprowadzania wywiadów, co w praktyce sprowadzało się do włączenia dyktafonu i zadawania kolejnych pytań ze scenariusza wywiadu. Badający starał się kontrolować swoje własne emocje, wpływ wiedzy, naukowych teorii i koncepcji, praktycznego doświadczenia zawodowego z zakresu socjo- i psychoterapii, aby uniknąć ewentualnego wpływu powyższych na uzyskiwane w czasie wywiadu odpowiedzi osób badanych. Jest to istotne, ponieważ sam badający jest narzędziem badawczym, zatem jego

⁷⁸¹ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 68–70.

⁷⁸² *Ibidem*, s. 127.

funkcjonowanie w czasie przeprowadzania wywiadu wpływa na badania, na uzyskiwany materiał⁷⁸³. Steinar Kvale porównuje przeprowadzanie wywiadu badawczego do wywiadu terapeutycznego, co w przypadku tego drugiego wymaga wielu lat nauki i praktyki⁷⁸⁴. Dla praktykującego psychoterapeuty, którym jest autor doświadczenie w pracy terapeutycznej mogło być pomocne, szczególnie w realizacji metodologicznego postulatu neutralności, nienarzucania swojej wiedzy i doświadczenia, sposobu widzenia badanej problematyki, zawodowych doświadczeń osób biorących udział w badaniu, które muszą w jakimś stopniu korespondować z zawodowymi doświadczeniami badającego. Nie można zapomnieć również o umiejętności zaaranżowania, stworzenia i utrzymania w czasie trwania całego wywiadu życzliwej atmosfery, która umożliwi większą otwartość badanych i gotowość do udzielania pełniejszych, bardziej rozbudowanych, odpowiedzi.

Po zakończeniu każdego badania, osoby badane były pytane, czy chcieliby coś dodać, gdyby uznali, że jest to istotna w świetle badanego tematu kwestia, a nie została zawarta w scenariuszu wywiadu, w związku z czym nie pojawiła się w trakcie badania.

Zebrany w trakcie przeprowadzonych wywiadów materiał został następnie poddany transkrypcji, potem kodowaniu i kategoryzacji, które pozwoliły poddać go jakościowej analizie wypowiedzi⁷⁸⁵. Uzyskany materiał badawczy w postaci nagranych wywiadów liczył nieco ponad 19 godzin (1146 minut) co po dokonaniu jego transkrypcji pozwoliło otrzymać materiał badawczy w liczbie 383 stron transkryptu.

Zbiorowe studium przypadku zmierza do poszukiwania wzorców w zebranych w czasie badania danych, co pozwala zrozumieć i opisać badaną rzeczywistość⁷⁸⁶. Dlatego opracowywanie zebranego materiału nie polegało na analizie poszczególnych przypadków, traktując je jednostkowo, ale właśnie poprzez wyszukiwanie powtarzających się wzorców i zjawisk w całym zbiorze zebranych danych⁷⁸⁷. W wyniku tej analizy powinien nastąpić proces wyłaniania się sensu z wszystkich zebranych danych poprzez użycie procesów konsolidacji, zmniejszania i interpretacji wypowiedzi osób badanych, jak również tego, co sam badający widział i czytał⁷⁸⁸.

Analiza zebranego w badaniach materiału związana była z jego kodowaniem, co sprowadzało się do poszukiwania, znalezienia i opisanego jednego lub więcej fragmentu tekstu,

⁷⁸³ S. Kvale (2012), s. 96.

⁷⁸⁴ *Ibidem*.

⁷⁸⁵ G. Gibbs (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 35–53.

⁷⁸⁶ W.L. Neuman (1997), *op. cit.*, s. 426.

⁷⁸⁷ R.K. Yin (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA, s. 26–52.

⁷⁸⁸ S.B. Merriam (1998), *op. cit.*, s. 178.

który w określony sposób ilustrują jakieś interesujące nas pojęcia teoretyczne lub opisowe. Proces kodowania polega na znalezieniu i opisaniu jednego lub więcej akapitów tekstu⁷⁸⁹. Jest to więc proces czy bardziej metoda indeksowania, kategoryzowania tekstu, której celem jest nakreślenie siatki odnoszących się do niego głównych wątków tematycznych⁷⁹⁰. Proces ten umożliwia analizę tekstu poprzez:

- wyszukiwanie w tekście wszystkich fragmentów przypisanych do tej samej kategorii i wyodrębnienie tych akapitów, które opisują to samo zjawisko, ideę, kwestię;
- wykorzystanie listy kodów, szczególnie tych ułożonych w porządku hierarchicznym, do dalszych poszukiwań analitycznych, wzajemnych relacji między poszczególnymi kodami, czy porównań między przypadkami⁷⁹¹.

Zastosowano sposób kodowania, który Graham Gibbs nazywa „kodowaniem otwartym”, oparty na dostępnych danych, a nie na liście kodów wyłonionych wcześniej na podstawie teorii⁷⁹². W oparciu o wyróżnione kody opracowano i określono specyficzne dla tematyki badania kategorie, aby wiedza wyłaniająca się z badanego materiału nawiązywała do problemu głównego całego projektu badawczego, poszerzając tym samym wiedzę o rozbudowane i pogłębione problemy poboczne⁷⁹³. Posiadając rozbudowaną sieć kategorii, należy szukać między nimi szeregu różnych powiązań, zarówno w obrębie jednej kategorii, jak również pomiędzy różnymi kategoriami⁷⁹⁴.

ponieważ każdy badający posiada jakąś wiedzę, wyobrażenie na temat badanego aspektu, wzbogaconą o stosowną i adekwatną kwerendę literatury opisującej badany aspekt, więc nie chodzi o stuprocentowe wypełnienie tego postulatu, ale raczej o możliwe powstrzymanie się od narzucania interpretacji badanej rzeczywistości z użyciem posiadanej wcześniej wiedzy teoretycznej, czy także empirycznego doświadczenia. Badano i analizowano zatem uzyskany materiał, dostępne dane, czytano materiały, próbowano wyłonić z nich, co w tych danych było opisywane. Wszystkie transkrypty zostały gruntownie przeszukane pod kątem opisanych wcześniej kodów, następnie doprecyzowano wyróżnione kategorie, które zostały rozbudowane, po czym poszukiwano wzajemnych powiązań pomiędzy nimi. Ponadto opracowywano nowe kody, które pozwalały poddać zebrany materiał i dane bardziej pogłębionej analizie. W każdym badaniu jakościowym, kodowanie

⁷⁸⁹ *Ibidem*.

⁷⁹⁰ G. Gibbs (2011), *op. cit.*, s. 80.

⁷⁹¹ *Ibidem*.

⁷⁹² *Ibidem*, s. 91.

⁷⁹³ S. Kvale (2012), *op. cit.*, s. 80–82.

⁷⁹⁴ Zob. U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 171–172.

pełni kluczową rolę w procesie analizy, a same kody powinny mieć jak najbardziej analityczny i teoretyczny charakter, co czasem może prowadzić do potrzeby generowania nowych kodów i formułowania na ich podstawie nowych sposobów, zarówno analitycznych, jak i teoretycznych, rozumienia zgromadzonych danych⁷⁹⁵.

Analiza danych polegała również na dokonywanych porównaniach. Uve Flick sugeruje, że można je realizować na trzech poziomach:

- pierwszy dokonywany jest w obrębie kategorii, czyli jakie elementy różnych wywiadów są w niej istotne;
- drugi odbywa się obrębie jednego przypadku, czyli respondent mówi na różne tematy, w jakim stopniu jest to spójne lub sprzeczne z uwzględnieniem kategorii;
- trzeci sprowadza się do dokonywania porównań przypadków, czyli tego jak dalece są podobne lub odmienne wypowiedzi różnych badanych w obrębie jednej kategorii⁷⁹⁶.

W naturalny sposób, zebrany materiał poddano analizie głównie na pierwszym poziomie w obrębie danej kategorii, przedstawiając istotne dla niej elementy, a następnie poddawano uzyskane dane analizie na poziomie trzecim, czyli dokonywano porównań w obrębie grup przypadków.

Końcowa część analizy uzyskanego materiału polegała na interpretacji danych w oparciu o wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, jak również interpretacji poszczególnych kategorii, które pojawiły się w trakcie analizowania wywiadów, a które wyraźnie odnosiły się do rozumienia zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, jak również socjoterapii, jako formy pomocy stwarzającej możliwości przeciwdziałania i interweniowania.

⁷⁹⁵ *Ibidem*, s. 105.

⁷⁹⁶ U. Flick (2012), *op. cit.*, s. 171–172.

Rozdział 4. Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole w perspektywie socjoterapeutów i socjoterapeutek – analiza badań własnych

4.1. Rozumienie socjoterapii, jej zadań i funkcji przez socjoterapeutów i socjoterapeutki

Obszarem zainteresowania badawczego niniejszej rozprawy jest agresja rówieśnicza w szkole oraz socjoterapia, jako forma pomocy dla dzieci i młodzieży ukierunkowana między innymi na problem zachowań agresywnych. Z przeprowadzonej w rozdziale drugim szczegółowej kwerendy literatury dotyczącej socjoterapii wynika, że mamy wiele różnych sposobów definiowania socjoterapii⁷⁹⁷ (por. Lipgar 1999⁷⁹⁸; Greene 1999⁷⁹⁹; Priebe 2005⁸⁰⁰; Wojciechowska 1999⁸⁰¹; Kannenberg 2003⁸⁰²; Sawicka 2008⁸⁰³; Silecka 2013⁸⁰⁴; Akman 2015⁸⁰⁵; Swan 1984⁸⁰⁶; Schmid 2019⁸⁰⁷; Sawicka 1999⁸⁰⁸; John-Borys 2005⁸⁰⁹; Jagieła 2009⁸¹⁰; Jankowiak i Soroko 2013⁸¹¹; Wilk 2014⁸¹²).

Biorąc pod uwagę różnorodność perspektyw, wobec tego, czym jest socjoterapia, w jaki sposób rozumieć jej działanie, kto i co jest celem jej oddziaływania, jakie są jej podstawowe funkcje oraz co w gruncie rzeczy prowadzi do zmiany u uczestników socjoterapeutycznych zajęć, postanowiono zapytać o to samych socjoterapeutów i socjoterapeutki. Istotne wydaje się, że wśród badanych osób znajdują się osoby pracujące nie tylko w szkołach, ale również socjoterapeuci pracujący w ośrodkach socjoterapii, świetlicach socjoterapeutycznych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych, a także socjoterapeuci pracujący zarówno w szkole, jak i w ośrodku prowadzącym socjoterapię. Dodatkowo warto podkreślić, że spośród 22 badanych socjoterapeutów 13 z nich ma za sobą ukończone szkolenia w zakresie socjoterapii. Można zatem zastanowić się, czy różne miejsca pracy, różny poziom

⁷⁹⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34–41.

⁷⁹⁸ R.M. Lipgar (1999), *op. cit.*, s. 51–60.

⁷⁹⁹ L.R. Greene (1999), *op. cit.*, s. 61–63.

⁸⁰⁰ S. Priebe, K. Hoffmann (2005), *op. cit.*, s. 327–332.

⁸⁰¹ U. Wojciechowska (1999), *op. cit.*, s. 255–266.

⁸⁰² R.L. Kannenberg (2003), *op. cit.*, s. 90.

⁸⁰³ K. Sawicka (2008), *op. cit.*, s. 174.

⁸⁰⁴ E. Silecka (2013), *op. cit.*, s. 211–218.

⁸⁰⁵ M. Kubilay Akman (2015), *op. cit.*, s. 894–897.

⁸⁰⁶ L.A. Swan (1984), *op. cit.*, s. 62–64.

⁸⁰⁷ P.F. Schmid (2019), *op. cit.*, s. 121–138.

⁸⁰⁸ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

⁸⁰⁹ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 348.

⁸¹⁰ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

⁸¹¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34.

⁸¹² M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 19–22.

wyszkolenia socjoterapeutów, będą mieć swoje odzwierciedlenie w ich refleksjach na temat tego, czym jest socjoterapia oraz jakie zadania i funkcje spełnia?

Wypowiedzi badanych podzielono na grupy uwzględniając miejsce ich pracy, czyli szkoły (**grupa S**), ośrodki socjoterapeutyczne i poradnie psychologiczne (**grupa O**) oraz zarówno szkoły, jak i ośrodki socjoterapeutyczne (**grupa M**). Analiza tych trzech grup pozwala na pokazanie perspektywy socjoterapeutek i socjoterapeutów zatrudnionych w różnych miejscach, mających różne doświadczenia pracy z grupami, a więc także prawdopodobnie odmienny sposób postrzegania pracy w socjoterapii.

Socjoterapeuci pracujący w ośrodkach socjoterapeutycznych, świetlicach socjoterapeutycznych i poradniach psychologiczno-pedagogicznych w większości wskazywali na rozumienie socjoterapii jako procesu socjalizacji, kształtowania zachowań społecznych, nabywania przez uczestników grup norm społecznych, poprawy funkcjonowania społecznego, w klasie, w grupie społecznej, w społeczeństwie⁸¹³:

Jest takim procesem, który pozwala dziecku, nastolatki poznać, jakie są reguły funkcjonowania w społeczeństwie, co jest pożądane, a co nie jest pożądane, co jest też jakby przez kulturę narzucane [...] i myślę, że to jest taki proces jakby ciągłej pracy nad tym i pokazywania tym dzieciakom i tej młodzieży, jakie będą mieli korzyści z takiego zachowania, a jakie [będą – MW] konsekwencje takiego zachowania, na co mogą liczyć, z czym muszą się liczyć. (OLGA)

Jak prowadzę socjoterapię, tam, w tym ośrodku mam takie poczucie, że jest to trochę takie od samego początku, od podstaw uczenie życia w społeczeństwie, jakichś podstawowych norm, zasad, reakcji, które w ogóle są dostępne na rynku, że [...] oni mają jakby ten mechanizm, że znają tylko taki i według nich żadna inna metoda nie istnieje. (OTYLIA)

Takim poznaniem i określeniem siebie w swoim społecznym środowisku. (OLIMPIA)

Ponadto wielu z badanych socjoterapeutów pracujących w ww. ośrodkach podkreśla znaczenie socjoterapii jako procesu nabywania kompetencji w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi, umiejętności komunikacji, rozwiązywania konfliktów w prospołeczny sposób, prowadzący do zwiększenia się poczucia bezpieczeństwa i zaufania w kontaktach z grupą rówieśniczą:

⁸¹³ Wszystkie cytowane odpowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek są wyróżnione kursywą.

To jest takie doświadczenie bycia w grupie, które może pokazać młodzieży, że może być inaczej, że mogą, nie wiem, że mogą być sobą i to jest w porządku, że mogą być inni od środowiska, w którym funkcjonują, i że to też jest ok, nie wiem, którym, w której mogą się dowiedzieć na swój temat takich rzeczy, które no, których nie dowiedzieliby się tak normalnie, gdzie nie mają takiego bezpieczeństwa, żeby się o tym dowiedzieć tak mówię chaotycznie, ale tak myślę sobie, jak temat do tej pracy. I właśnie przez to, że jak widzą, że mogą być tak po prostu, to też jest dla nich takie pole do zmiany, przez to, że grupa akceptuje mnie takim, jakim jestem, dostają od niej informacje, jak oni mnie widzą, to ja mogę to albo zmienić, albo zachować, w zależności od tego, czy chcę, czy nie chcę. (ODA)

Ja jestem tym dorosłym dla dzieciaków, szczególnie tych mniejszych, który pokaże, że można mieć zainteresowania, pokaże, że można inaczej funkcjonować, że można ze sobą rozmawiać, komunikować, że można mówić o emocjach, że można inną drogę po prostu wybrać dla siebie, mimo tego, że ma się trudne dzieciństwo. Socjoterapia dla mnie, jeśli chodzi o prowadzenie grup, to na pewno jest rozmowa dotycząca tego, jak dzieciaki się czują, co przeżywają, ale też myślę, że bardzo ważna jest grupa. (OKTAWIA)

Socjoterapia to jest oddziaływanie grupowe, które ma na celu pomóc dzieciakom właśnie, [tym – MW] które mają trudności w relacjach i w kontakcie z innymi dziećmi, z rówieśnikami. I że to jest taka forma pomocy dzieciom, która ma na celu kształtować ich zdolności, kompetencje społeczne, żeby sobie lepiej radziły w kontakcie, w relacjach, umiały rozwiązywać konflikty. (OLAF)

Socjoterapeuci pracujący w szkołach w gruncie rzeczy definiują socjoterapię bardzo podobnie, również wskazując na grupowe doświadczenie korekcyjne, dążące do poprawy funkcjonowania psychospołecznego, uczące zasad komunikacji, wzmacniające kompetencje potrzebne w budowaniu relacji interpersonalnych:

Wydaje mi się, że jest to [jak – MW] najbardziej taka forma, która trafia do uczniów, kiedy mogą przez własne doświadczenie, bo nie jest to czysta teoria, tylko doświadczenie; jakby się uczyć. (SABINA)

Jakimś systemem działania, żeby był skuteczny, to musi być rozciągnięty w czasie, zaplanowany, dostosowany do tego, [do – MW] grupy, do tego konkretnego odbioru powiedzmy, które, i ten system wzmacnia uczniów u ucznia [zwłaszcza – MW] kompetencje społeczno-emocjonalne, tą sferę rozwoju naprawdę bardzo ważną. Sferę nawiązywania relacji, utrzymywania, rozumienia drugiego człowieka, bo tutaj myślę też ważna jest mentalizacja. W jaki sposób ja rozumiem drugiego człowieka. (SANDRA)

Jest grupową pomocą przyjrzenia się sobie, przyjrzenia się innym i skonfrontowania się z otoczeniem, ze społeczeństwem, z normami, z zachowaniem, wzorcami. Oddziaływanie

otoczenia, oddziaływanie grupy na zachowanie, na myśli w kierunku do zmiany zachowania czy poprawy funkcjonowania w społeczeństwie, w grupie. (STANISŁAWA)

Dla mnie socjoterapia to jest pokazanie jak można funkcjonować normalnie w społeczeństwie, w grupie jakiejś rówieśniczej, społecznej, w grupie rodzinnej, w grupie kolegów, koleżanek. Jest to szansa pokazania tym dzieciom, które mają zachwianą tą relację i system komunikowania się z innymi, przede wszystkim z rówieśnikami. (SZYMON)

Niektórzy socjoterapeuci widzą socjoterapię w nieco nawet metaforycznej formie, podkreślając, że część z tego, co dzieje się na socjoterapeutycznych zajęciach jest możliwe do opisanego tylko w bliskiej relacji z drugą osobą, jak nazwała to jedna z uczestniczek badania:

Magia i spowiedź, to znaczy, że dzieciaki jakby nam mówią pewne rzeczy, które nie padają nawet w rozmowie takiej w gabinecie z pedagogiem, tylko tutaj; mają tak, jak już zaufają grupie i dzieciom, to często jest tak, że one tym dzieciom mówią. (SYLWIA)

Nieco podobnie wypowiedziała się socjoterapeutka pracująca zarówno w szkole, jak i w ośrodku socjoterapii, podkreślając przyjaźń jako istotny element każdego procesu socjoterapeutycznego, który pozwala budować zaufanie uczestników zajęć do prowadzących, tworząc coś na kształt przymierza wyzwającego dalszą i pogłębianą pracę:

Ja się najpierw zaprzyjaźniam z podopiecznym, najpierw próbuję zdobyć jego zaufanie, a dopiero później gdzieś tam staram się rozwiązywać te problemy. Dlatego krótko mówiąc socjoterapia jest dla mnie takim zaprzyjaźnieniem się z moim podopiecznym. (MARTA)

Ostatnia z wymienionych grup, czyli socjoterapeuci pracujący w szkołach i ośrodkach socjoterapii różni się od dwóch poprzednich, ponieważ badani częściej definiowali socjoterapię w sposób, który lokowałby ją bliżej pracy korekcyjnej i terapeutycznej, niż psychoedukacyjnej. W wielu wypowiedziach znajdują się określenia terapia grupowa, korekta zaburzonego zachowania zarówno w kontakcie w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym a także z tzw. otoczeniem:

Dla mnie socjoterapia jest takim rodzajem terapii grupowej, która ma na celu wypracowanie pewnych reguł, pewnych zasad, respektowania tych zasad poprzez uczestnictwo w grupie, oddziaływaniem tej grupy i pełnienie w tej grupie jakiejś konkretnej roli. (MAJA)

Socjoterapia jest dla mnie formą korekty jakichś zachowań, które nie służą danej jednostce i całej społeczności wokół tego człowieka, w jego otoczeniu. (MAGDA)

W mojej definicji jest to jakby wspieranie, nabywanie takich naturalnych, dojrzałych, konstruktywnych mechanizmów zachowań w środowisku, takim prawie, że naturalnym bym powiedziała, bo [...] grupy są stworzone jakby sztucznie, natomiast [...] właśnie socjoterapia ma to do tego, że jest to w grupie społecznej, dzieją się tam właściwie rzeczy, które tak naprawdę dzieją się wszędzie, więc wiadomo grupa no jest trochę sztuczna, natomiast to, co się dzieje jest prawdziwe. (MATYLDA)

Jedna z badanych socjoterapeutek wskazała w swojej wypowiedzi na rozumienie socjoterapii, jako formy pracy grupowej ze strauumatyzowanymi dziećmi i młodzieżą, doświadczającymi cierpienia, borykającymi się trudnymi przeżyciami, emocjami, co pozwala uznać, że dla tej badanej socjoterapia jest procesem bliskim aktywności terapeutycznej:

Jest przede wszystkim zobowiązaniem. Jest wejściem w bliską relację z dzieckiem zranionym, mającym bardzo trudne zachowania i przeżywającym bardzo trudne emocje, czasami przekraczające wyobraźnię dorosłego człowieka. Z ogromnym cierpieniem. To jest też, jak gdyby zaproszenie do towarzyszenia w ogromnym cierpieniu dziecka, młodego człowieka. (MARZENA)

Cytowane powyżej wypowiedzi pozwalają stwierdzić, że zdecydowana większość badanych socjoterapeutów uważa socjoterapię za grupową formę pracy z dziećmi i młodzieżą, o charakterze zajęć warsztatowych, treningowych, psychoedukacyjnych, poprawiających funkcjonowanie psychospołeczne uczestników, ich relacje z otoczeniem, rówieśnikami, samoocenę, uczące kompetencji interpersonalnych i wzmacniające adaptacyjne formy reakcji w sytuacji stresu czy konfliktu między rówieśnikami lub ze światem dorosłych. Definicja socjoterapii rysująca się w wypowiedzi większości badanych socjoterapeutów jest zbieżna z tymi definicjami prezentowanymi w literaturze przedmiotu, które lokują socjoterapię w obszarze pomocy psychologiczno-pedagogicznej (por. Sawicka 1999⁸¹⁴; John-Borys 2005⁸¹⁵; Jagieła 2009⁸¹⁶; Jankowiak i Soroko 2014⁸¹⁷; Wilk 2014⁸¹⁸).

Definicje socjoterapii prezentowane przez badaną grupę socjoterapeutów są do siebie zbliżone, jednak im głębiej zastanawiamy się nad istotą i działaniem interesujących nas

⁸¹⁴ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

⁸¹⁵ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 348.

⁸¹⁶ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

⁸¹⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34.

⁸¹⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 19–22.

procesów, tym więcej pojawia się szczegółów, a co za tym idzie, możliwych różnic. Zatem zadano badanym specjalistom w zakresie socjoterapii pytanie o najważniejsze funkcje socjoterapii, które w literaturze przedmiotu opisywane są zamiennie jako cele lub funkcje socjoterapii. Maria John-Borys wymienia trzy podstawowe cele socjoterapii, czyli cele terapeutyczne, edukacyjne i rozwojowe⁸¹⁹. Podobnie czyni to Katarzyna Sawicka i stawia przed socjoterapią cele edukacyjne, rozwojowe i przede wszystkim terapeutyczne⁸²⁰. Barbara Jankowiak i Emilia Soroko twierdzą, że cele terapeutyczne można raczej definiować jako cele korekcyjne, aby tym samym uniknąć nadmiernego skojarzenia socjoterapii z psychoterapią grupową, którą w tym przypadku należałoby uznać za metodę leczenia. Cele edukacyjne zdaniem autorek należy definiować jako profilaktyczne⁸²¹. Badani socjoterapeuci w niewielkim stopniu (jedynie dwie osoby) użyły określenia „terapia” i „leczenie”.

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów wśród celów socjoterapii prym wiodą cele korekcyjne a zaraz za nimi cele edukacyjne. Najrzadziej wskazywano cele rozwojowe choć analiza wypowiedzi badanych socjoterapeutów i wskazuje na to, że cele te są realizowane, choć niekoniecznie jednoznacznie definiowane. Wskazywali je socjoterapeuci pracujący w szkołach, a przykładem wypowiedzi odnoszących się do rozwojowych dylematów, w tym przypadku związanych z poszukiwaniem swojego miejsca w grupie rówieśniczej, mogą być następujące wypowiedzi:

Najważniejsza funkcja to jest nauczenie młodego człowieka, wychowanka, być z innymi, znaleźć swoje miejsce w grupie, w różnych grupach, rówieśniczych, ale i przed chwilą wspominaliśmy o tym i żeby on umiał się odnaleźć w tej grupie, żeby on umiał funkcjonować w tej grupie, żeby sobie znalazł swoje miejsce w grupie i nie gdzieś z boku, tylko w centrum, żeby być zauważalnym, ale zauważalnym w taki sposób, żeby każdy był z mojej osoby w tej grupie zadowolony. (SZYMON)

Wydaje się, że ta funkcja właśnie identyfikacji chyba z grupą czy z poszczególnymi członkami i z tym, że jesteśmy gdzieś tam razem w jakiejś sytuacji, a nie tylko ja jeden, bo to ciągle ja, bo to ja jestem ten zły, bo to ja jestem jakiś wybrakowany, ale też jest kilka osób ze mną. To chyba też tak służy trochę obniżeniu napięcia, że z jednej strony może to powodować napięcie, no bo są rówieśnicy, z drugiej strony może to obniżać, bo ci rówieśnicy również są tutaj ze mną i też coś reprezentują. (STANISŁAWA)

⁸¹⁹ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 349.

⁸²⁰ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 9–10.

⁸²¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 74–75.

Socjoterapeuci pracujący w ośrodkach (grupa O) bardzo często wskazywali na cele edukacyjne i korekcyjne, jako istotne aspekty w ich socjoterapeutycznej pracy, ale podkreślali również cele rozwojowe realizowane w kontakcie z grupą socjoterapeutyczną. W opiniach badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek praca socjoterapeutyczna z dziećmi i młodzieżą ma znaczenie w zakresie uczenia się rozwiązywania problemów, dylematów, konfliktów, oraz adaptowania się do norm i wymogów społecznych, dostosowania się do oczekiwań społecznych, otoczenia:

Ważne jest to, żeby pokazywać dzieciom, jak rozwiązywać różne właśnie problemy, żeby im pokazywać różne emocje, jakich mogą doświadczać w danej sytuacji. (OLIWIA)

Takie ukształtowanie moralności chyba, hierarchie wartości, stworzenie i zbudowanie tego, i stworzenie takiej jednostki, która jest sobie w stanie poradzić i żyć w społeczeństwie, w sensie pracując i będąc tam jakoś, nie będąc takim nieużytecznym członkiem tego społeczeństwa, tylko w ogóle y nauczanie, że są pewne role, które trzeba spełniać w tym życiu, że to na tym polega. (OTYLIA)

W świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek między opisywanymi celami socjoterapii trudno zaznaczyć jasną i wyraźną granicę. Cele korekcyjne, edukacyjne i rozwojowe są często blisko ze sobą związane. Socjoterapeuci, którzy pracują w ośrodkach wskazują na cele edukacyjne, podobnie, a nawet częściej – osoby pracujące w szkołach. Z kolei w grupie M (mieszanej) tylko dwie osoby podkreśliły znaczenie celów edukacyjnych:

To ja bym tutaj powiedziała, że to są funkcje, które są związane z edukacją, po pierwsze, nabywanie właśnie wiedzy na temat reguł, na przykład, życia społecznego, czyli to, co ustalamy na grupie, to się przekłada gdzieś tam na dalsze etapy. To też może być [funkcja – MW] edukacyjna pod kątem, nie wiem, treści, które w ogóle poruszamy, na przykład tematów, które konkretnie poruszamy czy konsekwencje jakiś konkretnych rzeczy, także szeroko pojęta edukacja. (MAJA)

Grupa socjoterapeutów, która najliczniej wymieniła cele edukacyjne, to osoby pracujące w szkołach, co przewyższyło nawet wskazanie celów korekcyjnych. Do ośrodków socjoterapeutycznych trafiają już dzieci i młodzież, ponieważ istnieją poważniejsze przesłanki i wskazania do pracy z nimi, do działania naprawczego, korygującego właśnie, można byłoby

założyć, że w tej grupie socjoterapeutów, powinny być prezentowane najliczniej⁸²². Specjaliści pracujący w tych socjoterapeutycznych ośrodkach niemal na równi wymienili cele korekcyjne, rozwojowe i edukacyjne.

Ciekawe są wyniki wskazań grupy socjoterapeutów pracujących zarówno w szkołach, jak i w ośrodkach socjoterapeutycznych oraz poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Grupa ta (czyli grupa M) znacznie częściej niż pozostałe podkreślała istotę funkcji korekcyjnej czy też terapeutycznej. Najczęściej uzasadniano ten rodzaj wskazań w następujący sposób:

Nazwanie, uświadomienie tego, co jest niekonstruktywne, co jest gdzieś jakimś problemem, uświadomienie tego i próba skorygowania, zmiany. (MAGDA)

Myślę, że na ten moment to głównie radzenie sobie z emocjami, zauważanie, akceptowanie tych emocji i kształtowanie pozytywnego jakby obrazu swojego. Na ten moment myślę, że młodzież ma z tym problem i oczywiście relacje, kształtowanie relacji, radzenia sobie z konfliktami. (MATYLDA)

Stworzenie takich warunków, takich sytuacji korekcyjnych, gdzie one mogą doświadczyć innych emocji, innego odbioru, zmienić to swoje myślenie o sobie właśnie w tych różnych obszarach, obszarach właśnie z rówieśnikiem, w obszarach z osobą dorosłą, w myśleniu o swoich możliwościach, w realizacji określonych zadań i właśnie w myśleniu o sobie, jako o wartościowej osobie. (MARZENA)

Funkcje takie, żeby uświadomić osobom, uczestnikom tej grupy, że grupa ma dużą siłę, dużą moc i dużo można osiągnąć poprzez współdziałanie, współpracę, a nie przez samotne odrywanie się i gdzieś tam orbitowanie na jakiś tam rubieżach tejże grupy. (MARIA)

Choć w świetle tego, jak często cele korekcyjne wskazano w grupie M, to oczywiście znajdowały one również swoje uznanie w wypowiedziach socjoterapeutów z grupy S i grupy O:

Zajęcia socjoterapeutyczne obniżają napięcie, na pewno zmniejszają lęk, są źródłem przyjemności, bo działanie w grupie, rozmowa, to jest w ogóle przyjemność, taka czysta przyjemność z bycia z drugim człowiekiem. Zapobieganie agresji, to na pewno, rozwój tych umiejętności społecznych, emocjonalnych. Regulacja emocjami, zarządzanie emocjami, to też jest tutaj ważne. (SANDRA)

⁸²² A.D. de Verbizier (1968), *op. cit.*, s. 762.

Jedną z najważniejszych funkcji jest chyba właśnie zobaczenie, że dzięki dobrym, zdrowym i w ogóle relacjom, świat młodego człowieka może być właśnie bezpieczniejszy, nie musi być pełen chaosu, niezrozumienia, bycia tak zupełnie samemu w tym, co się wydarza, że to, co dotyczy danego dziecka nie jest zjawiskiem takim, które przeżywa tylko to dziecko, że młody człowiek może skonfrontować się z tym, że inni też tak przeżywają i dzięki temu być może mogą poczuć się mniej samotni, mniej wykluczeni, mogą poczuć właśnie, że są elementem świata, elementem grupy. Natomiast jeżeli nie, są poza nim, mogą być w świecie, ale jakby w tym swoim poczuciu też bezradności, bycia samemu. Czyli że mogą sobie radzić z tym, co mają w sobie, że ktoś, na przykład dorosły, jest w stanie pomieścić to, co się w tych młodych ludziach dzieje. (SONIA)

Jakby przetrenowania sobie tych nowych zachowań, których jakoś się uczymy i też to, co też bardzo ważne, to, co ja też widzę, jako bardzo ważną rzecz, że grupa, praca w grupie też wiąże się z ogromną ilością wsparcia i takiego poczucia bezpieczeństwa dla uczestników, że to, że grupa daje wsparcie i czuję się na niej bezpiecznie pozwala mi, umożliwia mi eksperymentowanie z nowymi zachowaniami, bez lęku przed jakąś taką oceną, tylko z otwarciem na zrozumienie tych zachowań. (OLIMPIA)

Z powyższego zestawienia można wywnioskować, że najczęściej wskazywanym celem pracy socjoterapeutycznej jest korygowanie zaburzeń, korekta niekorzystnych, negatywnych form funkcjonowania, zapobieganie pogłębianiu się niepożądanych zachowań i postaw. Cele edukacyjne, wspomagające uczenie się norm, zasad funkcjonowania społecznego, komunikacji interpersonalnej, szeroko rozumianych umiejętności i kompetencji interpersonalnych wskazywano w zasadzie na tym samym poziomie w obydwu grupach. Ponadto wymieniane są cele rozwojowe, wspierające młodych ludzi w realizacji rozwojowych zadań przed nimi stojących.

Jak wspomniała jedna z badanych socjoterapeutek pracujących w szkole podstawowej, ważne jest, aby dzieci i młodzież chciały przychodzić na zajęcia, bo tylko wtedy można coś dla nich zrobić, bo tylko wtedy wszystkie wymienione cele socjoterapii można będzie zrealizować:

Dla mnie jest ważne, żeby dzieci czuły się ze mną bezpiecznie i żeby przez te wiele lat, kiedy będą w tej szkole, teraz jest podstawówka ośmioklasowa, żeby one wiedziały, że mogą przyjść, a gdybym ja ich zaczęła jakby im bardzo tam grzebać i zmieniać, to były takie sytuacje, że dzieciaki po prostu nie przychodziły, bo się bały, że za dużo pytam, za dużo chcę wiedzieć. (SYLWIA)

Bez obecności uczestników na zajęciach niewątpliwie nie uda się zrealizować założonych przez siebie, placówkę, szkołę czy ośrodek socjoterapii celów. Samo uczestnictwo choć niezwykle istotne, ponieważ jest warunkiem podstawowym, może nie być wystarczające⁸²³. Pojawia się więc pytanie, w jaki sposób badani socjoterapeuci opisują czynniki zmiany, które mają miejsce w czasie socjoterapeutycznych zajęć?

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów nie udało się znaleźć znaczących różnic w tym co poszczególne osoby uważają za znaczące czynniki zmiany, jakie występują w pracy socjoterapeutycznej. Badani socjoterapeuci wymieniając czynniki wpływające na zmianę u uczestników zajęć, najczęściej wymieniali: relację z grupą, poczucie bycia akceptowanym i zrozumianym, poczucie bezpieczeństwa w grupie. Najrzadziej wymieniano: ćwiczenie nowych umiejętności, nowe korektywne doświadczenia, aktywizację czy osiągnięcie wglądu w istotę swoich trudności i problemów. Nie jest jednoznaczne, czy wynika to ze specyfiki pracy socjoterapeutów zatrudnionych w socjoterapeutycznych ośrodkach, gdzie stałą i podstawową aktywnością zawodową tych osób jest właśnie prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych, grup z dziećmi i młodzieżą. Być może znacząco większe doświadczenia w pracy socjoterapeutycznej tej grupy osób pozwala im na swobodniejsze i pełniejsze refleksowanie specyfiki i charakterystyki prowadzonych przez siebie socjoterapeutycznych zajęć.

Badani socjoterapeuci za najważniejsze czynniki zmiany w socjoterapeuci uważają sam fakt bycia w relacji grupą, jak również występowanie w tej grupie atmosfery akceptacji, zrozumienia, tolerowania słabości i błędów, bez obawy, że ktokolwiek zostanie za nie skrytykowany i oceniony:

To jest coś, co ja widzę, że powoduje tą zmianę, że ktoś czuje się w grupie w jakiś sposób komfortowo, jest doceniany i może się realizować w jakiś różnych funkcjach, które sobie na przykład przyjmuje. Tutaj zmianę powoduje uczestnictwo w ogóle z innymi. (MAJA)

Wydaje mi się, że zrozumienie, wyrozumiałość, przyzwolenie na to, że popełniam błąd, że to może zrozumienie, że popełniam błąd, ale nie jestem przez to gorszy od innych, że jest ktoś, kto chce mi pomóc, że nie ocenia, że pozwala mi na bycie sobą i to, że popełniam błąd, od razu mnie nie wykreśla, albo nie oznacza, że jestem kimś złym. Też to właśnie, że są inne osoby, mają różne doświadczenie, ta grupa rówieśnicza pomaga. (STANISŁAWA)

⁸²³ B. Smith, M.G. Fromm (1982), *op. cit.*, s. 433–448.

Przychodzi mi do głowy, że chyba wsparcie [...], jakieś oparcie w grupie. I no w tym się zawiera dużo rzeczy, że to jest miejsce, w którym nie jestem oceniany, w którym mogę wyrażać wszystko takie, jakim jest. (OLIMPIA)

Zależy od tego, z czym ktoś przychodzi na tą socjoterapię. Ale [...] w przypadku tych dzieci wykluczonych, z którymi ja dużo pracuję, to myślę, że bycie w grupie i bycie zaakceptowanym w grupie powoduje zmianę, że te dzieci zwłaszcza w tej naszej małej społeczności szkolnej, że jak one są całkowicie na przykład izolowane przez swoją klasę i przychodzą na tą grupę i się okazuje, że takich osób jest więcej i jest starsza koleżanka, która też tak czuje, że czuje, że inni jej nie rozumieją i jest trochę z boku; to, że bycie w tej grupie i przeżywanie, widzenie, że inni przeżywają różne rzeczy takie jak ja, i że są to wartościowi ludzie i robią ciekawe rzeczy, i są bardzo ciekawi, to buduje poczucie wartości i daje siłę. (SARA)

Myślę, że rozmawianie na takim poziomie, że każdy uczestnik ma świadomość tego, że jego słowo jest ważne i że jest wysłuchane, i nagle ktoś zwraca uwagę na to, że mogę powiedzieć to, co myślę, mam zapewnione takie poczucie jakby bezpiecznego wypowiedzenia się, nie będzie to skrytykowane, będzie to zaaprobowane i nikt nie będzie wyrażał jakiegoś słowa, żadnego słowa nie podważy; i ja w tej pracy swojej jakby staram się zapewnić, że każdy to, co powie, to jest ok i każdy może to powiedzieć, co on sobie myśli na dany temat, w danej chwili o sobie czy o kimś i właściwie to, że czasem uczestnicy mogą powiedzieć coś, czego nigdy w życiu by nie powiedzieli w innych okolicznościach, a tutaj otwiera im się takie pole do tego, żeby mogli coś wyrazić w poczuciu bezpieczeństwa, to jest uważam najbardziej takie cenne dla socjoterapii. (MARIA)

Wielu badanych, wymieniając relację z grupą, jako istotny czynnik zmiany w czasie socjoterapeutycznych zajęć, podkreśla dodatkowo znaczenie identyfikacji uczestników zajęć z grupą, z innymi osobami, co pozwala na znalezienie poczucia zrozumienia, akceptacji, zaufania, bezpieczeństwa, powoduje również, że łatwiej się otworzyć:

Takiego właśnie poczucia przynależności też do grupy. I jednocześnie rzeczy, które ma, które odkrywa, że ma wspólne z innymi i takie, które ma, jak gdyby wyjątkowe, i które są nagle akceptowane, więc to się, jak gdyby też mieści w tym takim poczuciu bezpieczeństwa w grupie. Takiej integracji z nią już idąc dalej, nie tylko takiej właśnie wokół rzeczy podobnych, ale tego, że właśnie każdy z nas jest różny i właśnie, że to w nas, jest takie cenne. (ODA)

W pewnym sensie, grupa rówieśników biorąca udział w zajęciach, ale także prowadzący zajęcia, uważani są przez badanych za ważny element pracy socjoterapeutycznej, prowadzący do zmiany poprzez procesy wsparcia, zdobywania nowych doświadczeń, wiedzy

na temat siebie i innych, siebie w kontakcie z innymi. Tak opisywana sytuacja socjoterapeutycznych zajęć przypomina również w pewnym stopniu modelowanie, uczenie się poprzez naśladowanie, imitację oraz identyfikację⁸²⁴, co znalazło swoje odbicie w takich wypowiedziach badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek:

Zobaczenie reakcji grupy na pewne zachowania i interpretację tego, osoby prowadzącej, socjoterapeuty, interwencje, próba nazwania tego, co się dzieje w grupie, jak to jest odczuwane przez inne osoby. (MAGDA)

Myślę, że ten wpływ prowadzących jakby i ich opanowanie, ich taka wyrozumiałość [...] myślę, że te dzieci często nie doświadczają czegoś takiego ze strony osób dorosłych i jak widzą to, że ktoś dorosły w ten sposób działa, to mają takie poczucie, że to faktycznie może w ten sposób działać, że tak się da, że ktoś to wprowadza w życie, tym żyje. (OTYLIA)

Myślę, że może nastąpić zmiana przez to, że powstaje w trakcie procesu grupowego, w trakcie zauważania pewnych swoich może i wzorców zachowań i rozumienia ich. Czyli poprzez jakiś wgląd w siebie. (SARA)

Najbardziej modelowanie.[...] najbardziej na zmianę dzieci wpływa jakby socjoterapia, że one widzą, jak my możemy rozmawiać, funkcjonować, mówić o problemach, jak radzić sobie z swoją złością, z różnymi emocjami, bo może skupiamy się na złości, ale właściwie to się zaczyna od pewnych takich trudnych w przeżywaniu emocji, to znaczy smutku, rozczarowania, żeby ta złość, ja myślę, że to jest kolejny etap po tych takich mniej przyjemnych emocjach. (SYLWIA)

Przegląd literatury przedmiotu, opisującej socjoterapię w aspekcie teoretycznym i praktycznym bardzo mocno podkreśla znaczenie wyrażania emocji, uczenia się tych emocji, ich rozpoznawania, zarówno u siebie samych, jak również u innych osób, co ma stanowić nie tylko o możliwości odreagowania stresu, traumy, ale także wzmacnia kompetencje psychospołeczne uczestników socjoterapeutycznych zajęć⁸²⁵. Według opinii badanych socjoterapeutów wyrażanie emocji i uczuć nie znajduje się w grupie najczęściej wskazywanych czynników zmiany, a jeśli koncentracja na emocjach ma miejsce, to wskazywana jest raczej umiejętność ich rozpoznawania u siebie i u innych, wraz z wykorzystaniem tej umiejętności i wiedzy o uczuciach i emocjach swoich czy innych osób do budowania pozytywnych, adekwatnych i satysfakcjonujących relacji interpersonalnych:

⁸²⁴ B. Fitzgerald (2005), *op. cit.*, s. 793–799.

⁸²⁵ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 351–354.

Ja tu właśnie też mocno naciskam na temat właśnie emocji i odczuć, że te dzieci o tym wcześniej nie rozmawiały. I po czasie właśnie uczestnictwa w takich zajęciach one potrafią określić swój stan to, co z nimi się dzieje, to, co może się dziać z kimś, też jest ważne, że potrafią odczytywać też czyjeś emocje. (OLIWIA)

Kiedy dziecko nauczy się [...] mówić o swoich emocjach, wyrażać je, zaczyna lepiej rozumieć emocje innych osób, staje się przede wszystkim bardziej otwarte, staje się też otwarte niejako na nowe doświadczenie, pojawia się w nim też ciekawość i gotowość do spróbowania czegośkolwiek i wtedy jest taka szansa na tworzenie jak gdyby nowych, tworzenie pewnych sytuacji, w których ono może zaryzykować nowy rodzaj zachowania i zebrać chociażby z grupy, czy dostać od osoby prowadzącej właśnie informację i wsparcie, że to jest właśnie to, o co chodzi. (MARZENA)

Niektórzy badani odnoszą się również do katharsis, czyli odreagowania, często wymienianego jako jeden z istotniejszych czynników zmiany w czasie socjoterapeutycznych zajęć⁸²⁶. Uważają, że trudne i wymagające doświadczenia treningowe i warsztatowe, realizowane w czasie socjoterapeutycznych zajęć, przy uwzględnieniu odpowiedniego poziomu zaufania w grupie, integracji grupy, niskiego poziomu lęku, świadomości ze strony prowadzących zajęcia, iż proces taki jest możliwy do zrealizowania w tej grupie, z tymi konkretnymi uczestnikami, może dawać efekt w postaci znaczących, korzystnych zmian u uczestników tych zajęć, co obrazuje poniższa wypowiedź:

Czyli można by powiedzieć, że im trudniejsze doświadczenia, tym może być większy efekt. Natomiast muszą być spełnione warunki dobrego kontraktu, atmosfery zaufania, bo tylko w takich warunkach, [...] no, sprzyjających, tak, zaufania, pozytywnych jakby intencji może się „zadziać” zmiana. (MATYLDA)

Pracę socjoterapeutyczną można porównać do procesu, do drogi, jaką muszą wspólnie ze sobą przebyć dzieci i młodzież, uczestnicy tych zajęć wraz z prowadzącymi te zajęcia socjoterapeutami. Jest to proces konsultacji, po której rozpoczynają się zajęcia, po czym następuje wstępna faza, pojawia się szereg problemów, które trzeba przejść, zmierzyć się z trudnymi sytuacjami, konfliktami, a w efekcie wytrwania w tym procesie i dotrwania do końca pojawiają się zmiany u uczestników zajęć, nowe umiejętności, kompetencje, jak ciekawie to ujął jeden z badanych:

⁸²⁶ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, op. cit., s. 18.

Ja bym pomyślał sobie tak, że to, co najbardziej zmienia, to jest ten kontakt z innymi dziećmi i jak się uda przepracować z dziećmi to, że na przykład, nie wiem, można znaleźć fajną grupę wsparcia, zrozumienie w grupie, że można z innymi dziećmi się fajnie bawić, można też przeżyć różne rzeczy, przeżyć z nimi konflikt, wyjść z niego pozytywnie, to mam wrażenie, że to jest bardzo takie budujące doświadczenie dla dziecka, właśnie jego jakiś takich kompetencji, umiejętności bycia w kontakcie z innymi.
(OLAF)

Wspólne – socjoterapeutów i uczestników socjoterapeutycznych zajęć – przejście procesu socjoterapii, drogi ujętej w tak ciekawie skondensowany sposób, aby korzyść była maksymalna, aby wspólnie spędzony na zajęciach czas, przyniósł oczekiwane efekty możliwe jest wtedy, kiedy zajęcia będą dobrze przygotowane, techniki pracy odpowiednio dobrane do potrzeb uczestników zajęć, problematyki z jaką się na tych zajęciach pojawili⁸²⁷. Osiągnięcie takiego efektu nie będzie możliwe, jeśli proces przygotowania zajęć, scenariuszy, programu, nie uwzględni etapu diagnostycznego⁸²⁸.

Diagnoza jest procesem, który pozwala rozpoznać potrzeby, zdefiniować problemy, ustalić, w jaki sposób należy realizować zadania prewencyjne i korygujące⁸²⁹. Bez postawienia stosownej diagnozy, bez względu na to, czy dotyczy sytuacji w klasie szkolnej, czy środowisku uczniów konkretnej szkoły, jak również diagnoza poszczególnych uczestników socjoterapeutycznych zajęć realizowanych w świetlicy lub socjoterapeutycznym, trudno sobie wyobrazić adekwatnie do potrzeb dobraną propozycję pracy, pomocy lub profilaktyki⁸³⁰. Zadano więc pytanie badanym socjoterapeutom i socjoterapeutkom, jak postrzegają znaczenie procesu diagnostycznego w swojej socjoterapeutycznej pracy, starając się poznać ich rozumienie funkcji tego procesu, jak również uzyskać nieco techniczny opis ewentualnie realizowanego procesu diagnostycznego.

Najbardziej lakoniczne, choć wcale nie bez głębszej refleksji, wypowiedzi socjoterapeutów wyrażających opinię praktyków na temat procesu diagnostycznego w socjoterapii, można by uznać za niewymagające komentarza:

Jeżeli nie przejdzie się procesu diagnostycznego, no to właściwie nie wiadomo, nad czym się pracuje. (MARZENA)

⁸²⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2016), *Diagnozowanie procesu grupowego w socjoterapii. Wskaźniki etapów rozwoju grupy socjoterapeutycznej adolescentów*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty...*, *op. cit.*, s. 131–147.

⁸²⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 54–63.

⁸²⁹ M. Malikowski (1984), *op. cit.*, s. 294.

⁸³⁰ M. Dragan, B. Oleksy (2006), *op. cit.*, s. 329–337.

Kluczowy, kluczowy, no dlatego mi się wydaje, że bez procesu diagnozy ta socjoterapia nie ma sensu. (SARA)

Przytoczone powyżej wypowiedzi mogą się wydać zbyt dużym uproszczeniem. Można również spróbować w tej lakonicznej formie odczytać pewność, brak wątpliwości u tych socjoterapeutek. To tak, jakby chciały powiedzieć, że potrzeba przeprowadzenia procesu diagnostycznego przed zajęciami socjoterapeutycznymi jest sprawą oczywistą i wcale nie wymaga komentarza. Dla zdecydowanej większości badanych socjoterapeutek i socjoterapeutów stanowisko takie jest jednoznaczne, bo tylko 1 badana socjoterapeutka podkreśliła, że nie jest przekonana do znaczenia procesu diagnostycznego poprzedzającego socjoterapeutyczne zajęcia:

Tak naprawdę nie wiem, jaki jest proces diagnozy dlatego, że każdy uczestnik, który z jakiegoś powodu trafia, znaczy tak, powiem może inaczej, nawet, jeśli bez diagnozy ktoś trafia, bo w moim przypadku to uważam, że wszyscy byli bez diagnozy, a na pewno nie takiej jakoś bardzo sformalizowanej, to nikomu nie zaszkodzą takie zajęcia. (MARIA)

Większość badanych osób widzi potrzebę i znaczenie procesu diagnostycznego w organizacji socjoterapeutycznych zajęć, choć bywa, że różnią się w tej kwestii od swoich współpracowników, co może być zaskakujące, ponieważ jest to wypowiedź osoby pracującej w instytucji realizującej zajęcia socjoterapeutyczne:

Powinno się stosować, ale osoby, które są u nas odpowiedzialne za prowadzenie diagnoz, tego nie robią. (OLIWIA)

Nie wszyscy socjoterapeuci od razu uznawali proces diagnostyczny jako istotny element swojej socjoterapeutycznej aktywności zawodowej, jednak doświadczenie potrafi przekonywać:

W początkowej mojej pracy, w ogóle nie zwracałam uwagi. Nie wiedziałam, że to jest ważne. Ale w praktyce zobaczyłam, że to do niczego nie prowadzi. (STEFANIA)

Większość wypowiedzi potwierdzających znaczenie procesu diagnostycznego w planowaniu i organizacji, a następnie przeprowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych, wskazuje na rozumienie znaczenia, funkcji procesu diagnostycznego. Podstawowym kryterium, które zostało wielokrotnie wymienione jest efektywność, skuteczność,

użyteczność, trafność i wpływ socjoterapeutycznych zajęć (por. Olejniczak i inni 2008⁸³¹; Łuszczczyńska 2016⁸³²; Szutur-Jaworska 2010⁸³³). W opiniach osób badanych powyższe kryteria znajdują następujące odbicie:

Myślę, że żeby jakoś zaplanować te działania i żeby faktycznie były takie skuteczne, no to diagnoza jest podstawą. (SABINA)

Myślę, że ma bardzo duże znaczenie, ponieważ bardzo łatwo stworzyć grupę, która nie przysłuży się rozwojowi i pracy, która po prostu będzie jakoś funkcjonowała, będzie coś robiła, ale w obszarze tych zmian i struktur niewiele się wydarzy, jeżeli to będzie zupełnie nietrafione, dobór tych grup. (SONIA)

Myślę, że jest on najważniejszy, ponieważ jeżeli nie zdiagnozujemy prawidłowo naszego podopiecznego, to nasza praca nie będzie skuteczna, bo jeżeli będziemy pracować na, założymy, na elementach, które nie potrzebują korekcji albo ta korekcja powinna wynikać od innych specjalistów, to nasza praca jest jakby zbędna lub do niczego nie prowadzi, a jeżeli będziemy mieli kompleksową diagnozę, na przykład porównamy diagnozę swoją, diagnozę, która była prowadzona w szkole i zestawimy to ze sobą, to uważam, że po prostu nasze działania będą miały jakikolwiek sens i z czasem przyniosą jakiekolwiek efekty. Uważam, że są one w ogóle podstawą do podjęcia pracy socjoterapeutycznej. (MARTA)

Sama diagnoza osoby i przede wszystkim trudności, problemu, z jakim się dana jednostka boryka, to dla mnie kluczowa sprawa później w osiągnięciu jakiegokolwiek sukcesu. (OKSANA)

Rozeznanie, wstępna diagnoza pozwalają przygotować adekwatnie dobrane zajęcia, stworzyć odpowiednio dobraną grupę, zapewnić jej możliwość optymalnego funkcjonowania w celu realizacji stawianych przez nią zadań, dobierając odpowiednie techniki pracy⁸³⁴. Możliwość korzystania z oferty pracy socjoterapeutycznej grupy wiąże się z odpowiednim doбором jej składu, a to właśnie umożliwia przeprowadzony wcześniej proces diagnostyczny⁸³⁵. Chcąc realizować założone cele psychoedukacyjne, korekcyjne, profilaktyczne czy rozwojowe, należy opracować optymalny program, który będzie uwzględniał skład grupy, jej główną problematykę, możliwości korzystania w takim składzie

⁸³¹ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

⁸³² M. Łuszczczyńska (2017), *Ewaluacja w socjoterapii...*, *op. cit.*, s. 36.

⁸³³ B. Szutur-Jaworska (red.) (2010), *op. cit.*, s. 9–10.

⁸³⁴ A. Lorenc-Steinmec, A. Zaręba (2007), *op. cit.*, s. 27–35.

⁸³⁵ M. Łoskot (2011), *op. cit.*, s. 52–56.

grupy z zaproponowanej formuły pracy⁸³⁶. Powyższe aspekty procesu diagnostycznego w socjoterapii obrazują następujące wypowiedzi badanych socjoterapeutów:

Uważam, że jest istotny, ponieważ trzeba dobrać uczestników, tak żeby wiedzieć, jak grupa może zareagować, jak może ktoś sobie poradzić w grupie, czy ktoś w ogóle się nadaje do tej grupy, czy poradzi sobie w grupie, jak grupa może to odebrać. (STANISŁAWA)

To znaczy, że trafna diagnoza, dobór grupy, podział obowiązków w grupie, obserwacja tego, co się dzieje jest najważniejsza dla mnie, w procesie socjoterapeutycznym, bo bez dobrego doboru grupy naprawdę te zajęcia idą bardzo ciężko. (SYLWIA)

Ma bardzo duże, bo my czytając orzeczenia, karty uczniów staramy się też dostosować program pomocowy tak zwany właśnie i na co musimy zwracać uwagę na zajęciach, jakimi metodami pracować z danym uczniem, z daną grupą. (SZYMON)

Jak twierdzi jedna z badanych socjoterapeutek pracująca w szkole, prowadzenie socjoterapeutycznych zajęć musi mieć jakiś sens, musi być zaplanowane, dlatego należy wiedzieć do jakiej klasy wchodzi się na zajęcia, czego można się w tej klasie spodziewać a zatem, co powinno zostać w tej klasie zrealizowane:

Jak na przykład organizuję warsztaty z uczniami, to wcześniej zbieram informacje, co tam się dzieje, rozmawiam z różnymi osobami po to, żeby tak zaplanować te działania, na przykład ułożyć zajęcia konkretne pod konkretną rzecz. Nie lubię wchodzić na przykład na zajęcia tylko na rozmawianie, przeciwdziałanie agresji i przemocy. (SANDRA)

Nie brak również opinii, że nie przeprowadzony proces diagnostyczny może prowadzić nie tylko do zmarnowania szansy, jaką są socjoterapeutyczne zajęcia dla klasy, dla grupy, uczniów, poszczególnych jednostek. Kilkoro badanych wprost wskazało na pewnego rodzaju niebezpieczeństwa, jakie mogą się pojawiać w czasie realizacji socjoterapeutycznych zajęć przy jednoczesnym braku diagnozy. Najczęściej, obok braku efektywności czy skuteczności takich zajęć, w wypowiedziach badanych pojawiała się obawa, że źle dobrana grupa, zamiast pomagać może krzywdzić:

Źle zdiagnozowana grupa może przynieść więcej szkód niż korzyści. (MAJA)

⁸³⁶ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

Nie wyobrażam sobie pójść na grupę do takich dzieciaków, o których nic nie wiem i prowadzić z nimi jakieś zajęcia. Miałabym takie poczucie, że można im zrobić krzywdę, zamiast pomóc, można zaszkodzić. (OLGA)

Jedną z dodatkowych wypowiedzi, wskazujących na znaczenie procesu diagnostycznego jest opinia socjoterapeutki, która uważa, że proces diagnostyczny określając stan początkowy, będący powodem zgłoszenia do zajęć, jak również w oczekiwaniu będącym stanem do zmiany, staje się tym samym wyznacznikiem tej zmiany, kryterium badania zmiany, określeniem, czy prowadzone zajęcia rzeczywiście przynoszą oczekiwany efekt:

Tak myślę, że jakby jest to element, który pomaga nam zobaczyć postępy, progres i ma duże znaczenie. (MATYLDA)

Powyższa wypowiedź wprowadza więc ostatni istotny aspekt pracy socjoterapeutów, czyli proces weryfikowania skuteczności prowadzonych przez nich socjoterapeutycznych zajęć z dziećmi i młodzieżą. Badanych socjoterapeutów zapytano o to, w jaki sposób weryfikują swoje socjoterapeutyczne działania, sugerując się założeniem, iż każde działania odpowiednio przygotowane w oparciu o rzetelnie przeprowadzony proces diagnostyczny, rozpoznający potrzeby grupy, problematykę uczestników zajęć, wymagania i oczekiwania środowiska, w tym szkoły, powinny w mniejszym lub większym stopniu realizować powyższe oczekiwania, zadania i założenia⁸³⁷. Wielu z badanych socjoterapeutów często wskazywało w swoich wypowiedziach na subiektywne przekonanie istniejących zmian, które oparte było o własne i uczestników zajęć spostrzeżenia i informacje zwrotne:

Teraz, kiedy prowadzę grupę, no to myślę, że grupa mi pokazuje to, w którą stronę idziemy, że grupa chce pracować, ma potrzebę bycia, przychodzenia, rozmowy i grupa mi pokazuje, czy chce tej zmiany, czy nie chce i myślę, że to jest dla mnie czynnikiem takim poświadczającym, że idziemy w dobrym kierunku i że to, co robimy, ma sens. (OKTAWIA)

Poleganie na swoim własnym postrzeganiu zmian w ocenie skuteczności zajęć jest raczej naturalną tendencją, podobnie jak wykorzystanie informacji zwrotnej płynącej od uczestników zajęć. Co może budzić wątpliwość, to brak procesu obiektywizacji, zawartego w poprawnie prowadzonej ewaluacji, który wydaje się konieczny dla optymalizacji działań,

⁸³⁷ B. Bocian-Waszkiewicz (2016), *op. cit.*, s. 146.

wzmocnienia siły oddziaływania, minimalizacji lub usunięcia słabych punktów⁸³⁸. Większość badanych socjoterapeutów zgodnie podkreślało w swoich wypowiedziach, że przywiązują duże znaczenie dla procesu weryfikacji prowadzonych przez siebie zajęć, nie tylko z powodu oczekiwań szkoły, dyrekcji i zespołu ośrodka, w którym pracują, ale z powodu własnego pozytywnego stosunku do ewaluacji swoich socjoterapeutycznych zajęć:

Jeśli prowadzę, powiedzmy, cykl warsztatów poświęcony konkretnemu obszarowi tych kompetencji społeczno-emocjonalnych to później zbieram informacje od nauczycieli, na ile oni w zachowaniu uczniów, w zachowaniu tego zespołu się poprawiło, czy nie, czy może jeszcze jakieś nowe rzeczy doszły i po prostu ten temat mam taki feedback, czy to było skuteczne, czy to było nieskuteczne. Jeśli na przykład był to problem, który dotyczył określonego dziecka, na przykład skonfliktowanego z grupą, no to też się temu przyglądam i też zbieram informacje od samego dziecka. Zbieram też informacje od pedagoga, bo to też jest dla mnie istotne, że zawsze po przeprowadzonych działaniach rozmawiam. (SANDRA)

Praca w obszarze społecznym, socjologicznym, psychologicznym, w szkołach, placówkach, gdzie realizowane są zadania korekcyjne, edukacyjne, rozwojowe w kontakcie z ludźmi powinny być poddawane ewaluacji, by uniknąć nadmiernie obciążającego tę pracę elementu subiektywizacji prowadzonych zajęć oraz ich efektów (por. Sellers i inni 2004⁸³⁹; Lipsay i Codray 2000⁸⁴⁰).

Prowadząc zajęcia socjoterapeutyczne, których celem ma być realizacja zadań profilaktycznych, naprawczych, pomocowych, korekcyjnych, należy przeprowadzić proces ewaluacji, który powinien składać się z dwóch stopni⁸⁴¹. Pierwszy stopień to ewaluacja bezpośrednia, czyli obserwowane zmiany w funkcjonowaniu uczniów, klasy, grupy w trakcie zajęć i zaraz po ich zakończeniu, natomiast drugi stopień to ewaluacja odroczone, która powinna badać zmiany w pewnym odstępie czasu, np. miesiąc, pół roku, rok po zakończeniu zajęć.

⁸³⁸ B. Jankowiak, E. Soroko (2019), *Socjoterapia dziś i jutro...*, *op. cit.*, s. 24.

A. Noworól (2011), *Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodność perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 374–388, https://www.academia.edu/19308089/Jako%C5%9B%C4%87_edukacji_R%C3%B3%C5%BCnorodnosc_perspektyw [dostęp: 7.03.2021].

⁸³⁹ S.L. Sellers, S.G. Mathiesen, R. Perry, T. Smith (2004), *Evaluation of Social Work Journal Quality: Citation versus Reputation Approaches*, "Journal of Social Work Education", vol. 40, no. 1, s. 143–160.

⁸⁴⁰ M.W. Lipsy, D.S. Cordray (2000), *Evaluation Methods for Social Intervention*, "Annual Review of Psychology", vol. 51, no. 1, s. 345–375.

⁸⁴¹ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 92.

Badani socjoterapeuci w swoich wypowiedziach na temat ewaluacji bezpośredniej najczęściej wymieniali porównywanie funkcjonowania grupy, jej poszczególnych uczestników, ich funkcjonowania na zajęciach, wobec samych siebie, jak również w problematycznym dla siebie obszarze na samym początku zajęć, potem w trakcie trwania zajęć a następnie na samym ich końcu:

Bazuję też na opisach, na przykład sytuacji na początku i na końcu, i robię też takie notatki, jeżeli chodzi o zmianę na przykład, bo my mamy te grupy takie dosyć małe, więc to można sobie też robić swobodnie. Także mamy pewne obszary, które sobie opisuję, jeżeli chodzi o zmianę. (MAJA)

Jednym takim elementem, który mi się sprawdził, to jest po prostu omawianie tego samego tematu, jakby takich samych treści na inne sposoby, żeby oni też nie dostrzegali tego, że mówimy jakby o tym samym, żeby to ich też nie zanudziło, ale realizuję podobne treści kilka razy i wtedy patrzę, jaki jest ich punkt widzenia na pierwszych zajęciach z danego tematu, a jaki jest ich punkt widzenia na kolejnych zajęciach z danego tematu. (MARTA)

Po pierwsze. Czy grupa się utrzymuje. To chyba najważniejszy wskaźnik. Po tym, jak no właśnie, widząc, z czym osoba weszła, z jakimi trudnościami weszła i rozpoczęła socjoterapię, jak to się zmienia, czy te trudności jakoś się zmieniają w czasie, w toku pracy. I też po tym, jak przebiegają interakcje między uczestnikami, na ile one stają się takie swobodne, otwarte, na ile cały czas są takie raczej skierowane do prowadzącego, a nie na siebie nawzajem. (OLIPMIA)

Skuteczność chyba się po tym weryfikuje, jak się widzi, że udało się przejść te wszystkie procesy grupowe, czyli wszystkie fazy grupowe. I jak się dochodzi do końca i jak jest się, wchodzi i naprawdę to można z dziećmi też przejść, do tej fazy kończenia, podsumowania i że [w] tej grupie jest z jednej strony taka pozytywna atmosfera, ale też taki trochę smutek, że coś się kończy i że dzieci jakoś też potrafią z tym rezonować i też jakoś do tego nawiązywać i ja wtedy czuję, że to była dobra grupa i że udało się przejść przez te wszystkie etapy, że mamy etap konfliktu, był etap współpracy i budowania czegoś, jest faza kończenia, i że dzieciaki też potrafią właśnie wtedy nawet się jakoś i ze sobą żegnać i z osobami dorosłymi, i jak one same też to podsumowują, wtedy zauważam, że to dla nich jest coś ważnego, i że one też coś uzyskały na tej grupie. (OLAF)

Nieco bardziej obiektywną formą ewaluacji bezpośredniej jest korzystanie z informacji płynących ze strony szkoły, nauczycieli przedmiotowych, wychowawców klas, pedagogów szkolnych. Specjaliści przygotowujący i realizujący zajęcia socjoterapeutyczne, mające charakter profilaktyki agresji rówieśniczej w szkole, podkreślają znaczenie weryfikacji

prowadzonych zajęć w oparciu o informację zwrotną, płynącą ze środowiska szkolnego⁸⁴² (por. Kołodziejczyk 2004⁸⁴³). Co trzeci badany socjoterapeuta wskazał na korzystanie z informacji płynących ze szkoły, od nauczycieli, pedagogów, wychowawców na temat funkcjonowania poszczególnych uczniów albo klas w celu weryfikacji skuteczności i użyteczności prowadzonych przez siebie socjoterapeutycznych zajęć:

Poprzez pozytywną odpowiedź ze szkół, że to dziecko jakoś lepiej sobie funkcjonuje, lepiej sobie radzi w różnych sytuacjach. (OLIWIA)

Przez rozmowę, przez obserwację. Rozmawiam z wychowawcami i z nauczycielami, rozmawiam z rodzicami, z samymi dziećmi, dopytuję się, czy coś się zmienia, czy nie, pytam się rodziców, czy jakąś widzą zmianę, też wychowawców i nauczycieli, no bo nie tylko wychowawca ma do czynienia z dziećmi, ale też widać, że bardzo często nauczyciele mówią, że coś idzie ku lepszemu czy gorszemu, nauczyciele przedmiotowcy, bo na przykład coś się dzieje na danej lekcji i są w stanie określić, czy jest dobrze czy nie. No, ale przede wszystkim też rozmowa z samym dzieckiem, czy ono czuje się lepiej czy gorzej, czy widzi jakąś zmianę. (STANISŁAWA)

Nie mniej istotnym elementem ewaluacji bezpośredniej jest kontakt z rodzicami dzieci i młodzieży, którzy są uczestnikami socjoterapeutycznych zajęć. Współpraca z rodzicami w początkowej fazie, podczas procesu diagnostycznego, w przygotowywaniu dziecka i młodego człowieka do zajęć, następnie w czasie trwania zajęć, jak również w ostatnim etapie, końcowym zajęć, jest nieodzownym elementem gwarantującym większą kontrolę nad skutecznością prowadzonych socjoterapeutycznych oddziaływań (por. Pisarska i inni 2005⁸⁴⁴; Okulicz-Kozaryn 2018⁸⁴⁵; Kołodziejczyk, Cieślak 2011⁸⁴⁶; Gaś 2006⁸⁴⁷; Brzeziński 2001⁸⁴⁸). Rodzice współpracujący z socjoterapeutami, podobnie jak współpracujący ze szkołą, według

⁸⁴² E. Czerniewska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 22–23.

⁸⁴³ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 97.

⁸⁴⁴ A. Pisarska, K. Ostaszewski, A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, K. Bobrowski (2005), *Adaptacja amerykańskiego programu profilaktyki alkoholowej Fantastyczne Możliwości – znaczenie ewaluacji procesu i badań jakościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 18, nr 3, s. 43–62, https://www.researchgate.net/publication/242570388_Adaptacja_amerykanskiego_programu_profilaktyki_alkoholowej_Fantastyczne_Mozliwosci_-_znaczenie_ewaluacji_procesu_i_badan_jakosciowych [dostęp: 3.03.2021].

⁸⁴⁵ K. Okulicz-Kozaryn (2018), *Przegląd badań dotyczących skutecznych strategii profilaktycznych*, <http://konstruktywny.eu/wp-content/uploads/2018/07/strategia.pdf> [dostęp: 6.01.2021].

⁸⁴⁶ J. Kołodziejczyk, H. Cieślak (2011), *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/74358/kołodziejczyk_cieslak_analiza_wynikow_ewaluacji_zewnetrznych_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 6.01.2021].

⁸⁴⁷ Z. Gaś (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: WSiP, s. 209–229.

⁸⁴⁸ A. Brzezińska, J. Brzeziński (2001), *Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży*, [w:] J.Ł. Grzelak, M.J. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji ETOH, Pracownia Profilaktyki Problemowej, s. 117–145.

opinii specjalistów zwiększają efektywność pracy profilaktycznej z dziećmi i młodzieżą, wzmacniają trwałość efektów zajęć socjoterapeutycznych, umożliwiają powstrzymanie niekorzystnych dla zajęć procesów oporu, unikania zajęć, utrzymywania w tajemnicy swoich problemów, powstawania tzw. drugiego życia grupy. Część badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek jednoznacznie wskazywało, iż kontakt z rodzicami zarówno na początku zajęć, w czasie zajęć, jak również po ich zakończeniu był bardzo ważny. W celu weryfikacji skuteczności i użyteczności zajęć informacją, jaką otrzymują badani socjoterapeuci od rodziców jest w świetle ich opinii niezwykle ważna:

Poprzez kontakt z rodzicem, który widzi to dziecko na przestrzeni, jak było przed, jak było teraz, więc jednak taki feedback od tych osób, które są więcej z dziećmi. (OLIWIA)

W związku z tym, to jest dla mnie takie określenie efektywności tych zajęć to, że rodzice do mnie chętnie przychodzą, żeby porozmawiać. Czyli zauważają, że mój wpływ ma jakieś takie znaczenie dla ich dziecka i oni w tedy do mnie przychodzą, nawet z ciekawości, żeby mnie poznać po prostu i zobaczyć, co to za kobieta tutaj prowadziła takie zajęcia. (MARIA)

W ewaluacji pośredniej, która ma miejsce po zakończeniu zajęć, w krótszym lub dłuższym odstępie czasu, poza informacjami zwrotnymi ze strony szkoły, nauczycieli czy wychowawców, a także rodziców, największe zastosowanie ma ankieta, kwestionariusz, badający stan początkowy, opisujący problematykę, sposób funkcjonowania i przeżywania przez uczestników zajęć, zarówno samych siebie, jak i innych osób⁸⁴⁹.

Podobna ankieta czy kwestionariusz powinny być wypełnione przez uczestników po zakończeniu zajęć, i może nawet niekoniecznie od razu tuż po ostatnich zajęciach, ponieważ atmosfera końca zajęć, pobudzenie z tym związane, mogą zniekształcić obraz wypowiedzi młodych uczestników zajęć⁸⁵⁰. W ośrodkach socjoterapeutycznych realizowane są tego typu procesy ewaluacji, łącznie z informacjami na temat funkcjonowania absolwentów zajęć socjoterapeutycznych, czasem wychowanków, którzy czasem kontaktując się z ośrodkiem po wielu latach podkreślają wpływ na ich późniejsze życie i możliwość adekwatnego, satysfakcjonującego realizowania różnego rodzaju zadań, jakie przed nimi stawia życie:

⁸⁴⁹ K. Janosik, N. Sobaniec, A. Porczyńska (2018), *Profilaktyka agresji we współczesnej szkole*, „Pedagogika Rodziny”, t. 8, nr 2, s. 175–188.

⁸⁵⁰ M. Junczys-Chudzicka, M. Myszkowska-Litwa, S. Palka (2011), *Przejawy i uwarunkowania zjawiska mobbingu wśród młodzieży gimnazjalnej*, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/170016> [dostęp: 6.01.2021].

Jest kilka spotkań w ogóle, które służą omówieniu tego, każdy ma prawo się tam wypowiedzieć, mówi o różnych zmianach, sprawdzamy sobie to, natomiast też jako ośrodek mamy coś takiego, jak wsparcie absolwentów, więc my widzimy po latach, jak to wygląda. Też są prowadzone takie ankiety i robimy statystyki tego. (OTYLIA)

To jest kwestionariusz autodiagnozy dla młodzieży, oni to wypełniają na początku i na końcu trwania grupy, bo to też jest takie, co prawda to już jest na koniec, ale też w jakiś sposób daje obraz. (ODA)

Podsumowując analizę wypowiedzi badanych socjoterapeutów na temat socjoterapii można pokusić się o kilka wniosków. W świetle wypowiedzi badanych specjalistów wyłania się zbieżny obraz socjoterapii, która przez większość z nich rozumiana jest jako grupowa praca z dziećmi i młodzieżą, będąca częścią pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Większość z badanych uważa, że socjoterapia uczy koncentracji na emocjach, uczy ich rozpoznawania, radzenia sobie z nimi, uczy rozwiązywania konfliktów, komunikacji, uspołecznia młodych uczestników socjoterapeutycznych zajęć. Jedyna różnica, która zarysowała się w wypowiedziach badanych socjoterapeutów dotyczy wskazania na cele socjoterapii uznane przez badanych jako te istotne w pracy zawodowej. Grupa socjoterapeutów pracująca w obydwu instytucjach (grupa M) częściej niż pozostałe dwie grupy wskazywała cele korekcyjne, czasem definiowane jako terapeutyczne, jako istotę realizowanych przez nich socjoterapeutycznych zajęć. Wy tłumaczeniem tej różnicy może być wyraźny rozdział aktywności zawodowych pomiędzy pracą w szkołach oraz w pozostałych ośrodkach, gdzie nie jest wykluczone, mają oni różne zakresy obowiązków zawodowych, zadania i oczekiwania przed nimi stawiane przez ich mocodawców.

Funkcję rozwojową realizowaną w czasie socjoterapeutycznych zajęć badani specjaliści również wskazywali, traktując ją podobnie jak cele edukacyjne jako równie istotny element pracy socjoterapeutycznej. Socjoterapeuci pracujący w szkołach z tytułu miejsca pracy nieco częściej wskazywali na aspekty edukacyjne i rozwojowe w swojej pracy. Można to rozumieć jako naturalną część, obszar zawodowego zainteresowania tych socjoterapeutów, ponieważ bycie częścią grona pedagogicznego szkoły, realizacja zadań dydaktycznych, pedagogicznych, wychowawczych w szkole, w naturalny sposób wymusza większą koncentrację na perspektywie rozwojowej, ponieważ ci socjoterapeuci obserwują swoich podopiecznych na co dzień, w różnych sytuacjach, a sami zobligowani są poprzez miejsce pracy do pełnienia wobec dzieci i młodzieży wielu ról: nauczyciela, wychowawcy, pedagoga szkolnego oraz socjoterapeuty.

Udzielając odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki zmiany, uważają za najbardziej istotne w swojej socjoterapeutycznej pracy, badani nie różnili się od siebie i najczęściej wymieniali:

- relację z grupą, możliwość bycia wysłuchanym, zrozumianym przez innych, jak również uzyskanie wsparcia w grupie;
- pozytywne doświadczenie kontaktu z innymi ludźmi, rówieśnikami jako uczestnikami grupy oraz dorosłymi, w osobie prowadzących zajęcia; doświadczenie oparte na zaufaniu, poczuciu bezpieczeństwa, braku krytyki, oceny, wręcz oparte na poczuciu bycia akceptowanym;
- bycie zrozumianym przez innych, dorosłych i rówieśników;
- uczenie się poprzez doświadczenie, zdobywanie wiedzy o sobie, świecie, innych, o emocjach i sposobach ich rozpoznawania, a także nabywanie szeregu nowych i jakże potrzebnych umiejętności – rozwiązywania konfliktów, kompetencji interpersonalnych, umiejętności komunikowania swoich potrzeb czy bycia asertywnym.

Niemal wszyscy badani socjoterapeuci uważają, że dobrze, rzetelnie przeprowadzone zajęcia socjoterapeutyczne, które będą celowane, trafne, efektywne, skuteczne, użyteczne, będą modyfikować niekorzystne zachowania i postawy dzieci i młodzieży, będą uczyć nowych i akceptowanych ze społecznego, psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia umiejętności, wymagają przeprowadzenia na samym początku procesu diagnostycznego. W większości wypowiedzi badanych socjoterapeutów pojawia się przekonanie o słuszności powyższego postulatu, jednak zdecydowanie mniej wypowiedzi wskazało na sposób realizacji w praktyce tego postulatu. Nie jest zatem jasne, czy założenie na temat znaczenia procesu diagnostycznego dla socjoterapii, które nie budzi żadnych wątpliwości, jest realizowane albo w jaki sposób jest realizowane? Część badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek w swoich wypowiedziach zaznaczyła przygotowywanie do wypełnienia ankiet czy kwestionariuszy, rozmów z rodzicami uczestników zajęć, z nauczycielami, wychowawcami i pedagogami szkolnymi oraz oczywiście z dziećmi i młodzieżą, przyszłymi uczestnikami zajęć.

Przeprowadzone zajęcia według większości badanych socjoterapeutów poddawane są procesowi ewaluacji, zgodnie z zasadą rzetelnej realizacji zadań, które mają miejsce w obszarze pracy z ludźmi, gdzie poziom subiektywizmu w ocenie osiągnięć, skuteczności i użyteczności odbytych zajęć może być bardzo wysoki. Wiedząc, jakie znaczenie ma proces weryfikowania przez siebie prowadzonych socjoterapeutycznych zajęć, dla ich ewentualnej modyfikacji, poprawy, co również podkreślali badani, należy zauważyć, że w ich

wypowiedziach ankieta czy kwestionariusz jako najbardziej obiektywne metody ewaluacji przeprowadzonych zajęć nie znalazły się na pierwszym miejscu. Nie należy przeceniać znaczenia wyników uzyskanych w oparciu o wypełnione ankiety, bo ich wynik może zależeć od wielu czynników, w tym choćby momentu, w którym ankieta została wypełniona czy aktualnego stanu afektywnego osoby wypełniającej ankietę. Badani specjaliści bardziej cenią sobie własne notatki, obserwacje poczynione na wstępie zajęć, które zostają następnie porównywane z obserwacjami w czasie trwania zajęć oraz na ich zakończenie. Podobnie cennym źródłem wiedzy o tym, czy pożądane u uczestników zajęć zmiany następują są informacje płynące ze szkoły, w tym głównie od nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych, jak również od rodziców dzieci i młodzieży, biorących udział w socjoterapeutycznych zajęciach.

Jedną z często wymienianych form zdobywania informacji na temat skuteczności, użyteczności i trafności problematyki zajęć socjoterapeutycznych jest stała obserwacja uczestników tychże zajęć, pozostawanie z nimi w stałym kontakcie z racji prowadzenia zajęć, rozmowy, dialog, przeżywanie kontaktu z nimi i obserwacji wielu, często drobnych zmian następujących w obszarze zewnętrznym, kontaktów z otoczeniem, z rówieśnikami, światem dorosłych, jak również w obszarze wewnętrznym, w kontakcie z samym sobą, obrazem siebie, poczucia własnej wartości, tożsamości oraz wewnętrznej harmonii i równowagi. Dla wielu badanych socjoterapeutów, jak sugerują ich wypowiedzi, jest to nieoceniony, choć może nieco subiektywny, sposób rozumienia zmian w uczestnikach prowadzonych przez nich socjoterapeutycznych zajęć, odzwierciedlając tym samym specyfikę pracy socjoterapeutów z dziećmi i młodzieżą, jakże trudną do opisanego w lakoniczny sposób.

4.2. Postrzeganie zjawiska agresji rówieśniczej w szkole przez socjoterapeutów i socjoterapeutki

Z wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek wyłania się obraz agresji rówieśniczej w szkołach, który jednoznacznie i prawie jednogłośnie opisywany jest słowem „codzienna”, „powszechna”. Wszystkie osoby badane stykają się z różnymi rodzajami i przejawami agresji w zasadzie codziennie:

To jest bardzo częsty, powszechny problem. (SANDRA)

Określiłabym to mianem zjawiska powszechnego, czyli dotyczy dużej części, bo ja pracuję w takiej szkole podstawowej, w dwóch szkołach podstawowych i dotyczy to dużej części środowiska dzieciaków w tym wieku. (SONIA)

Można powiedzieć, że zjawiskiem codziennym. (STANISŁAWA)

Jest powszechna, zarówno w grupie dziewcząt, jak i chłopców, jakby, płęć nie jest tutaj żadnym ograniczeniem. (MARIA)

Silniejszy ma rację, niekoniecznie ten, który ma jakieś, tak, argumenty, tylko silniejszy po prostu ma tą rację, odgórnie. (SZYMON)

Zauważam już ją od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Dzieci to robią bardzo intuicyjnie, gdzieś jakby widząc te różne przejawy tej agresji czy też ona wynika, nie wiem, z domu czy z podwórka, tak? Ale wiedzą dokładnie, co zrobić bądź, co powiedzieć, żeby skrzywdzić drugą osobę. (SYLWIA)

To jak socjoterapeuci i socjoterapeutki postrzegają rozpowszechnienie problemu agresji i przemocy koresponduje z wynikami badań ilościowych, które pokazują, że opisywane zjawisko jest powszechne w polskich szkołach (por. IBE 2014⁸⁵¹; Malinowska-Cieślik i Małkowska-Szkutnik 2018⁸⁵²; HBSC 2014⁸⁵³).

Badani socjoterapeuci podkreślają w swoich wypowiedziach powszechność zjawiska agresywnego zachowania i agresywnych postaw dzieci i młodzieży wobec siebie, w większości twierdząc, że zjawisko przybiera na sile. Niewątpliwie agresywne zachowania są w pewnym sensie normalnym zjawiskiem, z którym mają do czynienia placówki socjoterapeutyczne, np. ośrodki socjoterapeutyczne, miejsca z definicji pracujące z tzw. trudną młodzieżą, często pochodzącą z patologicznych środowisk:

Pracuję w ośrodku socjoterapii i w młodzieżowym ośrodku wychowawczym, więc temat agresji jest głównym tematem, którym tak naprawdę się zajmujemy i który jest obecny, no każdego dnia tak naprawdę, więc mam poczucie, że mi towarzyszy cały czas, natomiast tak jeżeli chodzi o poza, to też wydaje mi się, że w ogóle w szkołach jest wzrost tego zjawiska. Wydaje mi się, że to jest takie już bardziej codzienne niż kiedyś. (OTYLIA)

⁸⁵¹ *Przemoc w polskiej szkole..., op. cit.*

⁸⁵² M. Malinowska-Cieślik, A. Małkowska-Szkutnik (2018), *op. cit.*, s. 150–155.

⁸⁵³ *Ibidem.*

Agresja rówieśnicza będąca niestety szkolną codziennością powinna być traktowana jako niekorzystne zjawisko, choć prawdopodobnie od początku istnienia szkoły jako instytucji edukacyjnej i wychowawczej, agresja w różnych formach w niej istniała. Istotne wydaje się być to, aby agresja, będąca normalną częścią naszej egzystencji nie przekraczała granic, poza którymi agresywne zachowanie krzywdzi drugiego człowieka⁸⁵⁴. W świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów nie tylko dzieci i młodzież, ale również szkoły, nauczyciele i pedagodzy szkolni, są w jakimś stopniu przyzwyczajeni, może mniej wyczuleni na różnego rodzaju akty agresji⁸⁵⁵. Możliwe zatem, że sprzyja to zacieraniu się wyraźnej granicy pomiędzy zabawą, żartem a aktem agresji, krzywdzącym kolegę czy koleżankę z klasy. Badani socjoterapeuci i socjoterapetki zauważają zmianę form prezentowanej przez młodzież agresji. Coraz częściej przenosi się ona do przestrzeni zapośredniczonej mediów społecznościowych. Poniższe wypowiedzi są przykładem częstych narracji osób badanych na ten temat:

I może nie jest ona na tyle widoczna, tak jak się chyba stereotypowo postrzega wokół agresji słownej czy takiej fizycznej, tylko to, co jest takiego załóżmy nienowego, ale to jest ta cyberprzemoc, która jest taka zakamuflowana i nie jest ona taka widoczna na pierwszy rzut oka. (ODA)

W sytuacji, kiedy widać krzywdę dziecka łatwo jest dostrzec agresję czy przemoc. Jednak zmieniający się świat wraz z rozwojem technologii komputerowej, telefonicznej, Internetu oraz mediów społecznościowych powoduje, że czasem krzywda zostaje ukryta, trudno ją zauważyć, a co za tym idzie, nie sposób niektórych agresywnych aktywności zakwalifikować jak przejaw agresji:

...kiedyś to były przewiska, a teraz jest to bardziej nękanie w Internecie, poprzez Facebooka, robienie zdjęć, różnego rodzaju groźby. (OKTAWIA)

Tej agresji, jakby odreagowania, złości jest bardzo dużo, tylko ona zmienia sposób. (OLAF)

Wyniki dostępnych badań wskazują, że środowisko, w jakim umiejscowiona jest szkoła może wpływać na poziom i formę występującej agresji rówieśniczej (por. Kołodziejczyk

⁸⁵⁴ H. Bruce, T. Bacon (2005), *op. cit.*, s. 63–83.

⁸⁵⁵ J. Mazur, A. Dzielska, D. Zawadzka, B. Woynarowska (2015), *op. cit.*, s. 66–68.

i Walczak 2013⁸⁵⁶; ROPS⁸⁵⁷). Badani socjoterapeuci wskazują na istnienie powyższej prawidłowości w ich własnych miejscach pracy z dziećmi i młodzieżą:

Myślę, że w ogóle w szkole jest to zjawisko bardzo powszechne, ale z racji tego, że pracuję w małej szkole to ta agresja się pojawia, ale mam poczucie, że nie jest jej dużo. (SARA)

Pracowałam w szkole wiejskiej, było to gimnazjum, była to mała szkoła, taka do stu dziewięćdziesięciu uczniów no i tam myślę, że był mniejszy ten problem. (SABINA)

W świetle badań największe nasilenie agresywnych zachowań obserwuje się w szkołach podstawowych, co następnie wraz z rosnącym wiekiem badanych dzieci i młodzieży ulega zmniejszeniu. Dzieci w szkołach podstawowych w naturalny sposób reagują złością, biją się, wyzywają, słowem zachowują się wobec siebie agresywnie i poziom kontroli takich zachowań jest w tej grupie wiekowej najmniejszy. Badania wskazują na postępującą wraz z wiekiem kontrolę agresywnego zachowania, jak również na proces modyfikacji agresywnych postaw, ponieważ w wykonaniu dzieci szkół podstawowych jest ona widoczna i otwarta, natomiast im badani uczniowie są starsi, tym wachlarz ich agresywnych zachowań znacząco się powiększa, ale w mniejszym stopniu realizowana jest forma agresji fizycznej i tym samym mniej jest ona widoczna, przenosząc się raczej w obszar mediów społecznościowych, Internetu, czy świata relacji towarzyskich, istniejącego między koleżankami i kolegami z klasy⁸⁵⁸. Jak stwierdziły dwie z badanych socjoterapeutek:

Co nie znaczy, że w tych tak zwanych dobrych szkołach agresja nie występuje, tylko przybiera troszeczkę inne formy. (OLIMPIA)

Jeżeli chodzi o powszechność, to i w jednej i drugiej szkole jest to zjawisko niemalże codzienne w moim odczuciu, [...] jeżeli chodzi o agresję to agresja słowna, później już dochodzi przemoc, cyberprzemoc, natomiast z mojego doświadczenia, z tych dwóch szkół, to jedna z tych szkół to jest szkoła podstawowa i były jeszcze klasy gimnazjalne,

⁸⁵⁶ J. Kołodziejczyk, B. Walczak (2013), *Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku 2012/2013*, [w:] *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych: XIX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*. Gniezno, 26–28 września 2013 r., Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami, s. 459–466.

⁸⁵⁷ *Zjawisko agresji w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych oraz w środowisku rodzinnym województwa świętokrzyskiego*. Raport z badania wersja skrócona, 2013, https://www.swietokrzyskie.pro/file/2013/04/zjawisko_agresji_w_szkolach_raport_z_badan_wersja_s_krocona.pdf [dostęp: 28.12.2020].

⁸⁵⁸ J. Kołodziejczyk, B. Walczak (2013), *op. cit.*, s. 459–466.

więc to jedna szkoła, natomiast druga to technikum, szkoła średnia i z mojego doświadczenia wynika, że większy problem jest w tych klasach młodszych. (MAGDA)

Badani socjoterapeuci wymieniają najczęściej spotykane przez siebie formy agresji począwszy od:

- agresji fizycznej, najczęściej wymienianej;
- poprzez agresję werbalną, nieco mniej akcentowaną w wypowiedziach;
- agresję relacyjną, zdecydowanie rzadziej wskazywaną w wypowiedziach;
- cyberprzemoc, równie często co powyższa wymienianej oraz
- na agresji psychicznej kończąc.

Powyższa lista pozwala zauważyć, że formy agresji, z jaką badani specjaliści mają najczęściej do czynienia, koreluje z wymienianymi jako podstawowe formy agresji rówieśniczej w szkole przez Ewę Czemerowską-Korubę, która wyróżnia następujące formy agresji i przemocy występujące w szkole:

- fizyczną – bicie, kopanie, szarpanie, popychanie, plucie, podstawianie nogi, zabieranie cudzych rzeczy lub ich niszczenie;
- werbalną – przezywanie, wyszydzanie, wyśmiewanie, obrażanie, przeszkadzanie, grożenie czy rozpowszechnianie plotek;
- relacyjną – wykluczanie z grupy, pomijanie, izolowanie czy nie odnoszenie się do kogoś;
- cyfrową – obraźliwe smsy, maile lub wpisy na portalach społecznościowych, umieszczanie w Internecie obraźliwych filmów lub zdjęć, nękanie, śledzenie, podszywanie się pod inną osobę⁸⁵⁹.

Szkoła jest istotnym środowiskiem dla dzieci i młodzieży, w którym przebywają oni sporą część swojego życia, miejscem znaczącym zarówno ze względu na jej funkcje edukacyjną, wychowawczą, jak również społeczną i relacyjną, stąd fakt występowania agresji i przemocy rówieśniczej w jej murach jest niepokojący i zdecydowanie niekorzystny. Jedna z badanych socjoterapeutek podsumowała to w następujący sposób:

Myślę, że szkoła jest takim miejscem, gdzie mamy wszystko. Tam się można spotkać ze wszystkim. (MAJA)

⁸⁵⁹ E. Czemerowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 7.

Bez wątplenia, szkoła jest miejscem, gdzie uczniowie mogą w zasadzie spotkać każdą formę agresji rówieśniczej. Badania przeprowadzone przez zespół Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi i Giza-Poleszczuk w 2009 roku jednoznacznie wskazują, że w polskich szkołach uczniowie stykają się najczęściej z agresją werbalną, a najrzadziej z fizyczną, natomiast częściej na agresywne zachowania narażeni są chłopcy niż dziewczęta oraz uczniowie młodszy niż ich starsi⁸⁶⁰. Badani socjoterapeuci opierając się na swoich doświadczeniach i obserwacjach wymieniali zarówno agresję fizyczną, jak i agresję werbalną. W czasie badania powtarzały się takie opinie:

Najczęściej przemoc słowna, cały wachlarz, niezwykle duży, nawet taki, o którym ja nie mam pojęcia, takiej świadomości w ogóle nie mam, że takie słowa, po prostu, istnieją na świecie. (MARIA)

Ta agresja w szkole ma wszelkie możliwe formy,[...], jakie znamy najzwyczajniej w świecie i takie bardzo subtelne, które też mogą być bardzo takie dotkliwie, no i takie bardzo wprost, fizyczne. (OLIMPIA)

No to głównie ta fizyczna, gdzie dzieci się popychają, biją, szarpią, kopią. Psychiczna, wyzywanie, odtrącanie, wykluczanie. Cyberprzemoc, tak, właśnie to samo, wyzywanie, obgadywanie, wyrzucanie z grupy albo robienie dodatkowych grup przeciwko tym osobom, tworzenie profili na Facebooku z tymi osobami, takie prześmiewcze. (STANISŁAWA)

Od przedszkola rozpoczynamy od agresji fizycznej zdecydowanie. Szczypania się, pukania się jakąś zabawką w głowę, w twarz, popychania, odsuwania z nienacka jakiegoś przedmiotu i dziecko się przewraca w związku z tym, podstawiania nogi i klucia szpilką w różne części ciała, nawet w twarz klucie tą szpilką, a w szkole na przykład średniej, czyli zawodowej jak tam pracowałam, to tam były konkretne strzały takie typu boks w nos i nos złamany. (MARIA)

Agresja fizyczna tak stereotypowo, ale też i z moich obserwacji jest przypisywana raczej chłopcom tylko, że ta agresja fizyczna w większości przypada na klasy młodsze. A agresja słowna na klasy starsze. (MARTA)

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki wskazują na bardzo często występującą agresję fizyczną w szerokim wachlarzu jej form: bicie, kopanie, plucie, szarpanie, popychanie,

⁸⁶⁰ A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, A. Giza-Poleszczuk (2011), *op. cit.*

podkładanie nóg, niszczenie cudzej własności i wiele innych, a jak sądzą niektórzy badani, inwencja twórcza w wymyślaniu agresywnych zachowań sprawia wrażenie braku granic.

Skąd tak znacząca przewaga w niniejszym badaniu agresji fizycznej? Można założyć, że wynika ona z doboru grupy osób do projektu badawczego. Skoro badanymi są socjoterapeuci, którzy w swojej pracy zawodowej stykają się z dziećmi i młodzieżą sprawiającą już pewne problemy wychowawcze, również związane z agresją, to może powodować przesunięcie wyników z stronę agresji fizycznej. Badania ogółu uczniów, również tych, którzy nie sprawiają żadnych trudności w szkole prawdopodobnie pozwala uzyskać wynik przesuwający wskaźnik najczęściej występującej formy agresji w stronę werbalną. Jeśli badany socjoterapeuta pracuje w ośrodku socjoterapeutycznym dla trudnej młodzieży, wtedy agresja fizyczna staje się jeszcze bardziej widoczna:

Kopniaki, popychanie, jakieś tam uderzenia pięścią nie tyle w twarz, co w okolice głowy albo korpus, właśnie w brzuch, popychanie, podkładanie nogi i później oczywiście „ja nic nie zrobiłem, tylko on się potknął, a uderzył głową o ścianę, o schody”. (SZYMON)

Zapewne nie każde agresywne zachowanie jest wynikiem zamierzonego działania. Tak dzieje się częściej wśród starszych dzieci i młodzieży. Badani socjoterapeuci zgodnie twierdzą, że dawny wiek gimnazjalny jest punktem kulminacyjnym w przebiegu agresji rówieśniczej w szkołach, by powoli opadać z wiekiem⁸⁶¹. Najczęściej sprawcami agresji są chłopcy, rzadziej dziewczęta, choć w przypadku agresji słownej prym wiodą dziewczęta⁸⁶². Jedna z socjoterapeutek pracujących w wiejskiej szkole dzieli się swoim zaskoczeniem:

Dziewczęta się biją. One robią sobie ustawki, więc to już jest niesamowite i to się zaczyna już na przykład w piątej, szóstej klasie. To było dla mnie, jak pierwszy raz się z tym zderzyłam, że to się dzieje realnie, to było to dla mnie szokujące. (SONIA)

Zdarzają się więc sytuacje, które pozwalają spojrzeć na wyniki badań prowadzone w szkołach nieco inaczej. Prawdopodobnie obserwujemy istnienie pewnych nowych tendencji w agresywnym zachowaniu dzieci i młodzieży⁸⁶³.

⁸⁶¹ K. Bobrowski (2013), *Problemy zdrowia psychicznego młodzieży w latach 2004–2012*, [w:] K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, J. Raduj, D. Biechowska, *Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Warszawa. Instytut Psychiatrii i Neurologii, s. 56–76, https://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=672798 [dostęp: 3.03.2021].

⁸⁶² J. Kołodziejczyk, B. Walczak (2013), *op. cit.*, s. 459–466.

⁸⁶³ M. Dankiewicz (2015), *op. cit.*, s. 21–38.

Część badaczy stwierdza ponowny wzrost agresji wśród dzieci i młodzieży sugerując, iż na tendencję wzrostową zjawiska może mieć wpływ modyfikacji form agresji, która w pierwszym kontakcie nie jest tak jednoznaczna (por. Bucur i in. 2020⁸⁶⁴; Estevez i in. 2012⁸⁶⁵; Cummings, Leschied 2001⁸⁶⁶; Mazur, Kołoło 2006⁸⁶⁷; wyniki kontroli NIK 2014⁸⁶⁸). Wśród małych dzieci nadal obserwujemy agresję słowną i fizyczną, jednak im są starsze, tym bardziej formy agresji rówieśniczej ulegają modyfikacji, przesuwając się w stronę agresji relacyjnej i cyberprzemocy:

Bardzo często jest właśnie ta agresja werbalna, słowna, ona dotyczy tego świata wirtualnego częściej nawet niż tego realnego. (SONIA)

Takie świadome izolowanie, odsuwanie kogoś od siebie, daleko, odchodzenie od tej osoby, kiedy ona się zbliża. Jakaś taka forma właśnie agresji przez świadome izolowanie kogoś. (OLIMPIA)

Mam wrażenie, że to w ogóle się zmienia, że kiedyś, jak zaczynałem pracować, to było więcej, nie wiem, bójek, przezwisk, zaczepki, właśnie tak, że ktoś kogoś zaczepiał, szturchał, dokuczał i nadal to jest taka agresja fizyczno-werbalna, jest dość spotykana, ale mam wrażenie, że coraz częściej pojawia się ta agresja taka związana właśnie z mediami, z Internetem, z Facebookiem, ze Snapchatem i że coraz częściej te dzieciaki sobie dokuczają, albo nie wiem, wrzucają jakieś głupie posty, obraźliwe, albo jakieś filmiki, albo nie wiem, wykluczają kogoś, w tym sensie, że cała klasa należy na przykład do wspólnego Messengera, i na przykład jeden uczeń nie, i z tego ucznia wszyscy na przykład się nabijają i szydzą na Messengerze, że powoli ta agresja coraz bardziej się przenosi w ten świat wirtualny i też jest dość bolesna, i że dzieciaki to też dość boleśnie przeżywają, jak w tych mediach społecznościowych są oceniani i też, co inni rówieśnicy jakby myślą, robią w związku jakby z nimi. (OLAF)

⁸⁶⁴ A. Bucur, S. Ursoniu, C. Caraion-Buzdea, V. Ciobanu, S. Florescu, C. Vladescu (2020), *Aggressive Behaviours among 15–16-Year-Old Romanian High School Students: Results from Two Consecutive Surveys Related to Alcohol and Other Drug Use at the European Level*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", vol. 17, issue 10, s. 1–14, <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/10/3670> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁶⁵ E. Estevez, A. Povedano, T. Jiménez, G. Musitu (2012), *Aggression in adolescence: A gender perspective*, [w:] B.C. Guevara, N.A. Becerra (eds.), *Psychology of Aggression: New Research*, Nova Science Publishers, s. 37–58.

⁸⁶⁶ A. Cummings, A. Leschied (2001), *Understanding Aggression with Adolescent Girls: Implications for Policy and Practice*, "Canadian Journal of Community Mental Health", vol. 20, no. 2, s. 43–57, <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2001-0015> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁶⁷ J. Mazur, H. Kołoło (2006), *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów w gimnazjum*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 14, s. 1–13, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/242/171> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁶⁸ *Przeciwdziałanie zjawiskom patologii wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, NIK 2014, <https://www.nik.gov.pl/plik/id,6956,vp,8803.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

Badani socjoterapeuci bywają w swoich wypowiedziach zaskoczeni zmianami obserwowanymi w pracy z dziećmi i młodzieżą, które dotyczą poziomu i formy agresji rówieśniczej w szkołach. Jakkolwiek wszyscy badani specjaliści uważają agresję rówieśniczą w szkole za zjawisko powszechne, niemal codzienne, to z drugiej strony zauważalna jest prawidłowość, im mniejsza szkoła, im mniejsza społeczność, np. wiejska, tym mniejsze poczucie anonimowości, a co za tym idzie, niższy poziom agresywnego zachowania. Niewykluczone również, że wśród małych dzieci, u których również obserwujemy agresywne zachowania i postawy, można spróbować uznać, że jeśli nawet jest to w pewnym sensie naturalna tendencja do oznaczania swoich granic, uczenia się ról społecznych, współzawodnictwa i rywalizacji, to wtedy agresja niewiele ma wspólnego, przynajmniej w tym wieku, z chęcią zrobienia komuś krzywdy:

Te młodsze dzieci jeszcze tak po prostu nie potrafią. Na pewno nie jest to takie [...] celowe, nie jest wyrachowane, one gdzieś tam to mówią, co widzą. Czy gdzieś tam jest coś poplamione czy coś ich rozbawi, no to one po prostu się śmieją, dla nich to jest zabawne, niekoniecznie jest tutaj chęć zrobienia komuś przykrości. (ODA)

Rodzi się więc pytanie: w jaki sposób pojawia się, dlaczego ma miejsce, z czego wynika agresja między rówieśnikami w szkołach? Aronson wymienia czynniki biologiczne, temperamentalne, frustrację i stres oraz społeczne uczenie się, jako podstawowe źródła agresywnych zachowań⁸⁶⁹. Reykowski uważa, że głównymi aspektami mającymi wpływ na powstawanie agresji u człowieka są obszar biologiczny, psychologiczny, społeczny i makrospołeczny⁸⁷⁰. Niewątpliwie najczęściej wymienianymi w literaturze przedmiotu powodami powstawania agresji są czynniki genetyczne, neurobiologiczne, psychologiczne, reakcja na stres i frustrację potrzeb, ubóstwo, różnego rodzaju sytuacje społeczne, uczenie się agresywnych zachowań, reakcja na prowokację, używanie środków psychoaktywnych⁸⁷¹. Szkoła jest miejscem, gdzie młodzi ludzie spędzają bardzo dużo czasu, realizują szereg znaczących dla siebie zadań, potrzeb tych psychologicznych i społecznych. Szkoła jest miejscem na tyle znaczącym dla młodych ludzi, że realizacja lub brak realizacji istotnych potrzeb może prowadzić do silnej frustracji⁸⁷². Frustracja potrzeb, szczególnie istotnych z psychologicznego punktu widzenia, ale także tych społecznych, edukacyjnych, może

⁸⁶⁹ E. Aronson (2005), *op. cit.*, s. 249–267.

⁸⁷⁰ J. Reykowski (2002), *Genetyka w agresji...*, *op. cit.*, s. 276–282.

⁸⁷¹ Z. Chodkowski (2018), *op. cit.*, s. 216.

⁸⁷² A. Małkowska-Szkutnik (2018), *op. cit.*, s. 48.

prowadzić do wybuchów złości, jej rozładowania, w następstwie czego może powstawać spirala nakręcającej się agresji i odpowiedzi w stosunku do niej⁸⁷³.

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów, którzy w oparciu o swoją wiedzę a może nawet bardziej zawodowe doświadczenie, starali się nakreślić najczęstsze źródła występowania agresji rówieśniczej w szkołach, pojawia się szereg różnorodnych odpowiedzi. Pozwalają one zobrazować, w jaki sposób osoby prowadzące zajęcia socjoterapeutyczne rozumieją powody, dla których dzieci i młodzież zachowują się wobec siebie agresywnie w czasie pobytu w szkole, czy w drodze do lub ze szkoły. Wszystkie wymienione przez badanych przyczyny występowania agresji rówieśniczej w szkołach zostały przeanalizowane i pogrupowane w odpowiednie kategorie, a ich zestawienie przedstawia poniższa lista, poczynawszy od najczęściej do najrzadziej wymienianych:

- środowisko rodzinne;
- problemy związane z Internetem;
- stres i frustracja;
- poczucie bycia gorszym, zazdrość, poczucie odmienności;
- środowisko rówieśnicze;
- zaburzenia i problemy psychologiczne młodego człowieka;
- wzorce wyniesione z gier komputerowych;
- brak integracji klasy;
- niekorzystne funkcjonowanie szkoły;
- złośliwości, zabawa, wygłupy;
- brak kompetencji społecznych młodego człowieka;
- dyskryminacja mniejszości narodowych;
- trudności w nauce;
- problemy z akceptacją osób różnych orientacji seksualnych;
- brak porozumienia dzieci i młodzieży z dorosłymi;
- brak sportu i ruchu.

Wyniki nie wydają się zaskakujące, ponieważ w zdecydowanej większości badani socjoterapeuci wskazali środowisko domowe, rodzinne za jedną z najczęstszych przyczyn występowania agresji między dziećmi i młodzieżą w szkole. Kategoria środowisko rodzinne,

⁸⁷³ I. Garcia-Moya, F. Brooks, A. Morgan (2015), *op. cit.*, s. 641–654.

domowe zawiera szereg kryteriów i cech, wymienianych jako takie, które mogą mieć wpływ na agresywne zachowanie uczniów w szkołach:

Agresja w domu, środowisko rodzinne tak naprawdę, niewydolni rodzice, przemoc domowa, alkohol. (OTYLIA)

Pierwszą, z racji środowiska, w którym pracuję i oczywistą, a dotyczy to właśnie środowiska wiejskiego ze swoimi lokalnymi problemami, no to jest właśnie dom. To są często domy z różnego rodzaju różnymi dysfunkcjami, nie tylko tymi oczywistymi związanymi na przykład z alkoholem, z alkoholizmem, ale z przemocą w szerokim rozumieniu tego słowa. (SONIA)

Powyższe wypowiedzi zawierają przykłady cech środowiska domowego, które przez badane osoby uważane są za odpowiedzialne, współkreujące agresywne zachowania i postawy uczniów w szkole. Wśród tych najczęściej wymienianych kryteriów jest alkoholizm, powodujący dysfunkcjonalność i przemoc w rodzinie⁸⁷⁴, trudności emocjonalne wszystkich jej członków, w tym dzieci i wynikające z tego trudności natury psychologiczno-społecznej, choćby w postaci agresji poza domem, odreagowania, poczucia bycia gorszym, wstydu i wielu innych⁸⁷⁵. Wiele ośrodków socjoterapeutycznych realizuje zajęcia dla dzieci i młodzieży, które pochodzą z rodzin z problemem alkoholowym, a co znajduje swoje odbicie w wypowiedziach badanych socjoterapeutów⁸⁷⁶. Co prawda alkohol wymieniany jest jako sprawca dysfunkcji w rodzinie, to jednak osoby badane w większości wskazują na przemoc, agresję i przemocowe wzorce istniejące w rodzinach, które mogą ich zdaniem mieć znaczący wpływ na późniejsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym:

Oczywiście też jakieś wzorce z domu, no bo jednak agresja, to często są nieprawidłowe wzorce, które dzieci też przynoszą i jest to taki sposób, który jest im znany, rozwiązywania trudnych sytuacji, no i później powielają te wzorce, niestety. (SABINA)

Z moich doświadczeń, na przykład w pracy w szkole zawodowej, gdzie byłam pedagogiem siedem lat, to na przykład język, jakim uczniowie porozumiewali się był totalnie hermetyczny, jeśli chodzi o formy agresji tej słownej i ja na początku oczywiście

⁸⁷⁴ A. Lenart (2018), *Nadużywanie alkoholu a przemoc w rodzinie*, „Studia Elckie”, t 20, nr 4, s. 497–506, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-04df1239-79ed-4c49-822a-16a794c1e2f8> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁷⁵ M. Świta (2013), *Wpływ rodziny alkoholycznej na psychospołeczne funkcjonowanie dziecka*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, t. X, s. 179–194, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d5d4ed51-8d69-490c-b170-e9a9f9fdc83a> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁷⁶ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

nie rozumiałam tego. Staralam się do nich zawsze zwracać w sposób taki z szacunkiem. Natomiast później, jak na przykład rodzice zaczęli do mnie przychodzić, to ja zaczęłam rozumieć, skąd ten chłopiec tak właśnie mówi albo inaczej się odzywa, no bo tatuś dokładnie właśnie mówił tak samo, więc to [...] po prostu wychowanie generowało. (MARIA)

Jak wiadomo, środowisko rodzinne wpływa na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, jego możliwości i umiejętności kontaktu z otoczeniem, rówieśnikami, zdolność do radzenia sobie ze stresem, rywalizacją, współzawodnictwem, porównywaniem się dzieci między sobą, frustracją czy zazdrością, słowem całokształtem typowej rzeczywistości szkolnej każdego ucznia. Każdy uczeń będąc częścią szkolnej społeczności musi mierzyć się z określonymi zadaniami, bardziej lub mniej sprawiającymi mu trudności, ale niewątpliwie w przypadku mniejszego wsparcia w środowisku rodzinnym lub jego dysfunkcji, dziecko będzie z trudem realizować stawiane przed nim zadania⁸⁷⁷. Stąd badani socjoterapeuci w swoich wypowiedziach podkreślają, że zazdrość, poczucie bycia gorszym, porównywanie się, poczucie odmienności, odrzucenia, emocjonalne trudności znacząco wpływają na możliwości adaptacyjne dzieci i młodzieży do sytuacji szkolnej a tym samym zwiększające prawdopodobieństwo występowania agresywnego zachowania w szkole wobec swoich rówieśników. Zdanie takie miała blisko połowa badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek:

Myślę, że jednak wiąże tę agresję z taką potrzebą odreagowania różnych, silnych emocji. Z jednej strony emocji, które gdzieś tam się gromadzą w domu, może z trudnych relacji, może z przemocy również w domu, w rodzinie, a z drugiej strony z emocji też doznawanych na przykład w szkole z powodów jakichś frustracji, niepowodzeń, że ktoś, nie wiem, na przykład nie radzi sobie z nauką tak jakby chciał i nie jest sobie w stanie z tym poradzić, że na przykład w tej sferze jest gorszy, że jest słabszy, no i zdarza się czasami, że próbuje inaczej jakoś może, nie wiem, pokazać, że jest kimś znaczącym i ważnym, uciekając się do takich metod. (SARA)

Badani socjoterapeuci odnosząc się do zawodowych doświadczeń opisywali cyberprzestrzeń oraz świat Internetu, jako miejsce, gdzie młodzi ludzie doświadczają wielu przykrych dla nich sytuacji. Realne relacje i towarzyskie życie klasy szkolnej coraz mocniej przenosi się do cyberprzestrzeni i to w niej realizowane są potrzeby dzieci i młodzieży. Zatem wpływ środowiska rówieśniczego to nie tylko sytuacje w szkole, w czasie lekcji czy na

⁸⁷⁷ R. Michalak (2018), *Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVII, z. 1, s. 111–128, <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/8175> [dostęp: 7.03.2021].

przerwach, w drodze do i ze szkoły, ale także funkcjonowanie koleżanek i kolegów w świecie mediów społecznościowych. Wpływ środowiska rówieśniczego, tzw. negatywny wpływ tego środowiska na przejawy agresji rówieśniczej w szkołach wskazało wielu badanych socjoterapeutów. Wynik taki, odnoszący się do środowiska rówieśniczego i tego realnego, jak i mediów społecznościowych nie powinien zaskakiwać. Środowisko rówieśnicze jako istotny element wychowawczy dla dzieci i młodzieży, zawsze uznawany był za bardzo istotny, tuż obok środowiska rodzinnego w dostarczaniu gratyfikacji i zaspokajaniu potrzeb, ale również jako miejsce przeżywania istotnych z psychologicznego punktu widzenia frustracji⁸⁷⁸.

Znaczenie grupy rówieśniczej dla młodego człowieka, miejsce w tej grupie, socjometryczna pozycja albo odrzucenie przez grupę mają wartość nie do przecenienia dla młodych ludzi, bez względu czy odbywa się to w przestrzeni realnej czy cyfrowej⁸⁷⁹. Pozycja w grupie, identyfikacja z jej wartościami i wzorcami prowadzą do możliwości budowania swojej tożsamości, własnej wartości, a jeśli proces ten zostaje zaburzony, wtedy pojawia się frustracja, załamanie obrazu siebie, złość⁸⁸⁰. Złość, agresywne zachowanie może zatem wynikać zarówno z frustracji znaczących psychologicznych potrzeb młodego człowieka w kontakcie z grupą rówieśniczą, ale również kreować pewien styl funkcjonowania, wzorzec reakcji, w oparciu o modelowanie w kontakcie z grupą rówieśników⁸⁸¹. Jedna z badanych socjoterapeutek pracująca w szkole w małym mieście powiedziała:

To jest agresja, której młodzi ludzie doświadczają i ona wynika jakby z kontaktu tychże ludzi z mediami, tymi Facebookami. To wszystko jakby nieumiejętne korzystanie, a właściwie nieumiejętność rozwiązywania konfliktów, twarzą w twarz, w realnej rzeczywistości, tylko poprzez właśnie takie społecznościowe rzeczy, jest źródłem powstawania agresji. I to takie mocno obciążające, rozlewa się, na przykład na zespół klasowy. Tworzą się jakieś takie obozy, konflikty, grupy. Jedni zapraszają, drudzy wyrzucają z tej grupy i to jest naprawdę bardzo dla uczniów stresujące, to jest bardzo trudne doświadczenie. (SANDRA)

⁸⁷⁸ E. Kulawska (2013), *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, t. 33, s. 193–207, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3f0ebfd5-b0f7-4727-8887-4c27ac01c7d5> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁷⁹ G. Keresteš, A. Milanović (2006), *Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender*, “Scandinavian Journal of Psychology”, vol. 47, no. 6, s. 477–483.

⁸⁸⁰ S. Hymel, A. Bowker, E. Woody (1993), *Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self—perceptions in multiple domains*, “Child Development”, vol. 64, no. 3, s. 879–896.

⁸⁸¹ C. Salmivalli, J. Isaacs (2005), *Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions*, “Child Development”, vol. 76, no. 6, s. 1161–1171.

Dzieci i młodzież zawsze byli skupieni na ocenie swojej grupy rówieśniczej, ale obecnie czas kontaktu wirtualnego znacząco równoważy ten realny, a w czasach kwarantanny związanej z pandemią koronawirusa, nawet przeważa. Wirtualny świat jest trochę „na niby”, a jednak bardzo realny, czego mogą nie doceniać rodzice, nauczyciele, wychowawcy i szkoła (por. Wojtkowiak 2017⁸⁸²; Miczka 2009⁸⁸³; Cholewa 2016⁸⁸⁴). Może to prowadzić do szeregu nieporozumień, kłótni, problemów komunikacyjnych i w konsekwencji zarówno do frustracji, złości, ale również agresji, która w przypadku młodych ludzi może być uznawana za normę społeczną, za typowy sposób werbalizowania swoich myśli, reagowania w pewnych sytuacjach. Dla świata dorosłych, to co jest normą dla świata ludzi młodych, może być nie do przyjęcia i w konsekwencji tworzyć przepaść komunikacyjną, jak również zasadniczą trudność we wzajemnym zrozumieniu, porozumieniu i akceptacji:

No i drugim obszarem są relacje świata młodych ludzi i dorosłych. W moim odczuciu my jako dorośli, ogólnie gdybym miała nas potraktować jako grupę i zupełnie ogólnie bez podziału na specjalizacje, no nie rozumiemy się, nie rozumiemy dzisiaj młodych ludzi, nie jesteśmy może w stanie zobaczyć tego ich świata, ponieważ się ostatnio, w moim odczuciu, przez ostatnie dziesięć, piętnaście lat zmienił ten świat młodych ludzi. I to, co my dorośli możemy nazwać tym światem wirtualnym, ich drugim światem, dla nich to jest pierwszy świat, a my nie potrafimy na przykład zupełnie tego przyjąć. To jest już taka bariera na starcie, którą jest bardzo trudno pokonać, nawet nam, dorosłym mentalnie. Także dla nich to jest ten pierwszy świat i oni tym żyją, my jesteśmy od tego bardziej albo mniej, ale jednak oddzieleni. (SONIA)

Wypowiedź tej socjoterapeutki ujmuje pewien bardzo istotny problem, który polega na zmianach kulturowych, wynikających z rozwoju nowoczesnych technologii, a mających wpływ na interpersonalną, społeczną i psychologiczną rzeczywistość każdego człowieka, jednak największy i najbardziej znaczący dla dzieci i młodzieży. Oczywiście jest on zarówno pozytywny, jak i negatywny. Jedna z badanych osób zaznaczyła, że wpływ nowoczesnych technologii można obserwować w braku samodzielności, odpowiedzialności, bezmyślnym powielaniu schematów, nieadekwatnym używaniu znaczeń, wzorców zachowania:

⁸⁸² M. Wojtkowiak (2017), *Dziecko na wirtualnym podwórku*, „Zabawy i Zabawki”, nr 15.

⁸⁸³ T. Miczka (2009), *Czysta iluzja i testowanie realności: dwie rzeczywistości wirtualne – dwa uczestnictwa*, [w:] A. Kiepa, M. Sulowska, M. Wołek (red.), *Człowiek a światy wirtualne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 11–30.

⁸⁸⁴ P. Cholewa (2016), *Wirtualne zagrożenia dla rozwoju dzieci. Na podstawie badań własnych*, „Dydaktyka Informatyki”, t. 11, s. 45–51, <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/1728> [dostęp: 7.03.2021].

Nie ma tego miejsca na myślenie, na samodzielne rozwijanie, na wyobraźnię i to też tworzy, moim zdaniem, że takie dziecko później idzie i to powiela. (OKSANA)

Wirtualny świat zmienia i modyfikuje zasady funkcjonowania w grupie społecznej, wiele aspektów tego funkcjonowania upraszcza, bo nie tylko język, jakim się posługują członkowie społeczności w mediach, Internecie, komunikatorach, ale również zmienia się sposób zaspokajania potrzeb, budowania swojej tożsamości, poczucia własnej wartości. Używanie lajków, do podkreślania swojej atrakcyjności i wartości, memów do wyrażania swoich stanów emocjonalnych, gifów do wyrażania swojej opinii itd., to wszystko nowy styl funkcjonowania młodych ludzi, ale także ich codzienność, mająca swoje konsekwencje, w tym pozytywnym i negatywnym sensie. Badania socjoterapeuci często wskazują na fakt uproszczenia społecznego, interpersonalnego funkcjonowania, może nawet prymitywizacji:

Brak umiejętności, jak gdyby w ogóle wchodzenia w relacje z dziećmi, brak umiejętności komunikowania się z nimi, brak umiejętności sygnalizowania swoich potrzeb, mówienia o własnych emocjach. Dziecku jest łatwiej kopnąć kolegę niż powiedzieć jestem zły, bo brzydko do mnie powiedziałeś. (MARZENA)

Nie można tu pominąć wpływu gier komputerowych na agresywne zachowanie, uczenie agresji, przyzwyczajanie do niej młodych graczy, co w następstwie, w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów może stanowić przyczynę agresywnych postaw w szkole.

Niewątpliwie stres i frustracja stanowią jedną z często wymienianych przyczyn wywołujących agresję u ludzi, także u uczniów⁸⁸⁵. Kiedyś, wcale nie tak dawno temu, kiedy dzieci i młodzież nie miały jeszcze smartfonów, tabletów, Internetu, komputerów (ewentualnie były one dość proste), spędzały wiele czasu na podwórkach, bawiąc się, grając w gry zespołowe, rywalizując ze sobą, czasem walcząc, i wiele istotnych elementów potrzebnych do społecznego i psychologicznego funkcjonowania realizowano w realnym interpersonalnym kontakcie. Dzisiaj jest inaczej, co jak sądzą niektórzy badani socjoterapeuci może mieć wpływ na agresywne funkcjonowanie dzieci i młodzieży:

Nie wiem, czy przynajmniej w szkole, w której ja pracuję też takie dbanie tylko o te sukcesy edukacyjne, bo to nastawienie na osiągnięcie sukcesów, te rywalizacyjne takie dążenia powodują naprawdę w dzieciach dużo napięcia. I one też mogą być przyczyną takich różnych [...] właśnie nastawień agresywnych wobec drugiej osoby. (SANDRA)

⁸⁸⁵ J. Breuer, M. Elson (2017), *op. cit.*, s. 1–8.

Stres i frustracja, jako naturalne doświadczenie każdego człowieka, towarzyszą nam często i zapewne nie chodzi o to, aby się ich pozbyć, ale mieć możliwość i łatwość radzenia sobie z nimi. By nie popadać zbyt w sentymentalizm, trzeba wspomnieć aktywności sportowe, hobby, zainteresowania, wycieczki itp. formy dziecięcej i młodzieżowej aktywności, które mogą wpływać na radzenie sobie z napięciem i stresem. Jedna z uczestniczek badania powiedziała:

Mam takie poczucie, że coraz więcej dzieciaków ma załatwione zwolnienia z wychowania fizycznego, przez co na przykład, no nie mają nawet możliwości w ciągu tygodnia czy w ciągu dnia sportowo się wyladować [...] a też system pracy na wychowaniu fizycznym często polega na tym, że nauczyciel wybiera sobie grupkę prężnie działających, grających dzieci w kosza, w nogę czy cokolwiek, a reszta klasy siedzi. Więc myśleć, że to po prostu jest brak takiej możliwości odreagowania, wyladowania różnych rzeczy. (MAJA)

Powyższa wypowiedź to *signum temporis* XXI wieku, naszej rzeczywistości, czyli przenoszenia w wirtualny świat szeregu różnych aktywności młodych ludzi, które dotychczas z powodzeniem realizowane były w realnym świecie, w realnym kontakcie. Prawdopodobnie trzeba się z tym pogodzić, ale również starać się zrozumieć, w jaki sposób należy się adaptować do nowej rzeczywistości społeczno-psychologicznej w jakiej żyją i funkcjonują dzisiaj młodzi ludzie, a może nawet wykorzystać ją do pracy z dziećmi i młodzieżą⁸⁸⁶. Duży w tym udział mogą mieć właśnie nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy szkolni, jak również socjoterapeuci, choć ci ostatni w większym stopniu koncentrują się na zajęciach grupowych w realnym kontakcie.

Według opinii niektórych badanych socjoterapeutów szkoła, a przede wszystkim nauczyciele i wychowawcy klas nie są dostatecznie przygotowani, jak również nie wykazują wystarczającego zainteresowania problematyką agresji wśród uczniów, co niewątpliwie nie tylko nie zmniejsza tego negatywnego zjawiska, ale może także pośrednio przyczyniać do jego powiększenia:

I też nieumiejętności prowadzenia przez nauczycieli czy rozwiązywania konfliktów, takich codziennych, na etapie po prostu bycia w szkole. Nierozwiązywanie tych konfliktów w sposób konstruktywny, nieumiejętność, jak gdyby pokazania dziecku, że

⁸⁸⁶ M. Gzik, P. Wodarski, P. Jozzko, E. Stachowiak (2013), *Przykład implementacji systemów trackingowych oraz systemu CAVE w procesach rehabilitacyjnych dzieci*, „Aktualne Problemy Biomechaniki”, nr 7, s. 59–63, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-af2778bd-5761-4761-9ba7-6b3f7f8fe272> [dostęp: 7.03.2021].

istnieje pewien sposób, pewna norma, która pozwala nam uzyskać to, co chcemy bez takich zachowań właśnie, jak zachowania agresywne. (MARZENA)

No myślę, że to czynniki takie, z jednej strony środowiskowe, jeśli chodzi o samą szkołę i system szkolny klasowe, ale one zawsze chyba były i będą. (OLAF)

Szkoła jest miejscem, gdzie poza realizacją zadań edukacyjnych, powinny również być realizowane zadania wychowawcze. Bywa, że brak należytej realizacji zadań wychowawczych będzie skutkowało utrudnioną realizacją zadań edukacyjnych⁸⁸⁷. Stosunek nauczycieli, wychowawców, pedagogów szkolnych do zjawiska agresji rówieśniczej w szkole, jako element zainteresowania w niniejszym projekcie badawczym wydaje się całkowicie uzasadniony, tym bardziej, że w wielu badaniach istnieją różnice między opiniami na temat podejścia do powyższej problematyki w ocenie uczniów, jak i samych nauczycieli⁸⁸⁸. Badania zawarte w Raporcie Technicznym z 2015 roku przedstawionym przez Joannę Mazur i współpracowników podkreślają, że ponad połowa nauczycieli uważa agresję i przemoc rówieśniczą jako marginalny problem w swoich szkołach. Nauczyciele, jeśli nawet przyznają, że takie zjawisko występuje na terenie ich szkoły, to nie ma ono raczej charakteru patologicznego, w każdym razie nie jest tak znaczącym problemem, aby „bić na alarm”. W tych samych szkołach, uczniowie są odrębnego zdania i uważają, że agresja i przemoc rówieśnicza mają miejsce w ich szkołach, powodując stres, niepokój, wywołując lęk, strach, przyczyniając się do znaczącego dyskomfortu w trakcie pobytu w szkole i spadku poczucia bezpieczeństwa i zaufania do szkoły⁸⁸⁹.

W opiniach badanych socjoterapeutów problem agresji rówieśniczej w szkołach istnieje, w zależności od szkoły, jej wielkości, miejscowości w jakiej się znajduje jest większy lub mniejszy. Poniższa lista przedstawia wymieniane opinie badanych na temat sposobu reagowania, stosunku, podejścia szkół i grona pedagogicznego do zjawiska agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach w oparciu o obserwacje i doświadczenia badanych. Sposoby reakcji wypisano od najczęściej do najrzadziej cytowanych przez osób badanych:

- nauczyciele i szkoła są zupełnie bezradni;
- bagatelizują problem;
- zupełnie nie rozumieją powodów agresywnego zachowania;
- radzą sobie, mają swoje procedury w takich sytuacjach;

⁸⁸⁷ M. Wilk (2018), *op. cit.*, s. 291–292.

⁸⁸⁸ J. Mazur, A. Dzielska, D. Zawadzka, B. Woynarowska (2015), *op. cit.*, s. 66–68.

⁸⁸⁹ J. Kołodziejczyk, B. Walczak (2013), *op. cit.*, s. 459–466.

- organizują warsztaty, szkolenia, spotkania;
- karzą sprawców agresji;
- oczekują pomocy zewnętrznych specjalistów.

W świetle analizy powyższych wypowiedzi otrzymujemy informację, że ponad połowa badanych socjoterapeutów uważa, iż szkoły nie radzą sobie z problemem agresji rówieśniczej na ich terenie, a czasem bezradności towarzyszy lęk i obawa. Badani socjoterapeuci wskazują na brak reakcji, obawy, niepewność nauczycieli, starając się zrozumieć powody takich postaw wobec przejawów agresji rówieśniczej:

Mam wrażenie, że szkoły coraz bardziej się chyba boją tych konfliktów rówieśniczych, bo one często się przekładają na konflikty pomiędzy rodzicami i pomiędzy właśnie pracownikami szkoły; rodzice, dzieci i mam wrażenie, że pracownicy i dyrekcje szkół, placówek oświatowych starają się unikać tych tematów, albo zamiatać je troszkę pod dywan. (OLAF)

Myślę, że nie umieją sobie z tym w ogóle poradzić. Sami się stają agresywni bardzo i uważają specjalistów jako taki złoty środek, który zadziała natychmiast. Nie widzą w tym jakby procesu, często trudno im dostrzec, że to naprawdę jest kwestia czasu albo potrzeba w ogóle naprawdę takiego porządnego zdiagnozowania sytuacji rodzinnej, w ogóle środowiska tego, z którego się wywodzą i uważam, że oni nie posiadają takich umiejętności, nie szkoli się ich w tym, jak sobie radzić w takiej sytuacji. (OTYLIA)

Agresja rówieśnicza może przybierać wiele różnych form, jednak najważniejsze dla zobrazowania typu reakcji, stosunku szkoły do tego problemu, będzie podział na agresję słowną i agresję fizyczną⁸⁹⁰. Podział taki, choć dość ogólny, znajduje w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów swoje zastosowanie, chcąc zrozumieć typ reakcji grona pedagogicznego wobec aktów agresji rówieśniczej, jakie mają miejsce w szkołach. Większość badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek wskazuje na znaczącą zależność reakcji na agresję wśród uczniów, jeśli problem przybiera formę agresji fizycznej w odróżnieniu od agresji słownej. Agresja słowna, jak sugerują badani socjoterapeuci, jest bardzo często pomijana, można rzec, że bywa bagatelizowana:

A to jest takie ciekawe, dlatego że są nauczyciele, którzy w ogóle tego problemu nie widzą, nie dostrzegają, albo nie chcą dostrzegać. I mogłabym naprawdę podawać mnóstwo przykładów. (STEFANIA)

⁸⁹⁰ E. Czerniewska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 7.

Myślę raczej, że każdy chce nie widzieć pewnych zjawisk. Z resztą dzieci mnie informują o tym, że ktoś brzydko się wyraża na przykład, to też jest formą agresji, to pani udaje, że nie usłyszała tego. I dzieci to dokładnie obserwują, te dzieci, którym to się nie podoba i które są niechętne do naśladowania na przykład takich zachowań, bo nigdy w ich domu takie słowa nie padają, a tutaj w szkole nagle. (MARIA)

Tak, jak rozmawiałam z mamami różnymi, bo pracuję jednak w przedszkolu, ale przychodzą do mnie osoby, które mają dzieci w szkole, no to niestety dostają informacje, że pedagodzy nie posiadają wystarczającej wiedzy albo po prostu nie są tym zainteresowani, bo jeżeli jest dziewczyna w szkole, której grożono, że ją zgwałcą, a pani pedagog mówi, że to był po prostu żart, no to dla mnie to jest sytuacja po prostu beznadziejna, nie da się tego inaczej określić. (OKTAWIA)

Mają różne sposoby radzenia sobie z tą przemocą, niestety jednym ze sposobów jest ignorowanie tej przemocy. Właśnie, dlatego, że nie potrafią znaleźć sposobów na to, żeby tą przemoc zatrzymać. (MARZENA)

Wypowiedzi, które jednoznacznie podkreślają bagatelizowanie, z różnych zresztą powodów, problemu agresji wśród uczniów, można cytować więcej, jednak co istotne zdaniem wielu badanych socjoterapeutów, to agresja fizyczna, która niejako nie pozwala gronu pedagogicznemu na brak reakcji, w zasadzie wymusza reakcję i podjęcie stosownych kroków. Z jednej strony można uznać to za zrozumiałe, bo przecież w obliczu agresji fizycznej nikt już nie będzie miał żadnych wątpliwości, że to sytuacja niedopuszczalna i bardzo dobrze, jeśli nauczyciele reagują. Z drugiej strony pojawia się wątpliwość, czy taka późna reakcja, bo pojawiająca się dopiero, kiedy problem eskaluje i osiąga wymiar agresji fizycznej, nie wpływa znacząco na poziom poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole i zaufania do nauczycieli. Część badanych socjoterapeutów jednoznacznie przedstawiła ten problem tak:

I tutaj ja też widzę taką sprzeczność, że na przykład, jeżeli dochodzi do agresji, dochodzi do jakiejś przemocy na terenie szkoły, często jest tak, że dzieciak to zgłasza i to jest bagatelizowane. Dopiero takie sytuacje, takie na przykład związane z pobiciem, które kończy się nie wiem, hospitalizacją. (MAJA)

Myślę, że rozgraniczę to na przemoc fizyczną i przemoc psychiczną, bo o ile przemoc fizyczną [...] widzimy tu i teraz i ona się dzieje, to mam taką obserwację, że na to reakcja jest natychmiastowa, prawda? Bo to widzimy, bo się uderzyli, bo leci krew, bo zrobiło się zamieszanie i jakby nauczyciele czują, że wymagana jest reakcja. Co do

kwestii przemocy psychicznej uważam, że jest to dużo trudniejsze i jest to dużo bardziej rozmyta rzecz i czasami bagatelizowana. (OLGA)

Z doświadczeń wielu badanych socjoterapeutów wynika przekonanie, że nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy w szkołach nie rozumieją powodów pojawiającej się agresji rówieśniczej w ich szkołach, są świadkami, ale nie wiedzą, dlaczego tak się dzieje, w związku z tym nie mają pomysłu, w jaki sposób należy reagować, aby sytuacji zaradzić:

Nauczyciele jakby, no nie wiem, czy nie chcą, czy nie mają czasu, po prostu jakby nie dochodzą do źródła i powodu, tego skąd się bierze agresja na przykład w dziecku, które zachowuje się agresywnie tylko skupiają się na stłumieniu, jakby tak na zasadzie gaszenia ognia i po prostu ewentualnie wyciągnięcia konsekwencji w postaci kar. (SABINA)

Jeśli nauczyciele, wychowawcy klas zauważą problem, rozumiejąc jego znaczenie dla ofiary agresji, całej klasy, również sprawcy agresji, wtedy w opinii osób badanych pojawia się potrzeba poszukiwania rozwiązań, pomocy, która najczęściej miałyby przyjść z zewnątrz. Zatem zdaniem wielu badanych socjoterapeutów, wtedy istnieje możliwość działania, kiedy nauczyciele czy wychowawcy otwarcie przyznają, że w ich klasie, na terenie ich szkoły istnieje takie zjawisko jak agresja i przemoc rówieśnicza, i należy podjąć stosowne działania, aby się z tym problemem uporać:

Natomiast zgłaszają ten problem.[...] Dostrzegają, bo też uczniowie im to mówią, o tym, że jest taki problem, że taki uczeń jest, albo grupa uczniów. Natomiast bardzo istotne dla mnie jest to, że oni tak dostrzegają w głowach [przyjmują do wiadomości – MW], i to jest takie deklaratywne, w sensie takim, na ile się przekłada na te działania wychowawcze chociażby. (SANDRA)

Mam wrażenie, że jest coraz trudniej i tej agresji jest coraz więcej i mam takie wrażenie, [...] i tak się przynajmniej mówi a nic z tego nie wynika i nauczyciele oczekują czasami ode mnie jako od psychologa, że ja po prostu wejdę na piętnaście minut i zrobię pogadankę i ta pogadanka będzie rozwiązaniem problemu. (MAGDA)

Zapewne nie tylko brak przygotowania, obawy i strach przed agresją wśród uczniów, chęć unikania tego problemu, mają wpływ na to, w jaki sposób badania socjoterapeuci opisują reakcję szkoły, nauczycieli, wychowawców, pedagogów i dyrekcji szkół. Współczesna szkoła, a w zasadzie podstawa programowa współczesnej szkoły, wydaje się przepełniona celami definiowanymi w kategoriach oczekiwanych od uczniów osiągnięć, które na dodatek

są bardzo szczegółowo skategoryzowane i opisane. Stanowi to coraz większe wyzwanie dla uczniów, dla nauczycieli, szkoły jako całego systemu edukacyjnego i wychowawczego⁸⁹¹. Można założyć, że w wielu przypadkach nie ma ani czasu, ani miejsca na pracę wychowawczą:

Czyli po prostu nie jest nikt przygotowany do tego, żeby się mierzyć z takim problemem w szkole. Szkoła kojarzy się jakby z edukacją stricte taką sobie samą i my tam uczymy dzieci pisać i czytać. Koniec kropka. Zupełnie jakby kwestie socjalizacji nie są brane pod uwagę. (MARIA)

Wielu badanych socjoterapeutów uważa, że to właśnie brak czasu i miejsca na pracę wychowawczą, brak zainteresowania obszarem interpersonalnym uczniów, ich dylematami rozwojowymi, wewnątrzpsychicznymi, rozterkami, wątpliwościami uniemożliwia wczesne zorientowanie się, że w klasie jest jakiś problem, konflikt, że konkretny uczeń lub uczniowie, mają trudności, kłopoty czy dylematy.

Brak rozmów, nadrabianie zaległości programowych na lekcjach wychowawczych, uczenie rozwiązywania testów zamiast samodzielnego myślenia, brak troski ze strony szkoły o odpowiedzialność i dojrzałość funkcjonowania uczniów w każdym obszarze życia, stanowią o problemach współczesnej szkoły. Idąc w ślad za Witoldem Kołodziejczykiem można zadać pytanie: czy współczesna szkoła może przełamać swoją wychowawczą niemoc⁸⁹²? Pytanie istotne w obliczu wypowiedzi badanych specjalistów w zakresie socjoterapii, którzy jednogłośnie podkreślają, że praca z dziećmi i młodzieżą, nie tylko tymi, którzy sprawiają kłopoty, ale z całymi klasami, szkolną społecznością są konieczne, nieodzowne dla rozpoznania problematyki agresji rówieśniczej w szkołach oraz jej przeciwdziałania, a nawet zapobiegania zanim się jeszcze pojawi:

Uważam, że wszystko jest w rękach pedagogów i to od nich zależy, ale pod warunkiem, że to będzie pomoc kompleksowa. Że nie będzie to spoczywało tylko na barkach pedagoga czy psychologa, ale włączą się w tą akcje przeciwdziałania, pomocy i rozwiązywania w ogóle przyczyn przemocy i wychowawcy i nauczyciele, którzy nie są wychowawcami klasy i sama dyrekcja. (MARTA)

⁸⁹¹ M. Molenda (2010), *Problemy współczesnej edukacji (z doświadczeń nauczyciela kształcenia zintegrowanego*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 19, s. 187–196, <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/639/?idvol=11677> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁹² W. Kołodziejczyk (2014), *O czym zapomniała dziś szkoła*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 391–396.

Gdyby je zauważyć w załączku i już od początku je ukrócić, i tym się zająć, to pewnie by nie dochodziło później do tak już poważnych wykroczeń przez młodych ludzi. I mi się wydaje, że do tego też nie jesteśmy przyzwyczajeni, nawet nie tyle, jako pedagodzy, ale jako ludzie, że mamy dużą dozę tolerancji na chociażby agresję werbalną, na bierną agresję. (OKSANA)

Ja zawsze mówię, że dzieci, które czują się dobrze, zachowują się dobrze. Czyli, jeżeli zachowują się źle w pojęciu takim szkolnym, tak? Sprawiają trudności, są agresywne, mają zachowania opozycyjno-buntownicze, to znaczy, że te dzieci źle się czują. I to jest dla nas sygnał i to jest dla nas informacja, że te dzieci potrzebują pomocy, że tymi dziećmi trzeba się zająć. (MARZENA)

Zwłaszcza ta ostatnia z przytoczonych powyżej odpowiedzi może być sugestią, w zasadzie kwintesencją celu, jaki miałyby przyświecać szkole. Jeśli dzieci będą się w niej dobrze czuły, będą lepiej funkcjonować. Jeśli będą się źle czuły, wtedy pojawiają się różnego rodzaju problemy.

Wśród badanych socjoterapeutów są osoby pracujące w szkołach oraz ośrodkach szkolno-wychowawczych, w których istnieją wypracowane metody, schematy postępowania w sytuacjach związanych z agresją i przemocą rówieśniczą w szkołach. Są to placówki, które szybko i jednoznacznie reagują na wszelkie przejawy agresji, aby już na początku powstrzymać niekorzystny rozwój sytuacji. Starają się unikać kary, dążą raczej do partnerskiego dialogu z uczniami sprawiającymi tego typu kłopoty. Bardzo często są to placówki, w których współpracują ze sobą całe zespoły, w tym nauczyciele, pedagodzy i psychologowie oraz socjoterapeuci. Świadomość istnienia problemu agresji wśród uczniów, otwarte spojrzenie na problem, próba zrozumienia genezy zjawiska, omówienie problemu w szerszym zespole, wspólne wypracowanie środków zaradczych, również z zaproszeniem specjalistów z zewnątrz, ale z wyraźnym nastawieniem na to, aby umieć radzić sobie z takim problemem w szkole – bo zawsze może pojawić się następny tego typu problem – to postawa bardzo pozytywnie oceniana przez badanych socjoterapeutów. W wypowiedziach wielu z nich zawarta została opinia wskazująca sposoby pracy i przeciwdziałania problemowi agresji rówieśniczej w szkołach:

Tam, gdzie pracuję myślę, że nauczyciele, [...] sobie jednak z tą agresją radzą, że gdzieś to jest bardzo szybko zgłaszane i wychwytywane, że jednak to małe środowisko stwarza jakieś takie poczucie bezpieczeństwa i jakby no, jakby że są świadomi tego, że ta agresja się pojawia i są gotowi do reagowania i do omawiania tego. My się zbieramy bardzo często w zespole i omawiamy, co z tym zrobić. To, że powstały te zajęcia

socjoterapeutyczne w ogóle, no to jest wpływ tego, że była taka potrzeba, bo byli tacy uczniowie i jakby od razu to zadziało w momencie, kiedy się pojawiły takie przypadki właśnie przemocy i agresji rówieśniczej. Moim zdaniem nauczyciele, przynajmniej w tej szkole, w której ja pracuję są świadomi tego, że takie zjawisko występuje, występowało i będzie występowało, i są gotowi do działania. (SARA)

Mam poczucie, że większość szkół stara się z tym coś zrobić i działania, jakie są podejmowane czy jakieś pogadanki na godzinach wychowawczych, czy właśnie zaproszenie z zewnątrz jakiś edukatorów, którzy prowadzą warsztatowe zajęcia z klasą, czy z grupami uczniów na temat relacji rówieśniczych, czy przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Też myślę o sytuacjach, w których niejako specjaliści są w szkole angażowani: pedagog czy psycholog, czy do pracy indywidualnej z ofiarami czy agresorami i do pracy z rodzicami. (OLIMPIA)

Nasz zespół nauczycielski ma opracowaną taką metodę i też współpracujemy ze sobą, bo oprócz nauczycieli dydaktycznych mamy wychowawców terapeutycznych, socjoterapeutów właśnie, którzy są przydzielani do każdej z klas i tu jest taka współpraca i właśnie staramy się naprawdę nie reagować tak, jak się to przeważnie robi, że krzykiem, zastraszaniem dziecka, bo to dziecko ma na co dzień w swoim, niestety, nie do końca prawidłowym środowisku, rodzinnym. (SZYMON)

Powyższe opinie przeważają wśród socjoterapeutów pracujących w szkołach, w których prowadzone są systematyczne zajęcia socjoterapeutyczne dla klas albo grupy socjoterapeutyczne dla uczniów sprawiających różnego rodzaju trudności wychowawcze a także pracujących w ośrodkach szkolno-wychowawczych lub ośrodkach socjoterapeutycznych zintegrowanych ze szkołami. Wynika z tego, że powyższe placówki przygotowane są do radzenia sobie z różnego rodzaju problemami, mają wypracowane i wypróbowane procedury reagowania i pracy z określonymi trudnościami, w tym również z agresją rówieśniczą. W czasie wywiadów z tą grupą specjalistów można było odnieść wrażenie, że pomimo iż agresywne sytuacje są z natury rzeczy przykre, niemiłe i trudne dla grona pedagogicznego, to jednocześnie w tych placówkach nie są one przeżywane z nadmiernym lękiem, niepokojem czy obawą, co za tym idzie, prawdopodobnie łatwiej przychodzi im radzić sobie z problemem i pomagać uczniom, klasie i całej szkole.

W sytuacji, w jakiej znajduje się zdecydowana większość polskich szkół, czyli braku specjalistów z zakresu socjoterapii, przy jednocześnie dość ostrożnym, niepewnym podejściu do problematyki agresji rówieśniczej w szkole, potrzebna jest decyzja o przygotowaniu zajęć socjoterapeutycznych w szkole, czy to dla klas, czy dla wybranych uczniów. Zajęcia takie, wynikające z potrzeby szukania odpowiedzi, przeciwdziałaniu przemocy, pomocy w związku

z problematyką agresji rówieśniczej, mogą się odbywać na terenie szkoły, mogą być częścią lekcji wychowawczej, jak również mogą być realizowane w świetlicy socjoterapeutycznej, ośrodka socjoterapii lub poradni psychologiczno-pedagogicznej (por. Tłuściak-Delikowska 2015⁸⁹³; Surzykiewicz 2008⁸⁹⁴; Kulesza 2011⁸⁹⁵). Nie dokonując rozróżnienia instytucji, w jakiej są prowadzone zajęcia socjoterapeutyczne przez badanych socjoterapeutów, zapytano ich, skąd najczęściej płyną zgłoszenia do prowadzonych przez nich zajęć socjoterapeutycznych. Uzyskane odpowiedzi są dość jednoznaczne, co obrazuje poniższa lista, w której wymieniono zgłoszenia od najczęściej do najrzadziej wskazywanych:

- szkoła;
- dzieci i młodzież;
- rodzice;
- poradnie, MOPSy, inne ośrodki;
- sąd, kurator sądowy;
- inni specjaliści spoza szkoły (psycholog, pedagog).

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki bardzo często wskazują na szkołę, jako podstawowe miejsce zgłoszeń dzieci i młodzieży do zajęć socjoterapeutycznych. Socjoterapeuci podkreślają, że szkoła decyduje się na podjęcie określonych kroków w stosunku do uczniów sprawiających kłopoty wychowawcze, między innymi uczniów agresywnych, sprawców agresywnych aktów, jak również ofiar agresji i przemocy rówieśniczej, najczęściej w sytuacji, gdy proces dydaktyczny jest już utrudniony, wręcz zagrożony poprzez niepożądane zachowania uczniów:

W szkołach jest to wtedy, kiedy nie da się prowadzić lekcji. Kiedy są takie skargi ze strony nauczycieli, że już dochodzi do takiej agresji słownej w trakcie lekcji uczniów do siebie, jakiegoś rzucania do siebie przedmiotami, wyśmiewania się, kiedy nauczyciel nie jest już w stanie prowadzić lekcji. (MAGDA)

Wielu z badanych socjoterapeutów zgodnie podkreśla wspólny schemat, jaki funkcjonuje w szkołach, polegający na reakcji w momencie, kiedy nauczyciel nie może już prowadzić lekcji, kiedy realizacja podstawy programowej jest zagrożona, wtedy pojawia się potrzeba reakcji ze strony specjalistów, np. w postaci zajęć socjoterapeutycznych.

⁸⁹³ A. Tłuściak-Delikowska (2015), *op. cit.*, s. 155–169.

⁸⁹⁴ J. Surzykiewicz (2008), *op. cit.*, s. 321.

⁸⁹⁵ M. Kulesza (2011), *op. cit.*, s. 350–351.

Socjoterapeuci biorący udział w badaniu zgodni są również co do tego, że reakcje nauczycieli i wychowawców wydają się nieco opóźnione, jakby proces tolerowania, może braku reakcji, próby bagatelizowania problemu, pomijania pewnych aktywności uczniów trwał zbyt długo, prowadząc do niepotrzebnej eskalacji niepożądanych zachowań, a tym samym do zwiększania się poziomu niepokoju wśród dzieci i młodzieży w klasach i w szkole. Stawia to uczniów, jak również grono pedagogiczne w trudnej sytuacji, powodując powszechne poczucie bezradności, co w przypadku nauczycieli i wychowawców motywuje, wręcz zmusza ich do szukania pomocy. Pomoc na terenie szkoły lokalizowana jest najczęściej w osobie pedagoga szkolnego, opisywanego jako przysłowiowa „ostatnia deska ratunku”, ktoś mający kompetencję, wiedzę i umiejętności, aby zaradzić narosłemu problemowi. Pedagog musi więc zmagać się z przedstawionym problemem i jeśli ma możliwości czasowe, wiedzę i umiejętność, to stara się rozwiązywać problem. Jednak przy dość powszechnym braku współpracy na poziomie instytucji w szkołach w zakresie rozwiązywania problemów, co wskazywali badani socjoterapeuci, trudno wyobrazić sobie rozwiązywanie trudności, zwłaszcza istniejących już dłużej, co zatem prowadzi do bezradności pedagoga szkolnego i zmusza go do szukania pomocy u następnego specjalisty. W ten sposób powstaje swoisty łańcuch aktywności, gdzie bezradny nauczyciel zgłasza problem wychowawcy klasy, ten będąc bezradnym w obliczu problemów w klasie zgłasza trudność pedagogowi szkolnemu, a pedagog nie będąc w stanie problemowi zaradzić, wysyła ucznia, uczniów albo całą klasą do socjoterapeuty czy na socjoterapeutyczne zajęcia:

Raczej to pedagog, któremu zgłasza nauczyciel, bo tak najłatwiej trochę zepchnąć tą odpowiedzialność, więc jak nauczyciel coś widzi, to pcha do pedagoga. (MATYLDA)

W powyższej liście prezentującej skąd, od kogo najczęściej płyną zgłoszenia do socjoterapeutycznych zajęć, w kategorii szkoła ujęto wszystkie sytuacje i osoby, które zostały wymienione przez zbadanych, związane ze zgłaszaniem uczniów do uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych. W obrębie tej kategorii można wyróżnić, w ślad za wypowiedziami badanych socjoterapeutów, nauczycieli, wychowawców klas, pedagogów i psychologów szkolnych, i w opinii badanych właśnie ta ostatnia grupa, czyli pedagodzy szkolni najczęściej kieruje uczniów na zajęcia socjoterapeutyczne :

Najczęściej od pedagoga, w zasadzie w szkole, w której pracuję, zawsze od pedagoga, chociaż zdarzają się takie sytuacje, kiedy podchodzi do mnie wychowawca i zgłasza problem. (STEFANIA)

Co istotne, to fakt, iż według opinii badanych socjoterapeutów wychowawcy klas są grupą osób pracujących w szkole z dziećmi i młodzieżą, która najrzadziej zgłasza swoich podopiecznych do uczestnictwa w zajęciach socjoterapeutycznych. Wychowawcy, zdaniem socjoterapeutów, są bardziej aktywni w realizacji zadań wychowawczych w pracy z młodszymi uczniami, gdzie czują się bardziej potrzebni, rozumieją potrzeby integracji klasy, budowania w klasach 1–3 poziomu zaufania, bezpieczeństwa, starają się aktywnie formować pracę klasy, jej komunikację wewnętrzną, style rozwiązywania konfliktów⁸⁹⁶:

W młodszych klasach zazwyczaj to jest wychowawca, w starszych też i to wygląda tak, że w tych starszych tak jakby dzieci nie za bardzo chciały się do tego przyznawać, że coś się dzieje i się obawiały właśnie, że będą potraktowane, jako konfident, jako kabel, że to od nich wychodzi i że teraz nie dość, że one już mają jakieś problemy, to będą miały jeszcze większe. (STANISŁAWA)

Można starać się zrozumieć tą wyraźną różnicę polegającą na zdecydowanie większym zaangażowaniu wychowawców klas młodszych w procesy wychowania niż wychowawców klas starszych. W młodszych klasach, szczególnie w edukacji wczesnoszkolnej, mamy znaczący nacisk na pracę wychowawczą. Radzenie sobie z szeregiem wychowawczych trudności jest bardzo wyraźnie akcentowane jako jedno z ważniejszych, obok tych dydaktycznych, zadań stawianych wychowawcy klasy (por. Pyżalski, Kołodziejczyk⁸⁹⁷ Strykowski 2005⁸⁹⁸; Kozubska 2013⁸⁹⁹; Gołek 2014⁹⁰⁰).

Pomimo wymagań, jakie stawia nam współczesna kultura, a co za tym idzie wymagań stawianych szkole, nauczycielom, wychowawcom klas przez dzisiejsze dzieci i młodzież oraz wynikających z tego potrzeb modyfikacji funkcjonowania zawodowego grona pedagogicznego, można odnieść wrażenie, że w starszych klasach nauczycielom

⁸⁹⁶ B. Komorowska (2014), *Trudności wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 6 (42), nr 2, s. 97–107, <https://ojs.tnku.pl/index.php/rped/article/download/2403/2078/> [dostęp: 7.03.2021].

⁸⁹⁷ J. Pyżalski, J. Kołodziejczyk, *Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo*, Kompetencje Współczesnych Nauczycieli, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16716/KOMPETENCJE_WSPOLCZESNYCH_NAUCZYCIELI_e-book_nr_1_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 2.01.2021].

⁸⁹⁸ W. Strykowski (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, nr 27/28, s. 15–28, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [dostęp: 2.01.2021].

⁸⁹⁹ A. Kozubska (2013), *Potrzeby społeczne a nowe wymagania wobec kompetencji nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24–25, s. 131–146, http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/09_Kozubska_Alicja_pop.pdf [dostęp: 2.01.2021].

⁹⁰⁰ B. Gołek (2014), *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LXVII, s. 87–103, <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/95215/edition/82109/content> [dostęp: 2.01.2021].

i wychowawcom klas trudniej jest odnaleźć się w realizacji swoistych zadań wychowawczych. Jak podnoszą badani socjoterapeuci, nauczyciel czy wychowawca bardzo chętnie wzywa rodziców do szkoły po to, aby to rodzic rozwiązał problem z niepożądanym zachowaniem ucznia w szkole. Jednak nie zawsze, a w opinii badanych specjalistów, nawet rzadko, właśnie rodzic podejmuje się rozwiązania problemu, szukania pomocy poprzez zgłoszenie dziecka do udziału w zajęciach socjoterapeutycznych. Jedynie kilku badanych socjoterapeutów wskazuje na takie zgłoszenie dziecka przez rodziców:

Nie zdarzyło mi się, żeby od rodziców wpłynęło zgłoszenie. (SARA)

To jest tak, że rodzice chyba nigdy nam jeszcze nie zgłosili dziecka do zajęć socjoterapeutycznych, chyba, że wynika to z orzeczenia albo z opinii, no to wtedy jakby wymagają tego. (SYLWIA)

Tak sobie myślę, że rodzice zgłaszają dziecko, jeśli oni mają problem z agresją dziecka w domu. Jeżeli mają problem z agresją dziecka w szkole, a ona nie występuje w domu, to niekoniecznie są skłonni do tego, żeby zgłaszać dziecko. (OLIMPIA)

Nie jest wykluczone, że niski poziom współpracy rodziców uczniów sprawiających problemy ze szkołą, ośrodkiem socjoterapeutycznym czy świetlicą socjoterapeutyczną wiąże się z brakiem informacji na temat zajęć, form pomocy dzieciom i młodzieży, jakie może oferować socjoterapia, bo jak sugeruje jedna z badanych socjoterapeutek pracująca w szkole, jeśli rodzice otrzymują rzetelną i klarowną dla nich informację, z jakiego powodu socjoterapia jest wskazana dla ich dziecka, na czym polegają zajęcia, co w nich jest najistotniejsze, wtedy łatwiej jest, być może bez lęku i obawy, szczególnie przed ostracyzmem społecznym, podjąć decyzję o skierowaniu swojego dziecka do udziału w socjoterapeutycznych zajęciach:

Myślę, że wielu osobom pojęcie – mimo wszystko, patrząc przez pryzmat miejsca, w którym ja pracuję – socjoterapia to jest takie pojęcie bardzo abstrakcyjne, mało znane, nie wiedzą z czym to się wiąże, co to jest w ogóle. Od jakiegoś czasu starałam się, znaczy staram się, jak sobie zaplanowałam prowadzenie grupy, no to jakby też informowałam rodziców, więc jakby wtedy dopiero, jak już widzieli o co chodzi no to tak. (SABINA)

Kiedy uczniowie, być może zawczasu nie powstrzymywani w swoich agresywnych zachowaniach, przekraczają granice, których przekroczyć nie powinni, wtedy rozpoczyna się procedura, w którą wkracza sąd, kurator, ośrodki szkolno-wychowawcze. W takim przypadku

zgłoszenia do udziału w zajęciach socjoterapeutycznych są już obligatoryjne i zarówno szkoła, pedagog, rodzice czy uczeń nie mają możliwości uniknięcia tych zajęć. W doświadczeniu dwóch badanych socjoterapeutów jest to sposób trafiania dzieci i młodzieży do prowadzonych przez nich grup i zajęć:

Szkoła kieruje do nas dzieci właśnie takie, które jak oni twierdzą, są trudne dzieci, oni już nie dają rady, więc my je mamy nie wiem, uzdrowić. Kuratorzy, praktycznie połowa naszych dzieciaków to są dzieci przysłane przez kuratorów. (OLIWIA)

Innym obszarem, który motywuje rodziców i ich dzieci do udziału w socjoterapeutycznych zajęciach są zgłoszenia z ośrodków pomocy społecznej, świetlic środowiskowych oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych. W ośrodkach pomocy społecznej i świetlicach środowiskowych najczęściej mamy do czynienia z sytuacją wspierania rodziny, ogólnie mówiąc, dysfunkcyjnej, gdzie powodów tej dysfunkcyjności można się dopatrywać w problemie alkoholowym rodziny, trudnościach zdrowotnych (psychicznych i fizycznych z naciskiem na rodziców i opiekunów prawnych utrzymujących rodzinę), kłopotach finansowych, rozbiciu rodziny i zapewne wielu innych:

Takie zgłoszenia mam z ośrodków pomocy społecznej i tam są zbierane grupy socjoterapeutyczne dotyczące właśnie pracy z dziećmi z rodzin, na przykład niewydolnych wychowawczo, albo z dziećmi trafiającymi do rodzin zastępczych, to są takie dwie grupy, ale też ze świetlic środowiskowych. (MAJA)

Do poradni psychologiczno-pedagogicznych na zajęcia socjoterapeutyczne zgłaszają się dzieci i młodzież z orzeczeniem do udziału w tego typu formie pomocy psychologiczno-pedagogicznej (por. Krupa 2016⁹⁰¹; Wolińska, Skibicka-Piechna 2013⁹⁰²). W takiej sytuacji rodzice zostają zobligowani do tego, aby dziecko wzięło udział w socjoterapeutycznych zajęciach. Nadal istotna jest wiedza i świadomość rodziców znaczenia takich zajęć w celu zagwarantowania rzeczowej współpracy ze specjalistami socjoterapeutami, poradnią psychologiczno-pedagogiczną, ośrodkiem socjoterapii czy świetlicą socjoterapeutyczną. Ten warunek jest konieczny, zdaniem badanych socjoterapeutów, aby udział w zajęciach przyniósł maksymalny oczekiwany efekt. Jest to tym bardziej potrzebne, im dzieci i młodzież zgłaszane do zajęć są młodsze, bo jak sugerują badani specjaliści, jeśli na zajęcia zgłaszają się lub są zgłaszane uczniowie szkół ponadpodstawowych, wtedy wyraźniej widać ich własną

⁹⁰¹ B. Krupa (2016), *op. cit.*, s. 138–197.

⁹⁰² M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

motywację do udziału w tego typu zajęcia. Jednak już w przypadku dzieci, co zrozumiałe, ale również młodszej młodzieży, czyli uczniów ostatnich klas szkoły podstawowej (wcześniej gimnazjalistów), motywacja do udziału w takich zajęciach jest zdecydowanie mniejsza, co wymusza większą współpracę z ich rodzicami lub prawnymi opiekunami:

Ci starsi zgłaszali się sami i z reguły to była już taka młodzież bardzo z trudnymi doświadczeniami. Natomiast, jeśli chodzi o młodsze dzieci, gdzie tam czternaście-szesnaście lat, to zgłaszają się rodzice i z tego, co tam obserwowałam, to wtedy oni faktycznie dopilnowują, żeby oni przyjechali na te zajęcia gdzie tam odbiorą, są też w kontakcie z prowadzącym. (ODA)

Nie jest wykluczone, że młodszy uczniowie pozostając w większej emocjonalnej zależności od swoich rówieśników, obawiają się oceny, krytyki, ostracyzmu ze strony grupy kolegów i koleżanek, w przypadku wzięcia udziału w sugerowanych, proponowanych socjoterapeutycznych zajęciach, co znajduje swoje odbicie w poniższej wypowiedzi:

Myślę, że najmniejszy odzew jest od samych dzieci tak naprawdę? One rzadko szukają pomocy, myślę, że się boją w dużej mierze oceny, tego jak będą postrzegane, więc myślę, że to dorośli jakby je zachęcają. (OKTAWIA)

Udział w socjoterapeutycznych zajęciach, bez względu na to czy będą się odbywały w szkole, w klasie, w świetlicy socjoterapeutycznej czy w końcu w ośrodku socjoterapii, wymagają względnie świadomej decyzji ze strony dzieci i młodzieży do uczestnictwa w zajęciach, ich rodziców do wzmocnienia tej motywacji i wspierania w wytrwałości w uczestniczeniu w tych zajęciach, ale także współpracy szkoły nauczycieli, wychowawców klas i pedagogów, którzy również powinni udział w takich zajęciach wspierać, wzmocniać pozytywne do nich nastawienie wśród uczniów.

Powyższe warunki tworzą sprzyjające środowisko do pracy nad zmianą, które nie może przecież ograniczać się jedynie do zmiany w czasie socjoterapeutycznych zajęć, ponieważ praca i zmiana powinny mieć miejsce w środowisku, w którym dzieci i młodzież funkcjonują, w domach, w szkole, w grupie rówieśniczej, i dbałość o całościowe podejście do pracy z dziećmi i młodzieżą sprawiającymi kłopoty jest oczywistym postulatem. W świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów w wielu szkołach wcale nie jest to takie jednoznaczne, czego przykładem może być brak należytej współpracy szkoły z socjoterapeutami, zobrazowany poniższą wypowiedzią:

Tak samo właśnie te dzieci i ta młodzież, są wysyłane na jakieś zajęcia i one nie mają pojęcia, dlaczego dana osoba, czyli ja, przyszła i co będzie z nią robiła i jakby spoczywa to też na moich barkach. Jeżeli ja wkraczam do jakiejś szkoły z zajęciami z zakresu socjoterapii czy profilaktyki i jakby nie znam tych dzieci, i ja znam tylko potrzeby szkoły, że ta dana szkoła potrzebuje takich zajęć i tyle. I ja nie wiem za bardzo nic o dzieciach i z jednej strony to jest dobre, bo sobie nie wyrabiam opinii o żadnym z uczniów, ale z drugiej strony te dzieci też nie wiedzą nic o mnie i to jest takie, że w sumie, po co pani przyjechała. (MARTA)

Sytuacji podobnych do przedstawionej badani socjoterapeuci i socjoterapeutki cytowali wiele, wskazując tym samym na problem współpracy szkoły z socjoterapeutami, również brak zrozumienia istoty socjoterapeutycznych zajęć, może niedoceniaenia znaczenia wiedzy dzieci i młodzieży o zajęciach, na jakie są wysyłane, jak również tego, w jaki sposób udział tych dzieci w zajęciach jest postrzegany przez nauczycieli, wychowawcę klasy. Niewątpliwie według opinii badanych specjalistów współpraca szeroko rozumianej szkoły z osobami prowadzącymi socjoterapeutyczne zajęcia ma zasadnicze znaczenia dla udziału uczniów w tych zajęciach, ich motywacji do tego, oceny całego środowiska tego typu zajęć, a w następstwie tego, realnych możliwości uzyskiwania korzyści przez dzieci i młodzież z tytułu uczestnictwa w socjoterapeutycznych zajęciach, które najlepiej jeśli miałyby swoje stałe miejsce w systemie oświaty, co w gorzkich słowach wyraziła socjoterapeutka, pracująca zarówno w szkole, jak i w ośrodku socjoterapii, mająca zatem porównanie funkcjonowania tych dwóch instytucji wobec zajęć socjoterapeutycznych:

A cykliczne zajęcia są, no mówi się, że to jest nierealne w tym systemie, żeby je realizować. (MAGDA)

Brak stosownej reakcji ze strony grona pedagogicznego, szkoły jako instytucji, wobec przejawów agresji rówieśniczej na jej terenie, zwłaszcza jeśli przyczynia się do nawarstwienia problemu, powoduje, że kiedy staje się nabrzmiała, to rozlewa się w postaci dalece niepożądanych postaw, rozwijającej się już przemocy⁹⁰³. Brak odpowiedniej i w miarę możliwości wczesnej reakcji prowadzi do rozwoju agresji, do zamiany agresywnych incydentów w proces, przyzwolenia, również wynikającego z adaptacji do pewnych zachowań, i przyzwyczajania uczniów do takich zachowań i postaw⁹⁰⁴. Nie zmienia to jednak faktu, że agresja rówieśnicza w całej swojej rozciągłości, jest zjawiskiem niepożądanym,

⁹⁰³ P. Łuczeczko (red.) (2009), *op. cit.*, s. 8.

⁹⁰⁴ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert (1997), *op. cit.*, s. 516.

szkodliwym, nie ulega wątpliwości, że najbardziej cierpią w związku z nią dzieci i młodzież, przede wszystkim ofiary agresywnego zachowania, w dalszej kolejności obserwatorzy takich zachowań, sprawcy agresji a bywa również, że cała klasa⁹⁰⁵.

W związku z powyższym badanym socjoterapeutom i socjoterapeutkom zadano pytanie, w jaki sposób w świetle ich doświadczeń zawodowych agresja rówieśnicza w szkołach wpływa na funkcjonowanie dzieci i młodzieży. Wielu spośród badanych socjoterapeutów podkreśliło w swoich wypowiedziach wspólne stanowisko wobec zmiany funkcjonowania dzieci i młodzieży, jaka nastąpiła w czasie, kiedy pracują zawodowo. Zmiana ta polega na tym, że młodzi ludzie w pewnym sensie są obcy z różnego rodzaju agresją, szczególnie tą werbalną, i nie jest niczym wyjątkowym używanie agresywnych słów, obrażania i wyzywania kogokolwiek, często w nowomodnym stylu, z użyciem anglojęzycznych zwrotów⁹⁰⁶. Staje się to modą i w zasadzie nikogo nie razi, wręcz jest stylem grupy, mówiąc najprościej – tak się dzisiaj mówi:

To co mnie niepokoi, to, że jest ona normalizowana w niektórych grupach, że to, co się dzieje między nastolatkami jest uważane za naturalny i normalny sposób funkcjonowania. (OLGA)

Jak uważa Katarzyna Sawicka w szkołach bardzo często panuje tzw. przemocowy klimat, który tworzą sami uczniowie⁹⁰⁷. Styl komunikacji, wzorce zachowania tolerują agresywność jako cechę współczesnego świata, co powoduje, jak sugerują w swoich wypowiedziach socjoterapeuci, traktowanie tego stylu jako normę społeczną. Nikt natomiast nie bierze pod uwagę, jakie skutki może nieść ze sobą agresywne zachowanie, agresywna komunikacja:

Dla nich to jest tak normalne, tak powszechne, i że przecież wszyscy tak robią i tak się po prostu funkcjonuje w życiu dorosłym. No i potem trudno im jest utrzymać pracę i w ogóle jakkolwiek wpasować się w to społeczeństwo i żyć na takim, no nazwijmy to właśnie zwykłym, normalnym poziomie. (OTYLIA)

Ale też jest [tak – MW], że ja mam na przykład informacje od dzieciaków i od młodzieży, jak oni to w ogóle postrzegają. I to jest tak, że w pewnym momencie bycie

⁹⁰⁵ D. Olweus (2003), *op. cit.*, s. 60.

⁹⁰⁶ A. Rabczuk (2017), *Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 24, s. 109–127, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.08> [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁰⁷ K. Sawicka (2019), *Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] M. Libiszowska-Żótkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Difin SA, s. 90.

nieagresywnym, to jest bycie wykluczonym z grupy na przykład. Że jeżeli ktoś nie wyraża takich zachowań agresywnych, często związanych z jakąś dominacją, to jest osobą, która jest wyautowana. Czyli żeby być w grupie trzeba przejawiać te zachowania, które przejawia grupa. A często jest tak, że są osoby, które są dominujące i w jakiś sposób [osobami] agresywnymi, tu chodzi jakby o różne obszary tej agresji. (MAJA)

Wielu badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek jest zdania, że agresja rówieśnicza w szkole ma bardzo negatywny wpływ na dzieci i młodzieży, budząc strach, obawę, niepokój, lęk, prowokując do występowania szeregu zaburzeń w funkcjonowaniu uczniów, w tym zaburzeń odżywiania, depresji czy nawet zachowań autoagresywnych w postaci cięcia się czy gestów oraz prób samobójczych. Oczywiście na pierwszym miejscu wymieniana jest fobia szkolna jako typowa reakcja na przejawy agresji, która spotyka ucznia w szkole⁹⁰⁸. Unikanie szkoły, lekcji, kolegów i koleżanek z klasy, prowadzi do szeregu konsekwencji, które rozpatrujemy w szerokiej skali od tych intrapsychicznych, poprzez relacyjne a na szkolnych, edukacyjnych kończąc. Jeśli zatem agresja rówieśnicza w szkole prowadzi do takich konsekwencji, to jak sugerują wypowiedzi badanych socjoterapeutów należy traktować ją jako poważny i brzemienisty w skutki problem:

Przede wszystkim obserwuję takie nasilenie objawów lękowych, łącznie już z przypadkami tak zwanej fobii szkolnej. A jeżeli chodzi o takie mniej zauważalne powszechnie zjawiska czy objawy, no to taki wpływ na obniżenie poczucia własnej wartości, zaburzenie odżywiania też, no i takie wrażenie, że ta agresja nakręca agresję, czyli taki brak umiejętności poradzenia sobie z nią, rozładowania tych emocji właśnie, co przejawia się w takim obniżonym funkcjonowaniem społecznym w ogóle; [powoduje – MW] taki brak zaufania do siebie wzajemnie u dzieci, ale też brak zaufania do dorosłych, jako tych, którzy mają pomóc, często jest tak, że właśnie nie pomagają, wręcz szkodzą. (MAGDA)

Na pewno wpływa na samopoczucie, na wyniki w nauce, na poziom, możliwość skupienia się, na koncentrację, bo dziecko, które akurat jest prześladowane, skupia się na tym, że wyjdzie po szkole i gdzie, którędy tu iść, żeby nie oberwać. (OKSANA)

Jednocześnie większość wypowiedzi badanych specjalistów wskazuje różnice w przeżywaniu aktów agresji rówieśniczej przez uczniów w zależności od ich szeroko pojętej konstrukcji psychicznej, inaczej ujmując ich predyspozycji do określonej reakcji, w tym

⁹⁰⁸ E. Wojtyńkiewicz (2014), *Fobia szkolna w rozumieniu psychodynamicznym – opis przypadku*, „Psychoterapia”, nr 2 (169), s. 43–50, http://www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT_2_2014/43Wyrzykowska_PT2014i2.pdf [dostęp: 7.03.2021].

głównie reakcji lękowych⁹⁰⁹. Socjoterapeuci biorący udział w badaniu wskazują na to, że dzieci i młodzież mający kontakt z przejawami agresji rówieśniczej, reagują w oparciu o swoje predyspozycje psychiczne, ale również wcześniejsze doświadczenia, również takie, które wywodzą się ze środowiska rodzinnego:

Na pewno budzi obawy, lęk, strach, niepokój, w zależności od tego, jakie dzieci mają predyspozycje, jak reagują, jakie mają też doświadczenia wcześniejsze. (SABINA)

Najczęściej dzieci, które wcześniej nie miały styczności z agresywnymi zachowaniami, bo na przykład w domu nie stosuje się żadnych form agresywnych są bardzo zdziwione, bardzo zaniepokojone, bardzo wycofane w związku z tym, rzadko kiedy odpowiadają, są w stanie odpowiedzieć również agresją, budzi to ich lęk na pewno; budzi w konsekwencji niechęć też do wchodzenia, do uczestnictwa w tej grupie. (MARIA)

Takie dziecko niejako ustawia się w sposób taki schematyczny do określonych sytuacji, [...] jakby, nie rozwija się, nie poznaje swoich możliwości, następuje pewna stagnacja pewnych mechanizmów czy to obronnych czy właśnie takich wyuczonych i generalnie rzutuje na cały jego rozwój psychofizyczny i społeczny. (MARZENA)

Badani socjoterapeuci różnicują uczniów, którzy mają większą możliwość adaptacji do agresywnych sytuacji, możliwość odpowiedzi obronnej, choćby w postaci agresywnego zachowania, postawienia wyraźnej granicy, aby agresor jej nie przekraczał, albo przynajmniej wiedział, gdzie jest ta granica, i że właśnie ją przekracza. Ta grupa uczniów, według opinii badanych osób, lepiej sobie radzi w sytuacji agresji rówieśniczej. Inaczej natomiast reaguje druga grupa, bardziej introwertywna, lękowa, zdecydowanie częściej wycofująca się z kontaktu z klasą, środowiskiem szkolnym, słowem unikająca kontaktów z rówieśnikami i szkołą. Ci uczniowie, częściej wycofują się, przeżywają lęk, strach i obawę, ponosząc prawdopodobnie większe koszty kontaktu z agresją, nawet jeśli bywają skrycie przeżywane w samotności. Czasem, kiedy ilość frustracji jest już nie do zniesienia, wtedy zdarza się takiemu uczniowi wybuchnąć, zareagować niezgodnie z jego stałym wzorcem funkcjonowania, co zaskakuje jego otoczenie, ale w jakimś sensie może stanowić informację o tym, co się dzieje w jego codziennym szkolnym życiu:

Jedne się wycofują z kontaktów, inne natomiast reagują agresją, odreagowują właśnie na przerwach. Bardzo często bywa tak, że ta agresja, która dzieje się poza szkołą jest

⁹⁰⁹ B. Banasiak (2013.) *Nauczyciel wobec zaburzeń lękowych występujących u uczniów*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24–25, s. 289–297, http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/018_Banasiak_Bo%C5%BCena_pop.pdf [dostęp: 7.03.2021].

niewidoczna dla dorosłych. Później okazuje się, dopiero się ujawnia właśnie, jak dziecko, które gdzieś doświadcza przemocy odreagowuje w szkole, na przykład pobije kogoś, wyzwie, coś, nie wiem, coś powie. (STANISŁAWA)

Według opinii badanych socjoterapeutów agresja rówieśnicza w szkole niszczy relacje interpersonalne, czasem czyniąc to w sposób bardzo spektakularny, wpływając na wzajemne animozje i podziały między uczniami, wprowadzając destrukcyjny dla klasy szkolnej podział czy rozbitcie jej na obozy, frakcje, uniemożliwiając procesy integracji, wręcz dezintegrując klasę. W zdezintegrowanej klasie szkolnej dzieci i młodzież nie mają oparcia, nie czują się bezpiecznie, nie będą w stanie nikomu zaufać (por. Muszyńska 2015⁹¹⁰; Ochojska 2019⁹¹¹). Brak integracji, brak bezpiecznej przestrzeni w klasie, podziały jakiego tematu towarzyszą wpływają negatywnie na funkcjonowanie klasy jako całości oraz poszczególnych uczniów:

Myślę, że na pewno dzieli klasę, a jeśli klasa jest dzielona, to tworzą się obozy. I jest jeden obóz, który jest tą elitą i jest ten obóz, który jest w jakiś sposób piętnowany. (MARTA)

Zatem taka sytuacja nie tylko utrudnia codzienne funkcjonowanie uczniów w klasie i szkole, ale także utrudnia realizowanie wielu zadań jakie szkoła stawia uczniom, czy zadań stawianych szkole:

Sprawia, że jakby stopuje rozwój i zabezpieczanie potrzeb głównie młodzieży, a jeżeli chodzi o szkołę, to jest to duże utrudnienie dla nauczycieli, pedagogów. (MATYLDA)

Konsekwencją rozwijającej się agresji rówieśniczej w szkole jest ograniczona możliwość realizowania zadań edukacyjnych, wychowawczych, brak poczucia bezpieczeństwa⁹¹². Poczucie bezpieczeństwa, jak sugerują badani socjoterapeuci może dotyczyć zarówno kolegów i koleżanek, środowiska uczniów danej szkoły, ale także grona pedagogicznego, nauczycieli i wychowawców, dyrekcji, szkoły jako całej instytucji, która powinna przecież gwarantować bezpieczne funkcjonowanie, możliwości realizacji stawianych przed uczniami zadań w bezpiecznym i budzącym zaufanie środowisku:

⁹¹⁰ E. Muszyńska (2015), „Inny” w klasie szkolnej, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 9, s. 20–25.

⁹¹¹ D. Ochojska (2019), *Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4/30, s. 32–37, http://eti.ur.edu.pl/static/img/k01/kwartalnik/2019/4_2019/Artyku%C5%82y/003%20ETI_No_4_30_Organizacja%20przestrzeni%20klasy.pdf [dostęp: 7.03.2021].

⁹¹² E. Czermierowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 13–15.

To jest ze sobą powiązane i agresja napędza różnego rodzaju trudne sytuacje pewnie dlatego, że dzieci nie czują się na przykład zrozumiane przez dorosłych;,, myślę, w ogóle o pracy na przykład w obszarze szkoły, jeśli chodzi o dzieci, które zachowują się w sposób agresywny i te zachowania agresywne są takie namacalne wręcz. Brakuje czasu przede wszystkim i zrozumienia, i możliwości pracy z tymi dziećmi. I to buduje też kolejne takie sfery dystansu i braku zaufania dzieci do dorosłych. (SONIA)

Ponadto dzieci i młodzież borykające się z agresją i przemocą rówieśniczą w szkole, mające z nią kontakt w formie bycia ofiarą, obserwatorem, uczestnikiem, agresorem, muszą sobie z konsekwencjami tego kontaktu radzić. Często muszą to robić same, choćby ze względu na nie dość jednoznaczną reakcję grona pedagogicznego w szkole. Przemilczane trudne doświadczenia uczniów, skrywane w sobie, chowane w tajemnicy przed kolegami i koleżankami, przed wychowawcą klasy z obawy przed zemstą ze strony innych osób, chowane nawet przed rodzicami, którzy bardzo często przecież „nic nie rozumieją”, prowadzić może do utrwalenia się pewnych wzorców funkcjonowania. Czasem trudno jest dziecku wyobrazić sobie możliwość wybrnięcia z takiej sytuacji. Zmagają się z nią nie tylko dzieci i młodzież, ale także ich rodziny, które w pewnym sensie stają się tak samo bezradne, nie wiedząc co i jak można zrobić, aby zaradzić niepożądaney, niekorzystnej a nawet patologicznej sytuacji, co obrazuje wypowiedź jednej z badanych socjoterapeutek:

I też mogę powiedzieć, że ten problem dotyczy nie tylko uczniów, ale dotyczy też rodziców, na przykład rodzice też się zmagają, opowiadają. Na przykład przychodzą na rozmowy do mnie i opowiadają właśnie o tym, że ich dziecko jest ofiarą, była ofiarą, że szkoła zareagowała, nie zareagowała. I to też jest taki problem, który jest dla rodziców istotny, że też przychodzą do dyrekcji, do władz z tym problemem, którego nie są w stanie rozwiązać. (SANDRA)

Podsumowując analizę części odpowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, dotyczącą ich postrzegania zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, skali zjawiska, rozumienia jego etiologii oraz konsekwencji a także stosunku szkoły do tego zjawiska, przedstawić można kilka wniosków. Przede wszystkim w oczach badanych socjoterapeutów zjawisko agresji rówieśniczej w polskich szkołach jest powszechnym i codziennym doświadczeniem uczniów, z którym się borykają. Badani socjoterapeuci stwierdzili, iż częściej stykają się z przejawami agresji fizycznej⁹¹³. Socjoterapeuci w zasadzie spotykają dzieci

⁹¹³ M. Malinowska-Cieślak, A. Małkowska-Szkućnik (2018), *op. cit.*, s. 150–155.

i młodzież sprawiające kłopoty, czyli częściej realizujące agresywne ataki w postaci fizycznej, tym bardziej, że jak sugerują badani w dzisiejszej szkole agresywny język jest normą komunikacyjną wśród uczniów i nikogo specjalnie nie razi. Gdyby nauczyciele mieli reagować na każdy przejaw agresywnej komunikacji musieliby stale się zajmować stylem komunikacji i zaniechać zadań edukacyjnych.

Wśród najczęściej występujących form i przejawów agresji rówieśniczej badani socjoterapeuci wymieniają wyzwiska, popchnięcia, kopniaki, oplucie, podkładanie nogi, uderzenia. Formy agresji, z jakimi się spotykają badani specjaliści nie odbiegają od tych cytowanych w dużych badaniach statystycznych⁹¹⁴. Zgodnie z coraz częściej pojawiającymi się doniesieniami w aktualnych badaniach, środowisko Internetu, cyberprzestrzeni zdobywa coraz większe znaczenie zarówno dla codziennego funkcjonowania dzieci i młodzieży, jak i realizacji w tej przestrzeni szeregu znaczących potrzeb, ale również pojawiających się w nim aktów agresji rówieśniczej.

Bardzo interesującym wnioskiem, który nasuwa się w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów jest sugestia, iż współcześnie zdecydowanie większy wpływ na funkcjonowanie, może bardziej młodzieży niż dzieci, ma cyberprzestrzeń i to, co się w niej dzieje niż realne kontakty. Można uznać, że dzisiaj środowisko rówieśnicze istnieje trochę w rzeczywistości, w realnych kontaktach dzieci i młodzieży, i zdecydowanie bardziej istnieje w cyberprzestrzeni, a proces ten został wzmocniony przez istniejącą od 2020 roku pandemię Covid-19 i zdalne nauczanie. To właśnie w mediach społecznościowych realizowane są kontakty rówieśnicze, istnieje wymiana informacji, komunikacja, w cyberprzestrzeni budowana jest tożsamość, w oparciu o informacje płynące z tego obszaru tworzy się poczucie wartości. Zatem, jak uważają badani socjoterapeuci, cyberprzestrzeń staje się coraz bardziej znaczącym obszarem funkcjonowania młodych ludzi, a co za tym idzie, również miejscem, dokąd agresja w realnym świecie zostaje przenoszona. Stawia to przed specjalistami nowe, dotychczas niespotykane wyzwania.

Bez względu na to, czy mówimy o typowych, bardziej realnych formach agresji, czy mamy na myśli agresję relacyjną, werbalną, fizyczną czy cyberprzemoc, wyzwania dla szkół nie są mniejsze, a prawdopodobnie nawet większe. Według opinii badanych socjoterapeutów szkoły niestety rzadko radzą sobie z problemem agresji, bywa nawet, że nie rozpoznają takiego problemu w swoich murach, pomimo skarg uczniów, jakie docierają do badanych socjoterapeutów.

⁹¹⁴ A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, A. Giza-Poleszczuk (2011), *op. cit.*

Nieco lepiej jest w szkołach małych, w małych miejscowościach, na wsiach. Małe szkoły, małe i znające się społeczności, gdzie poziom anonimowości uczniów w zasadzie nie istnieje, posiadają większą wiedzę na temat istniejącego problemu, częściej reagują na akty agresji rówieśniczej, starają się reagować w miarę możliwości na bieżąco. To praktyka, która w ocenie badanych osób doskonale się sprawdza, przynosząc pożądaną efekt w postaci zahamowania niekorzystnych procesów. Jednocześnie jest to praktyka, która niezbyt często znajduje swoje zastosowanie w dużych, anonimowych miejskich szkołach, gdzie czasem problem agresji rówieśniczej, co podkreśliło wielu badanych socjoterapeutów, jest wręcz bagatelizowany.

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki są również zgodni co do tego, że brakuje systemowej współpracy szkół, nauczycieli, wychowawców klas ze specjalistami, choćby właśnie socjoterapeutami w zakresie przeciwdziałania agresji rówieśniczej, rozwiązywania problemów klas, w których ma ona miejsce. Spośród całego grona pedagogicznego szkół bardzo wysoko oceniana jest postawa pedagogów szkolnych w zakresie współpracy ze specjalistami w pracy z problemem agresji rówieśniczej w szkole. Pedagodzy szkolni w opinii badanych socjoterapeutów starają się realizować wiele aktywności przeciwdziałających tej problematyce i pozostają w pozycji pomiędzy nauczycielami i wychowawcami klas a innymi specjalistami, w tym socjoterapeutami, którzy mieliby realizować zajęcia przeciwdziałające problematyce agresji rówieśniczej w szkole.

Z wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek nie wynika, czy przygotowane zajęcia socjoterapeutyczne wobec problematyki agresji rówieśniczej w szkole nawiązują do rozumienia etiologii tego negatywnego zjawiska, choć należałoby założyć, że jest istoty merytorycznie warunek⁹¹⁵. Badani socjoterapeuci w zdecydowanej większości twierdzą, że środowisko rodzinne jest głównym obszarem odpowiedzialnym za agresywne zachowania dzieci i młodzieży w szkole, obok cyberprzestrzeni czy środowiska rówieśniczego.

Nasuwa się zatem pytanie, które wymaga refleksji podczas opracowywania następnych odpowiedzi badanych socjoterapeutów, jak przeciwdziałać agresji rówieśniczej w szkołach, biorąc pod uwagę, że w ich opinii jest ona mocno związana ze środowiskiem rodzinnym agresywnie zachowujących się uczniów, skoro jednak bezpośrednio nie pracuje się tymi rodzinami. Główna niejasność w tym zakresie dotyczyć będzie tego, czy prowadzone działania naprawcze, zajęcia socjoterapeutyczne w szkołach, w klasach, poza szkołami, mają

⁹¹⁵ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

takie możliwości, znaczenie, szansę, aby równoważyć wpływ środowiska rodzinnego i tym samym minimalizować negatywne zjawisko, jakim jest agresja i przemoc rówieśnicza w szkole.

4.3. Socjoterapeuci i socjoterapeutki wobec możliwości zastosowania socjoterapii w pracy z agresją rówieśniczą w szkole

Szkoła jest miejscem, w którym dzieci i młodzież spędzają znaczną część swojego życia. Jest miejscem nauki, zdobywania wiedzy i nabywania nowych umiejętności, miejscem kontaktów z rówieśnikami, uczenia się społecznego i interpersonalnego funkcjonowania, budowania swojej tożsamości, poczucia własnej wartości, uczenia się ról społecznych i wielu innych zadań. Klimat szkoły, atmosfera istniejąca między nauczycielami a uczniami, jak również między uczniami, mają olbrzymie znaczenie dla możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności, realizowania wszystkich zadań, jakie stawiane są przez szkołę, środowisko, otoczenie, rodzinę czy wreszcie społeczeństwo przed dziećmi i młodzieżą, stąd niezwykle istotne jest zagwarantowanie dogodnych warunków w szkolnej rzeczywistości do tego, aby wszystkie te zadania mogły być realizowane w optymalny sposób (por. Kwiatkowska 2012⁹¹⁶; Jankowska 2013⁹¹⁷; Przewłocka 2015⁹¹⁸).

Akty i zachowania agresywne między uczniami w szkole, dręczenie koleżanek i kolegów, brak reakcji na takie sytuacje ze strony nauczycieli bywa, że odczytywane są przez dzieci i młodzież jako przyzwolenie ze strony szkoły na takie zachowanie, co nie sprzyja budowaniu poczucia zaufania i bezpieczeństwa. Wręcz odwrotnie, uczniowie zamiast wsparcia, którego oczekiwaliby od nauczycieli i wychowawców, otrzymują niepewność, poczucie bezradności, szczególnie w obliczu kontaktu z agresywnymi koleżankami i kolegami⁹¹⁹.

Szkoła powinna więc zadbać o poczucie bezpieczeństwa swoich uczniów, powinna zagwarantować im optymalne warunki do realizacji wszystkich zadań, jakie stawia przed swoimi uczniami. Powinna zatem reagować na wszelkie przejawy agresji rówieśniczej, jakie

⁹¹⁶ H. Kwiatkowska (2012), *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej w szkole*, „Studia Edukacyjne”, nr 22, s. 109–126, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5884/1/109-126.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

⁹¹⁷ A. Jankowska (2013), *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (29), s. 235–244, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)-s235-244/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)-s235-244.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)-s235-244/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)-s235-244.pdf) [dostęp: 7.03.2021].

⁹¹⁸ J. Przewłocka (2015), *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analzy-08-2015-klimat-szkoly.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

⁹¹⁹ A. Komendant-Brodowska (2014), *op. cit.*

mają miejsce na jej terenie, czy może nawet szerzej, w środowisku jej uczniów. Aktywizacja grona pedagogicznego, głównie pedagoga szkolnego, ale także nauczycieli przedmiotowych jak i wychowawców klas, do przeciwdziałania agresji rówieśniczej jako poważnego problemu współczesnej szkoły wydaje się nieodzowna.

Reakcja na wszelkie przejawy agresji rówieśniczej w szkole wymaga odwagi, gotowości mierzenia się z problemem, co stanowi swojego rodzaju dodatkowe wyzwanie dla szkoły i jej grona pedagogicznego, które w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów jest lepiej, czasem gorzej przygotowane do tego zadania⁹²⁰. W większości przypadków interwencja szkoły w sytuacji, kiedy pojawia się problem agresji rówieśniczej, sprowadza się do zaangażowania pedagoga szkolnego, który ma problem rozwiązać. Najczęściej pedagog wyłania uczniów sprawiających problemy wychowawcze, w tym przypadku najczęściej agresora, sprawcę agresywnego zachowania, rzadziej ofiarę, przeprowadza rozmowę, a jeśli uzna za konieczne może skierować ucznia, również obydwu uczniów na zajęcia psychoedukacyjne, socjoterapeutyczne, czasem także do poradni psychologiczno-pedagogicznej na psychoterapię⁹²¹.

Gdy pojawią się pierwsze symptomy agresji rówieśniczej w szkole, szkoły powinny starać się organizować odpowiedź naprawczą, korekcyjną już na wstępie, aby nie dopuścić do rozwoju problematycznego zachowania, powstrzymać przemoc rówieśniczą na przykład dzięki pracy socjoterapeutycznej. Dwie z uczestniczek badania określiły to w następujący sposób:

Taki profilaktyczny, że tego w szkołach bardzo brakuje i orientujemy się już za późno, w momencie kiedy można by to wylapać troszeczkę wcześniej i nauczyć to dziecko, i skorygować, nawet jeżeli w środowisku rodzinnym jakby coś jest nie tak, to ono wtedy będzie miało możliwość w szkole czy na tych zajęciach w ogóle poznać zupełnie inne wzorce, więc im wcześniej, tym lepiej, nie wiem, czy tam w klasach od jeden do trzy też już, nie myślałam nigdy o tym, ale to by było bardzo fajne rozwiązanie, bo inaczej te dzieci nie mają innej możliwości, nie ma gdzie tego zrobić. No bo jak rodzic o to nie zadba, szkoła o to nie zadba, orientujemy się, kiedy tak naprawdę jest już dużo za późno, kiedy to już jest naprawdę na wysoką skalę, kiedy już interweniuje kurator, no to jest już o krok za daleko, taki duży. A myślę, że jest szansa, że część z tych dzieciaków dałoby się uchronić przed takim losem i wyuczyć je troszeczkę, zapobiec temu.
(OTYLIA)

⁹²⁰ D.M. Le Fevre (2014), *op. cit.*, s. 56–64.

⁹²¹ M. Wacholc (2006), *op. cit.*

Niewątpliwie socjoterapia jest ważną formą i ona powinna być, powinna funkcjonować. Ja myślę, że powinno być przede wszystkim więcej socjoterapeutów, więcej osób, które się tym zajmuje. (MARZENA)

Powyższe wypowiedzi obrazują stosunek badanych socjoterapeutów do problematyki agresji rówieśniczej w szkołach. Gdyby była taka możliwość, to zapewne najlepiej byłoby wprowadzić zajęcia socjoterapeutyczne jako stały element pracy z dziećmi i młodzieżą w polskich szkołach, szczególnie dla tych wymagających pomocy, zagrożonych agresywnym środowiskiem rówieśniczym. W narracjach wielu badanych socjoterapeutów, którzy stykają się problemem agresji rówieśniczej w szkołach, są nawet zdania, że konieczne byłoby wypracowanie sprawdzonych metod zapobiegania występowaniu agresji i przemocy rówieśniczej, jako całego systemu pracy, a nie jedynie programów, którą stają się odpowiedzią na już zaistniałą niekorzystną, problematyczną sytuację (por. Wilson & Lipsay 2007⁹²²; Hahn i in. 2007⁹²³; Šmigelskas i in. 2018⁹²⁴; Menesini 2017⁹²⁵).

Zrozumiały - w obliczu “powszechnej”, “codziennej” agresji rówieśniczej w szkole – wydaje się powyższy postulat badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, choć należy zaznaczyć, że w takim rozumieniu byłaby to realizacja zadań profilaktyki a nie socjoterapii. Wydaje się, że socjoterapia, jako element przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach, powinna wkraczać w momencie, kiedy profilaktyka nie przynosi już założonych efektów, co oznacza, że szkoły borykają się już z agresywnymi i przemocowymi zachowaniami między swoimi uczniami. Wtedy socjoterapeutyczne zajęcia dla ofiar i sprawców przemocy, dla klas dotkniętych problemem agresji rówieśniczej, stają się koniecznością, bez której trudno sobie wyobrazić rozwiązanie zaistniałego problemu.

Mimo iż systematyczne i konsekwentne realizowanie szeroko zakrojonych oddziaływań socjoterapeutycznych należałoby traktować jako postulat zbliżenia socjoterapii do

⁹²² S.J. Wilson, M.W. Lipsay (2007), *School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis*, “American Journal of Preventive Medicine”, vol. 33 (2 suppl.), s. 130–143.

⁹²³ R. Hahn, D. Fuqua-Whitley, H. Wethington, J. Lowy, A. Crosby, M. Fullilove, R. Johnson, A. Liberman, E. Moscicki, L. Price, S. Snyder, F. Tuma, S. Cory, G. Stone, K. Mukhopadhaya, S. Chattopadhyay, L. Dahlberg (2007), *Task Force on Community Preventive Services. Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review*, “American Journal of Preventive Medicine”, vol. 33 (2 Suppl.), s. 114–129.

⁹²⁴ K. Šmigelskas, T. Vaičiūnas, J. Lukoševičiūtė, M. Malinowska-Ciešlik, M. Melkumova, E. Movsesyan, A. Zaborskis (2018), *Sufficient Social Support as a Possible Preventive Factor against Fighting and Bullying in School Children*, “International Journal of Environmental Research and Public Health”, vol. 15, no. 5, s. 870.

⁹²⁵ E. Menesini, C. Salmivalli (2017), *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*, “Psychology, Health & Medicine”, vol. 22, sup. 1, s. 240–253, <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740> [dostęp: 7.03.2021].

profilaktyki, znajduje on swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach wielu badanych socjoterapeutów:

Jako psychologowi szkolnemu by się marzyło, żeby było na to więcej czasu, nie wiem, więcej jakichś środków, możliwości często jest tak, że niestety te działania one są gdzieś tam spychane, one są realizowane tylko dlatego, że jest taki wymóg, bo w którymś momencie w kwietniu przychodzi ankieta z ministerstwa i pytają o tą realizację profilaktyki, w wielu szkołach tak myślę, zależy pewnie w dużej mierze od dyrektora. (SABINA)

Z opinii badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek wynika, że należałoby starać się pracować z dziećmi i młodzieżą w celu przeciwdziałania agresji, uczenia funkcjonowania w relacjach interpersonalnych i rozwiązywania konfliktów, by minimalizować możliwość zarówno pojawienia się, jak i rozwoju agresywnego zachowania. Wymagałoby to od szkoły, w zasadzie od całego systemu edukacji, zaangażowania, reorganizacji pracy szkół i modyfikacji w celu przygotowania przestrzeni na realizację takiego systemu pracy a od socjoterapii jako formy pomocy większego korzystania z modeli zdrowia niż z modeli zaburzeń psychicznych.

Tak rozumianą aktywność na terenie szkoły z użyciem socjoterapeutycznych zajęć dla uczniów, należałoby traktować bowiem jako element szeroko rozumianej profilaktyki uniwersalnej, a nie socjoterapii jako formy pomocy dla dzieci z grup zwiększonego ryzyka lub już doświadczających problemów w funkcjonowaniu psychospołecznym. Jedna z badanych socjoterapeutek, zgadzając się ze słusznością tej idei, tak odniosła się do możliwości realizacji tego pomysłu u niej w szkole:

Ale chociażby te pozostałe, no to ja teraz mam taki dylemat, gdzie to realizować i jak to realizować, bo nie wiem, na godzinach wychowawczych, no nie mogę zabrać wszystkich godzin wychowawczych wychowawcy, bo on też ma jakby swoje wynikające z realizacji podstawy programowej i wszystkich tych programów jakieś tam obowiązki, więc tak mało miejsca zostaje tak naprawdę. Tą socjoterapię udało mi się przy okazji środków, takich, programu takiego unijnego, który był organizowany w gminie, aczkolwiek od września już nie będzie tych środków, ale planuję to robić w ramach swoich godzin i też mam zgodę na to dyrektora, natomiast to też jest później takie wpasowanie się, jak to pogodzić, o której godzinie to ma być, bo są zajęcia dodatkowe, plany są tak wypchane w szkole, że dzieci mają tutaj, nie wiem, siedem lekcji, mówię o klasach tych starszych, mają po siedem, osiem godzin i tak naprawdę nie ma kiedy tego wcisnąć, bo dzieci po ośmiu godzinach nie zostaną mi na półtorej godziny zajęć socjoterapii, a jeżeli już zostaną to będą tak wymęczone. Dużo jest wszystkiego, właśnie mówię te obowiązkowe

godziny, obowiązkowe, znaczy dodatkowe jakieś lekcje wyrównawcze, no a często dzieci, które chodzą na takie zajęcia, to też są dzieci, które mają jakieś trudności załóżmy. (SABINA)

Powyższa wypowiedź nie jest wyjątkiem w świetle opinii badanych osób, ponieważ większość z nich widzi potrzebę, wręcz konieczność realizowania takich przygotowanych, przemyślanych, systematycznych i konsekwentnie realizowanych zajęć socjoterapeutycznych, ale i trudności w realizacji tego pomysłu w praktyce:

Wydaje mi się, że nie ma w szkole czegoś takiego jak zajęcia socjoterapeutyczne. Wszyscy terapeuci, przynajmniej tutaj u nas w mieście, zostali powołani ze szkoły gdzieś usunięci. Moja koleżanka, zresztą chyba była socjoterapeutką w jakiejś szkole podstawowej, zespole szkół, jak jeszcze było gimnazjum i podstawówka i ona została, ten etat został usunięty, a ona została przesunięta do liceum na poziom pedagoga, więc chyba absolutnie rezygnuje się we współczesnym systemie z tego typu oddziaływań. No można jak nie wiadomo o co chodzi to wiadomo, dlaczego te etaty się likwiduje. Podobnie jak terapii pedagogicznej, to jest mniej więcej na tym samym poziomie, brak dostrzegania pozytywnych skutków takiego wpływu. (MARIA)

Większość badanych socjoterapeutów jest zgodna, że systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne, mogłyby stanowić użyteczny element szeroko rozumianego przeciwdziałania agresji, przemocy rówieśniczej w szkołach, różnego rodzaju negatywnych i niepożądanych zachowań, również uzależnień. Podkreślają więc cele profilaktyczne socjoterapii⁹²⁶:

Myślę, że jeżeli te zajęcia socjoterapeutyczne prowadzone byłyby systematycznie, a nie były one taką doraźną pomocą i nie były stosowane tylko, kiedy się coś zadzieje, i to są dwa trzy spotkania na przykład, tylko to jest pewien proces, to naprawdę widzę takie jakby pozytywne perspektywy działań socjoterapeutycznych. Na pewno tutaj, żeby ta socjoterapia przyniosła jakiegokolwiek efekty, musi być ona procesem. Czyli tak jak mówię, żeby nie była ona doraźna tak, jak w moim przypadku to bywa. (MARTA)

Na przykład poprzez zabawę albo poprzez robienie czegoś, nie wiem, gotowanie albo planszówki, robotyka, tego typu rzeczy, że ta socjoterapia i jakby rozmowa na temat komunikacji, radzenia sobie, na temat emocji była prowadzona, jako element też dodatni, a nie tylko to, bo to samo w sobie może być bardzo nieatrakcyjne dla dzieci. (OKTAWIA)

⁹²⁶ B. Jankowiak, Soroko E. (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, op. cit.

Na pewno socjoterapia w zwykłej szkole, taka profilaktyczna, na przykład nie co tydzień, ale raz na miesiąc, żeby właśnie dzieciaki mogły sobie usiąść w kółko, usiąść w grupie, nie przy stoliku, nie z kartką, z zeszytem, długopisem i tak jak na normalnych zajęciach dydaktycznych się to odbywa, tylko podczas rozmowy z nimi, zacząć jakiś temat właśnie o alkoholu, albo o narkotykach, o przemocy fizycznej, psychicznej, używania przekleństw i wulgaryzmów. Myślę, że dzieciaki jakby tak się otworzyły na takie tematy i zaczęły zadawać pytania nauczycielowi, tylko niestety jest tak, że nauczyciel czasem pomija trudne tematy. Nauczyciele boją się poruszać trudnych tematów, bo czasem nie wiedzą co mogą powiedzieć tak do końca na dany temat, żeby to nie było [źle – MW] odebrane przez nie wiem, rodzica czy radę rodziców czy grono pedagogiczne. (SZYMON)

Myślę, że to by było fajne, gdyby w szkołach było więcej zajęć grupowych, socjoterapeutycznych. Tylko tak jak pracuję w tym systemie oświatowym już wiele lat, to mam wrażenie, że nie każda szkoła ma psychologa, który ma ku temu odpowiednie wykształcenie, że jest po socjoterapii, z jakimś takim doświadczeniem w pracy z grupą i to rozumie, i nie zawsze w szkole jest chyba taki background, żeby te zajęcia się odbywały...Myślę, że to jest fajne rozwiązanie, i że te zajęcia, nawet w szkole, jeśli są dobrze poprowadzone i są w formie takiej grupowej, to mogą więcej dzieciom dać niż czasem te pół godziny i indywidualne zajęcia z psychologiem. (OLAF)

Badani socjoterapeuci twierdzą, że wprowadzenie systematycznych zajęć socjoterapeutycznych w formie warsztatów i różnego rodzaju zajęć psychoedukacyjnych mogłyby minimalizować potrzebę wysyłania uczniów szkół do specjalistycznych ośrodków socjoterapeutycznych. Socjoterapia wówczas zanim realizowałaby zadania korekcyjne, czy też terapeutyczne, mogłaby starać się realizować głównie cele profilaktyczne.

Realizacja celów profilaktycznych może odbywać się poprzez nabywanie nowych umiejętności psychologicznych i społecznych, które następnie pozwolą uczniom na bezpieczne i ufne funkcjonowanie w szkole. Cele profilaktyczne mogą ułatwiać uczniom realizowanie zadań stawianych przez szkołę, zaspokajanie swoich pragnień, umożliwianie lepszego kontaktu z otaczającą rzeczywistością interpersonalną. W efekcie możliwe jest uzyskanie wzrostu empatii, asertywności, zdolności do rozładowania napięć, niepokojów, radzenia sobie z codziennymi trudnościami, stresem, jak również zwiększenia poziomu samooceny i poczucia własnej wartości⁹²⁷.

Zajęcia socjoterapeutyczne mogą wówczas wspierać w rozwoju społecznym, psychologicznym, emocjonalnym, wzmacniając szereg adaptacyjnych możliwości radzenia

⁹²⁷ *Ibidem.*

sobie z różnymi trudnymi sytuacjami w szkolnej – i nie tylko – rzeczywistości⁹²⁸. Zapobiegałyby również powstawaniu i rozwojowi zaburzeń w funkcjonowaniu dzieci i młodzieży, choćby depresji, fobii szkolnej, zaburzeń zachowania, zachowań autodestrukcyjnych, myśli i gestów suicydalnych, czy wykluczeniu społecznemu wraz z wszelkimi możliwymi tego konsekwencjami.

Nie bez znaczenia jest wspieranie dzieci i młodzieży w obszarze funkcjonowania dzieci i młodzieży, określanym mianem inteligencji emocjonalnej (por. Goleman 1997⁹²⁹; Knopp 2006⁹³⁰; Martowska 2012⁹³¹; Przybylska 2006⁹³²). W wypowiedziach badanych jako niezwykle ważna w pracy socjoterapeutycznej pojawiała się kwestia wspierania rozwoju, szczególnie emocjonalnego i kształtowania adekwatnej samooceny poprzez pracę socjoterapeutyczną, realizowaną w cyklicznych zajęciach na terenie szkoły:

Jeżeli uczestniczą w zajęciach o charakterze socjoterapeutycznym, to pracują nad swoimi emocjami, nad tym, żeby je zacząć rozróżniać, dostrzegać i też kontrolować w jakiś sposób, więc jeżeli taka praca jest wkładana, to ona się przekłada później na funkcjonowanie w grupie. Jeżeli dzieci będą bardziej świadome swojego stanu emocjonalnego i tego, jak sobie z nimi radzić, ale też będą widzieć, że to dotyczy większej grupy, osób nie tylko z tak zwanym problemem, no to wtedy też będzie się łatwiej funkcjonowało w innych grupach klasowych czy też rówieśniczych, czy też nawet w rodzinie. (MAGDA)

No ja myślę, że byłaby ogromnie skuteczna, ponieważ tak jak mówiłam, agresja się rodzi z bardzo istotnych powodów niezabezpieczenia potrzeb, nieradzenia sobie z różnymi rzeczami, negatywnego obrazu samego siebie i trudności też w rodzinie. Natomiast, jeżeli zanim ta agresja wystąpi, się pojawi, byłaby możliwość przepracowania z młodzieżą właśnie tych tematów dotyczących realizacji potrzeb, obrazu samego siebie i radzenia sobie na przykład z emocjami. Jeżeli takie zajęcia, tego typu jakby procesy mogłyby zająć, to myślę, że byłoby to naprawdę duży czynnik obniżający później powstałą agresję. (MATYLDA)

⁹²⁸ W.B. Hansen (1993), *op. cit.*

⁹²⁹ G. Goleman (1997), *op. cit.*, s. 25.

⁹³⁰ K. Knopp (2006), *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*, „Studia Psychologica”, nr 6, s. 221–235, https://www.researchgate.net/publication/313877471_Rola_inteligencji_emocjonalnej_w_zyciu_czlowieka [dostęp: 7.03.2021].

⁹³¹ K. Martowska (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Stare Kościeliska: Wydawnictwo Liberi Libri, s. 37–50.

⁹³² I. Przybylska (2006), *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1 (26), s. 85–96, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/16124/1/Przybylska_Inteligencja_emocjonalna.pdf [dostęp: 7.03.2021].

W szkołach, to najlepiej, jakby były tworzone grupy socjoterapeutyczne. Wiem, że to pomalutkę się dzieje. Które jakby nie są po to, żeby już rozwiązywać konflikt, tylko żeby uczyć, wdrażać te zachowania, zasady. To w tym kontekście ta socjoterapia byłaby profilaktyczna, żeby przepracowywać z uczniami takie życiowe tematy i jak sobie z nimi radzić. Z resztą myślę, że to nie tylko stricte wtedy rozmowy o agresji, ale ogólnie o dojrzewaniu, o rodzinie, o relacjach. (OKSANA)

W socjoterapii w sensie tej rundki, jak mówienie o uczuciach i emocjach i jakby to dla mnie jest ważne, bo jakbyśmy robili to naprawdę wszyscy sumiennie, to znaczy wszyscy nauczyciele klas 1–3, i sumienie by to robili i rozmawiali z dziećmi na lekcjach o wyładowywaniu tych emocji w pozytywny sposób, o regulacji pewnych swoich emocji, to ja myślę, że moglibyśmy zapobiec wielu zachowaniom agresywnym, bo te dzieci wiedziałyby po prostu, co robić. Więc gdybyśmy tutaj, jakby ja jestem zwolennikiem, żeby jak najwięcej mówić o uczuciach i o emocjach, i to jest dla mnie bardzo ważne, bo nie potrafimy ich ani przeżywać ani o nich mówić. Dzieci znają tylko smutek albo złość i tyle. Nie znają, często nawet nie potrafią określić, co czują, co się dzieje z ich ciałem. Gdyby to wiedziały może mogłyby pewne zachowania zrozumieć, zahamować. Dużo grają, bardzo dużo czasu spędzają przed ekranem telefonu, komputera, co powoduje, że tych emocji mają więcej. Ta adrenalina się bardziej wytwarza, w związku z powyższym, jak ktoś powie tylko słowo często, no to oni już wybuchają i do końca nie wiedzą, dlaczego. Więc gdyby mówić z nimi o tym dłużej, [...] to ta socjoterapia miała właśnie taki wymiar profilaktyczny, w sensie każdy mógłby ją robić. Każdy miałby pewne narzędzie, to może byłoby łatwiej. (SYLWIA)

Socjoterapia częściej kierowana jest do uczniów, u których można rozpoznać tendencję do niepożądanych zachowań i postaw⁹³³. Jednym z zadań socjoterapii może być uczenie, wypracowywanie w czasie zajęć z dziećmi i młodzieżą alternatywnych form funkcjonowania w określonych trudnych sytuacjach ze szczególnym znaczeniem ćwiczenia tych nowych aktywności w czasie socjoterapeutycznych zajęć⁹³⁴. Alternatywne formy zachowania wobec przejawów agresji, ćwiczenie i omawianie innych niż dotychczas używanych sposobów rozwiązywania konfliktów, radzenia sobie ze złością, komunikowania sobie nawzajem swojego niezadowolenia może prowadzić do wzmocnienia prospołecznych postaw i zachowania⁹³⁵. Jedna z badanych socjoterapeutek ujęła to następująco:

Kiedyś marzył mi się taki program stworzenia szeroko pojętego programu profilaktyki z takiego poziomu edukacji cielesnej i tam właśnie też agresja wchodziła czy profilaktyka agresji, żeby to były zajęcia, które miały być regularne, przede wszystkim prowadzone

⁹³³ B. Simonsen, G. Sugai, M. Negron (2008), *op. cit.*, s. 32–40.

⁹³⁴ A. Waligóra-Huk (2015), *op. cit.*, s. 127–130.

⁹³⁵ S.L. Hirn, R. Weismann, C. Zoelch, J. Thomas (2020), *op. cit.*, s. 56–66.

przez osobę, która jest totalnie z zewnątrz, czyli nie związana z żadnym środowiskiem szkoły. I tutaj jakby przez osobę, która jest kompetentna przede wszystkim do prowadzenia takich zajęć i taki program fajnie by było, gdyby bazował w oparciu o różnorodne sposoby pracy socjoterapeutycznej. Ja widziałam duże takie możliwości na przykład w takich oddziaływaniach sportowych. Żeby właśnie próbować dawać możliwość likwidacji tych lęków i napięć, które są przyczyną agresji, ale w taki zdrowy sposób, taki kontrolowany gdzieś tam sposób. Także myślę, że to jest bardzo duża szansa, żeby takie coś robić i to moim zdaniem powinno być po prostu wprowadzane do jednostek, gdzie mamy kontakt z dziećmi, gdzie mamy kontakt z takimi zachowaniami, a te zachowania są naprawdę bardzo szeroko gdzieś tam występujące i właśnie taki program oparty o takie równe filary, czyli z jednej strony sport, z drugiej strony jakieś takie kwestie wyciszające bardziej, takie kwestie dotyczące informacji, edukacyjne i z jakąś pewną częstotliwością i regularnością. Także ja myślę, że coś takiego wprowadzone do systemu dałoby taką możliwość niwelowania tych zachowań. (MAJA)

Inna z badanych socjoterapeutek wspomina program realizowany w szkole, w której pracuje:

Nie pamiętam jak się ten program nazywał. I przychodziła pani psycholog-socjoterapeutka, i prowadziła zajęcia profilaktyczne właśnie dla danej klasy albo dla danych osób z danej klasy. I co było ciekawe, ja mogłam się temu przyglądać. I mogłam brać w tym udział, ale siedziałam i obserwowałam, bo to zabierało lekcje. I to było fascynujące. Dyrektor miał wskazać, które klasy się łapią do tego. I to były faktycznie takie trudne klasy. I to trwało z pół roku. Tak, raz w tygodniu przez pół roku. I to było widać, że klasa zupełnie inaczej funkcjonuje, bo to były zajęcia i dla klasy, i dla grupy. Więc jeśli chodzi o profilaktykę, [...] to byłoby akurat nieciekawe, ale wskazane, żeby w klasach, w których jest problem, albo widać, że klasa jakoś tak inaczej funkcjonuje, a może nawet nie, nawet jak dobrze funkcjonuje, żeby wprowadzić i żeby oni mogli i się zintegrować, i zrozumieć, i zobaczyć siebie z boku, więc to byłoby ciekawe, gdyby to można było wprowadzić obok lekcji wychowawczych na przykład. (STEFANIA)

Tam, gdzie pojawia się problematyczne zachowanie, agresja rówieśnicza, konflikty w klasie czy w szkole, ktoś kogoś zaatakował lub pobił, wtedy dyrekcja szkoły, pedagog szkolny, wychowawcy i nauczyciele widzą potrzebę zorganizowania zajęć, aby przeciwdziałać, minimalizować to niepożądane zjawisko. Grupowa praca socjoterapeutyczna nastawiona jest wtedy na minimalizowanie skutków, przeciwdziałanie rozwojowi negatywnego zjawiska⁹³⁶. Wśród zajęć socjoterapeutycznych, jakie mogą być zaproponowane należy wymienić pracę ze skonfliktowaną klasą, czasem zajęcia grupowe dla ofiar przemocy

⁹³⁶ D.L. Clay, K.J. Hagglund, J.H. Kashani, R.G. Frank (1996), *op. cit.*, s. 79–92.

albo zajęcia grupowe dla sprawców przemocy⁹³⁷. Zajęcia stają się wtedy konieczne, jeśli chcąc zapobiec rozwojowi niepokojącym aktywnościom, powinny być już nakierowane na rozwiązywanie określonych problemów np. klasy czy szkoły:

Tak sobie myślę [że], bardziej przychodzi mi na myśl przeprowadzanie warsztatów w klasach. (STANISŁAWA)

Można by po prostu wdrożyć jakieś programy socjoterapeutyczne do szkół w ramach godzin wychowawczych. Myślę sobie o jakichś programach profilaktycznych po prostu, polegających na pracy z uczniami w szkole, na terenie szkoły, tak żeby to było bezpośrednio w ich środowisku i bardzo blisko takiego ich doświadczenia, gdzie ta agresja występuje, gdzie się z nią stykają. Na pewno program profilaktyczny, który obejmowałby cykl zajęć pewnie, co najmniej dziesięciu czy dwunastu. Niekoniecznie może w jakiejś takiej formie warsztatowej, ale na przykład zawierając elementy warsztatu, żeby też gdzieś jakieś takie wątki właśnie typowe dla takiej pracy grupowej, czyli jakieś takie odzwierciedlanie, pokazywanie zachowań, jakieś takie dawanie informacji zwrotnej, to żeby tego rodzaju elementy w tym wykorzystywać. No właśnie, bo to są takie rzeczy, które gdzieś uruchamiają w uczestnikach takie inne widzenie tego, co było dla mnie takie normalne do tej pory i otwierają też na innych. No właśnie, że te elementy pozwalają po prostu zbudować lepszą relację z innymi uczestnikami i kiedy są lepsze relacje, to nie ma powodu do tego, żeby występowała ta agresja. (OLIMPIA)

Jeśli więc akty agresji rówieśniczej mają miejsce w szkole, w klasie, pojawia się konieczność działania będącego odpowiedzią na zaistniałą już negatywną sytuację. Im wyższy poziom agresji, tym większe społeczne i psychologiczno-emocjonalne skutki, zatem tym silniejsza potrzeba przygotowania bardziej złożonych i celowanych interwencji grupowych choćby w postaci zajęć socjoterapeutycznych. Wyłonienie wszelkich sytuacji niebezpiecznych, uczniów sprawiających trudności wychowawcze, w tym zachowujących się agresywnie lub nieadekwatnie umożliwia opracowanie programu przeciwdziałania problematycznym sytuacjom. Jednym z przejawów agresji rówieśniczej definiowanej jako agresja relacyjna, jak również konsekwencji agresji występującej w klasie szkolnej, jest wykluczenie z klasy⁹³⁸. Badana socjoterapeutka podkreśla w swojej wypowiedzi znaczenie tego problemu i wykorzystanie socjoterapii do przeciwdziałania temu zjawisku:

Mogłaby przeciwdziałać wykluczeniu danej osoby z na przykład relacji rówieśniczych. Może też służyć takiemu poczuciu wedle tych sprawczości dzieciaków, bycie w relacji,

⁹³⁷ P. Orpinas, A.M. Horne, (2004), *op. cit.*, s. 29–38.

⁹³⁸ N.R. Crick, J.K. Grotpeter (1995), *op. cit.*, s. 710–722.

w grupie pozwala wyhamować pewne trudne tendencje, które się zaczynają gdzieś pojawią, czyli socjoterapia jako profilaktyka – jak najbardziej tak. (SONIA)

Konflikty w szkole, w klasie są rzeczywistością każdej szkoły, w Polsce czy za granicą, i nie ma znaczenia czy jest to szkoła miejska czy wiejska, podstawowa czy ponadpodstawowa, ponieważ konflikty a co za tym idzie, złość, niechęć, wzajemna agresja uczniów wobec siebie samych jest naturalną konsekwencją konfliktów. Nie sposób ich uniknąć, ale można starać się je minimalizować, ograniczać zakres ich występowania, hamować ich rozwój, nie dopuszczać do nadmiernego i niekontrolowanego eskalowania sytuacji konfliktowych, których potem nie da się powstrzymać, a czego następstwem będzie szereg konsekwencji począwszy od braku zaufania i poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole, poprzez trudności w nauce, kłopoty wychowawcze, a na konsekwencjach prawnych kończąc (por. Skowronek 1999⁹³⁹; Polak 2010⁹⁴⁰; Błaszczuk i Błaszczuk 2013⁹⁴¹; Shahmohammadi 2014⁹⁴²; Özgan 2016⁹⁴³; Ghaffar 2019⁹⁴⁴).

Stąd wypowiedź jednej z badanych socjoterapeutek wskazuje na stałą i w zasadzie niezmienną potrzebę reagowania na istniejące i pojawiające się ponownie w klasie konfliktowe sytuacje, sugerując odważne, otwarte podejście do zjawiska, unikające jego stygmatyzacji w wyniku jego wyolbrzymiania z jednej strony, ale również traktowania go z należytą powagą, wiedząc, że niekontrolowane drobne konflikty potrafią czasem przerodzić się w prawdziwą burzę:

I te programy, według mnie, mają bardzo dużą możliwość w zapobieganiu tej przemocy rówieśniczej w szkole. Tylko musiałyby być rzeczywiście stosowane w większej skali. Znaczą takie umiejętności, takiej pracy z tymi dziećmi powinien posiadać właściwie tak naprawdę każdy wychowawca, żeby umieć w sposób taki jednolity niejako reagować na określone sytuacje związane właśnie z agresją fizyczną i psychiczną. (MARZENA)

⁹³⁹ A. Skowronek (1999), *Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 12, s. 59–88.

⁹⁴⁰ K. Polak (2010), *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 23–39.

⁹⁴¹ K. Błaszczuk, M. Błaszczuk (2013), *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(2), s. 123–143, http://serwer1366511.home.pl/dialogi/data/documents/Dialogi_02_07_Kludia_Maja_B=C5=82aszczuk.pdf [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁴² N. Shahmohammadi (2014), *Conflict Management among Secondary School Students*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 159, s. 630–635, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438> [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁴³ H. Özgan (2016), *The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study*, “Educational Research and Reviews”, vol. 11, no. 4, s. 144–152.

⁹⁴⁴ A. Ghaffar (2019), *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*, “Journal of Managerial Sciences”, vol. 3, no. 2, s. 212–226, https://qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf [dostęp: 7.03.2021].

Powyższe rozważania na temat wypowiedzi badanych socjoterapeutów pozwalają uznać, że według ich opinii socjoterapia powinna stanowić stały element pracy wychowawczej i psychoedukacyjnej w szkołach, starając się reagować na każdy przejaw agresji i przemocy rówieśniczej. Uważają oni, że wprowadzenie socjoterapeutycznych zajęć do szkół już od samego początku edukacji dzieci w szkole, czyli w klasie I szkoły podstawowej wzmocni procesy adaptacji dzieci do sytuacji szkolnej, przyspieszy procesy integracji, pozwoli uczyć społecznych i emocjonalnych kompetencji, może również pełnić funkcję wspierania klasy w rozwiązywaniu codziennych problemów i trudnych sytuacji.

W takim rozumieniu, socjoterapia mogłaby realizować swoje funkcje rozwojowe oraz profilaktyczne. Należy jednak zaznaczyć, że tak realizowana socjoterapia znacząco zbliża się do profilaktyki uniwersalnej. Oczywiście wśród zadań socjoterapii znajdują się zadania związane z zapobieganiem kształtowaniu się zaburzeń w funkcjonowaniu jednostki lub grupy, co ma szczególne znaczenie w przypadku problemu agresji występującej między uczniami w szkołach. Postulat taki znajduje pełne poparcie u praktyków socjoterapeutów, którzy widzą jak często w szkolnej rzeczywistości nie ma ani miejsca, ani czasu na takie aktywności a byłby w ich ocenie bardzo potrzebne:

I to niestety w rzeczywistości szkolnej jest bardzo często niemożliwe. Trzeba to zrobić po południu, trzeba to zrobić najczęściej poza godzinami swojej pracy, które po prostu nie wystarczają na to, żeby taką, a już nie mówiąc o większej liczbie zespołów, gdybym chciała prowadzić. Ale no niestety nie dostajemy żadnej pomocy w tym względzie.
(MARZENA)

Część badanych socjoterapeutów jest jednak innego zdania. Uważają, że zajęcia socjoterapeutyczne w szkołach są mniej skuteczne niż poza szkołą, np. w ośrodku socjoterapii czy świetlicy socjoterapeutycznej. Praca z dziećmi i młodzieżą w szkole, zakładając chęć prowadzenia grupowych zajęć socjoterapeutycznych wymaga od nauczycieli lub pedagogów będących socjoterapeutami łączenia wielu różnych, momentami sprzecznych ze sobą ról. Niewątpliwie uczestnicy zajęć, uczniowie biorący udział w takich zajęciach mogą borykać się z trudnością w połączeniu tych różnych ról osób prowadzących zajęcia, pogodzenia ich ze sobą w swoim postrzeganiu i przeżyciu. Ponadto zajęcia socjoterapeutyczne prowadzone w szkole, zwłaszcza jeśli prowadzącym jest osoba z tej szkoły, są wyzwaniem dla zaufania, jakie jest konieczne ze strony uczestników zajęć do prowadzącego. Socjoterapeuta, jako pracownik szkoły, która bywa przeżywana przez młodych ludzi ambiwalentnie, sam może

być tak przeżywany w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć. Nawet jeśli prowadzącym zajęcia jest socjoterapeuta z zewnątrz, spoza szkoły, a zajęcia odbywają się na terenie szkoły, to i tak często staje się to powodem do mniejszego poziomu zaufania uczestników zajęć, a tym samym zmniejsza się możliwość oddziaływania, wykorzystania potencjału konkretnych socjoterapeutycznych zajęć, co podkreśliła w swojej wypowiedzi jedna z badanych socjoterapeutek:

Poza szkołą bardziej, bo tak jak jeszcze młodsze dzieci mogą być doprowadzane czy nawet w szkole powiedzmy, no to z młodszymi dziećmi myślę, że tutaj jest to do zorganizowania. Natomiast taka młodzież, która później tego faktycznie potrzebuje, to dla mnie szkoła nie jest takim miejscem, gdzie to się może dziać. Właśnie przez to, że ona kojarzy się właśnie z nauczycielami, z wymaganiami, z brakiem dyskrecji. Kwestia dyskrecji w pracy z klasą jest bardzo dyskusyjna. My o tym mówimy, powiedzmy, wchodząc na warsztaty profilaktyczne z zewnątrz, mówimy o dyskrecji, natomiast potem są pytania od pedagogów, czy ten zrobił to, a jak się tamten zachowywał, a jak oni w ogóle, o czym oni mówili, kto tam bierze. To są pytania nagminne i myślę sobie, że młodzież o tym wie, że pani pedagog potem będzie dopytywać o to. Więc dla mnie raczej większy sens i większy efekt ma socjoterapia, ale poza szkołą. (ODA)

Wątpliwość w stosunku do skuteczności zajęć realizowanych w szkołach zawarta w cytowanej powyżej wypowiedzi nie jest odosobniona wśród badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek. Część badanych specjalistów jest zdania, że socjoterapia powinna mieć miejsce poza szkołą, bo tam ma większe możliwości realizacji założonych zadań:

Myślę, że socjoterapia jednak jest kluczowym elementem, który mógłby pomóc, bo no tak naprawdę te programy profilaktyczne, które są prowadzone albo no nie wiem, dzieciom są proponowane różne filmy, programy i ja uważam, że to nie jest skuteczna forma w ogóle. Że jakby coś, to na chwilę rozwiązuje, ale że to nie jest profilaktyka jaka jest w szkole w postaci programów profilaktycznych prowadzonych przez firmy zewnętrzne, przez pedagogów, że ona jest mało skuteczna i uważam, że jeżeli zajmować się na poważne tą agresją w szkole, to jakby widzę w socjoterapii coś takiego kluczowego, że jeżeli w każdej szkole, że uczniowie z każdej szkoły z trudnościami uczestniczyliby w zajęciach socjoterapeutycznych poza szkołą, że by to wpłynęło na bardzo duże zmniejszenie zjawiska przemocy i agresji, i wydaje mi się, że to jest najskuteczniejsza forma jaką ja znam. Mam poczucie, że to co się dzieje w szkołach, i my tam sobie wpisujemy, że się odbyły zajęcia socjoterapeutyczne, że one są, zazwyczaj po prostu nie mają sensu większego, że to jest tylko psychoedukacja i to niczego nie rozwiązuje, to że ktoś sobie posłucha, że tak nieładnie, tak się nie powinno, a przemoc to jest taka i taka, to mam poczucie, że to jest w ogóle nieskuteczne i jakby ta socjoterapia jest jedynym takim narzędziem najbardziej skutecznym. (SARA)

Zdanie wypowiedziane przez tą pracującą w szkole socjoterapeutkę może sugerować bardziej pesymistyczne lub bardziej realistyczne nastawienie do socjoterapii realizowanej na terenie szkoły. Można przyjąć, że wiele zależy od tego, czy socjoterapię wraz z jej zajęciami, programami pracy ze zjawiskiem agresji rówieśniczej rozpatrujemy jako szybką reakcję na powstający problem, aby nie pozwolić do jego nadmiernego i może niekontrolowanego rozwoju, czy też widzimy jako konieczność minimalizowania skutków problemu, który już od dawna istnieje i niestety zbiera swoje żniwo⁹⁴⁵.

Jeśli mamy do czynienia z problemem agresji rówieśniczej, istniejącym w szkole, nabrzmiałym i trudnym do rozwiązania, wtedy niewątpliwie prewencyjne działanie socjoterapeutycznych zajęć będzie niewystarczające, a konieczne będzie wprowadzenie zajęć socjoterapeutycznych jako formy grupowej pracy z dziećmi i młodzieżą skierowanej do konkretnych osób, z wyraźnie przygotowaną ofertą zajęć, mających rozwiązywać konkretne problemy szkoły, klasy, środowiska⁹⁴⁶. Prawdopodobnie wtedy można przyjąć założenie, że praca socjoterapeutyczna zmierzająca do rozwiązywania problemów, radzenia sobie z trudnymi sytuacjami może przynieść lepszy efekt, jeśli uczniowie zostaną skierowani do zajęć poza murami szkolnymi, gdzie nie będą występowały wspomniane wcześniej przeszkody w postaci podwójnych ról socjoterapeutów prowadzących zajęcia, niejednoznacznego przeżywania miejsca, w którym zajęcia się odbywają (np. sala lekcyjna w szkole i zajęcia odbywające się w ławkach, przy których odbywają się zazwyczaj lekcje).

Badanym socjoterapeutkom i socjoterapeutom zadano pytanie dotyczące pracy socjoterapeutycznej z grupami dzieci i młodzieżą, starając się poznać ich zdanie na temat ewentualnych różnic w pracy socjoterapeutycznej z tymi dwoma grupami. Dzieci i młodzież różnią się od siebie możliwościami poznawczymi, rozumieniem świata, siebie, relacji interpersonalnych, możliwościami kontroli impulsywności, poziomem powściągliwości w zachowaniu, poziomem agresji, jej formą w kontaktach rówieśniczych, używaniem funkcji refleksyjnej oraz w wielu innych aspektach, co w zasadzie przekłada się na różne możliwości funkcjonowania obydwu tych grup w ramach zajęć socjoterapeutycznych, wymuszając przygotowanie nieco odmiennych form zajęć, dostosowanych do ich rozwojowych możliwości (por. Sawicka 1999⁹⁴⁷; Steiner & Remsing 2007⁹⁴⁸; Jankowiak i Soroko 2013⁹⁴⁹,

⁹⁴⁵ J. Szymańska (2000), *op. cit.*, s. 31.

⁹⁴⁶ M.C. Baughman Sladky, D.L. Hussey, D.J. Flannery, E. Jefferis (2015), *op. cit.*, s. 460.

⁹⁴⁷ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 9–28.

⁹⁴⁸ H. Steiner, L. Remsing (2007), *op. cit.*, s. 126–141.

⁹⁴⁹ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 33–40.

2014⁹⁵⁰; Sikorski 2014⁹⁵¹; Herman 2014⁹⁵²; Wilk 2014⁹⁵³; Poniatowska-Leszczynska 2016⁹⁵⁴; Karpunkina i in. 2016⁹⁵⁵; Lubas 2019⁹⁵⁶).

Wszyscy badani socjoterapeuci są zgodni w swoich opiniach na temat różnic w pracy socjoterapeutycznej z dziećmi i młodzieżą dotyczącej problematyki agresji. Uważają oni, że istnieją zasadnicze różnice pomiędzy formą oraz intensywnością agresywnych zachowań, słowem problemu agresji rówieśniczej z uwzględnieniem kryterium wieku. Różnice te dotyczą głównie form agresji, z jaką częściej spotykają się te poszczególne grupy uczniów, czyli częściej agresja fizyczna i werbalna jest udziałem dzieci, natomiast wśród młodzieży zazwyczaj mamy do czynienia z agresją relacyjną, werbalną i cyberprzemocą (por. Komendant-Brodowska i in. 2009⁹⁵⁷; Kirwil 2004⁹⁵⁸; Olweus 2007⁹⁵⁹; Czemiesowska-Koruba 2015⁹⁶⁰). Jedna z socjoterapeutek odnosząc się do swoich doświadczeń pracy z dziećmi, młodzieżą gimnazjalną i licealną w taki sposób opisała istniejące różnice między tymi grupami:

Pracowałam w podstawówce, jeśli chodzi o socjoterapię. Chociaż bardzo krótko i w liceum. I w gimnazjum. Więc mam porównanie i mogę powiedzieć jedno. W podstawówce problem agresji, ja mam wrażenie, że jest w zasadzie nie do opanowania. Dlatego, że dzieci przychodzą na socjoterapię i mam wrażenie, że to jest kolejne pole, żeby się na siebie powściekać, bo nie oszukujmy się, to są dzieci, które się znają. To jest, ktoś jest w klasie A, ktoś jest w klasie E, ktoś jest w klasie B i takie ancymony zawsze się znają. Więc dla nich to jest przestrzeń do tego, żeby się doskonale powyglupiać. I bardzo trudno jest się przebić przez tę chęć, agresywną chęć dokuczenia drugiej osobie. To jest bardzo ciężka praca. (STEFANIA)

Inne zdanie socjoterapeuty, który ma porównanie na podstawie pracy z różnymi grupami wiekowymi:

⁹⁵⁰ B. Jankowiak, E. Soroko (2014), *Style socjoterapeutycznej pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą z perspektywy czynników pomocowych*, „Studia Edukacyjne”, nr 31, s. 195–219, https://www.researchgate.net/publication/272622152_Style_socjoterapeutycznej_pracy_grupowej_z_dziecmi_i_mlodziemza_z_perspektywy_czynnikow_pomocowych [dostęp: 1.03.2021].

⁹⁵¹ W. Sikorski (2014), *op. cit.*, s. 16–17.

⁹⁵² T. Herman (2014), *op. cit.*, s. 198–200.

⁹⁵³ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 28–30.

⁹⁵⁴ **K. Poniatowska-Leszczynska (2016), *op. cit.*, s. 117–130.**

⁹⁵⁵ T.N. Karpunkina, O.V. Lukyanov, A.A. Shushanikova (2016), *op. cit.*, s. 196–200.

⁹⁵⁶ S. Lubas (2019), *Mediacja drogą do porozumienia – program socjoterapeutyczny wspomagający rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów szkolnych dla dzieci w wieku 11–13 lat*, [w:] E. Grudziwska (2019) (red.), *op. cit.*, s. 62–75.

⁹⁵⁷ A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, A. Giza-Poleszczuk (2011), *op. cit.*

⁹⁵⁸ L. Kirwil (2004), *op. cit.*, s. 7–24.

⁹⁵⁹ D. Olweus (2007), *op. cit.*, s. 22.

⁹⁶⁰ E. Czemiesowska-Koruba (2015), *op. cit.*, s. 7.

A pierwsza–druga klasa szkoły podstawowej to tam już, jak jest kilku chłopaków takich właśnie nadpobudliwych i trochę agresywnych, to będą po prostu przez całe prawie zajęcia popychanki, przepychanki, wyzwiska, zaczepianie, zabieranie rzeczy. Te dzieci trochę starsze, właśnie piąta–szósta klasa, to będzie dochodzić do bójek już takich bardziej poważnych. A u nastolatków to tak, jak sięgam pamięcią, bardziej będzie się rozwijać taki konflikt i taka agresja gdzieś bardziej werbalna, różnego rodzaju właśnie zaczepkach, podtekstach, będzie to bardziej już wyrażane na samej grupie, właśnie w postaci takiej bardziej słownej, werbalnej. (OLAF)

W podobny sposób opisuje różnice w pracy i problematyce prezentowanej na zajęciach socjoterapeutka, mająca kontakt zarówno z grupami dziecięcymi, jak i młodzieżowymi:

Myślę, że młodsze dzieci robią to nieświadomie i pod wpływem jakiegoś afektu, to się dzieje, i to jest taki impuls. A jednak ze strony dzieci troszeczkę starszych to jest nieco bardziej przemyślane, zaplanowane i te dzieci, one wiedzą, w jaki czuły punkt ofiary uderzyć. Tak, że jest to bardziej świadome i przemyślane, a u młodszych dzieci jest to bardziej pod wpływem jakiegoś impulsu. I ta agresja u dzieci starszych może być także długotrwała, a jednak u młodszych obserwuję, że ok, tu kolega zabrał mi zabawkę czy usiadł na moim miejscu, uderzę go, a za chwilę razem się bawimy na przerwie, gdzieś to przemija. Natomiast u dzieci starszych to jakby trwa i trwa, i nie rzadko jest coś takiego, że się to po prostu nasila i z blahego jakiegoś tam powodu powstaje naprawdę duży problem na skalę klasową, a czasem szkolną i się czasem tworzą takie grupy, że jedni stają za tymi, drudzy za tymi i rodzi się naprawdę poważny problem. I jeżeli nie ma interwencji, to klasa się wtedy rozpada i nawet te problemy mogą być załatwiane po szkole. (MARTA)

Dzieci zatem postrzegane są co prawda jako agresywne, często wchodzące w konflikty, w przewiska, przepychanki, różnego rodzaju wygłupy, jednak badani socjoterapeuci są zdania, że agresja taka ma częściej charakter impulsywny, szybko powstający, ale także szybko zanikający. Zdecydowanie inaczej opisywana jest agresja młodzieży, raczej bardziej przemyślana niż impulsywna, rzadziej fizyczna, bardziej relacyjna, z większą świadomością czynu, jego skutków oraz motywacji:

Młodzieżowe są bardziej wyrafinowane. Są bardzo okrutni. (OTYLIA)

Najważniejszym kryterium, które w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów różnicuje grupy dziecięce i młodzieżowe, jest kryterium rozwojowe. Wskazuje ono możliwości poznawcze, emocjonalne, interpersonalne, psychologiczne i społeczne obydwu

grup do korzystania z socjoterapeutycznych zajęć. Wspomniane możliwości określają formy zajęć, konkretne metody i techniki pracy, które z doświadczenia badanych osób są użyteczne w pracy z problematyką agresji w przypadku grup dziecięcych i młodzieżowych:

Niewątpliwie, tutaj to kryterium wiekowe ma znaczenie, bo inaczej się prowadzi zajęcia i trzeba poprowadzić z dziećmi klas jeden–trzy, na przykład rozmowa o emocjach i jest inna niż rozmowa z młodzieżą taką wchodzącą w okres dojrzewania. (SANDRA)

Przygotowanie scenariusza zajęć powinno uwzględniać oprócz wiodącej problematyki, kryterium wiekowe grupy, wskazując na konieczność dostosowania całości zajęć do możliwości optymalnego udziału ich uczestników, ponieważ jest to warunek, aby zajęcia przyniosły oczekiwany efekt:

Na pewno są różnice w przygotowywaniu warsztatów i w doborze treści, na których pracujemy i samych warsztatów, samych zadań. Jest to stricte związane z taką wiedzą rozwojową i myślę, że to dopasowanie do rozwoju danej grupy jest bardzo ważne, bo jeżeli nie dopasuję tych treści, na przykład do poziomu młodzieży szkoły średniej, będę pracowała na materiale dla dzieci w wieku na przykład do dziesięciu lat, no to nie będzie miało to najmniejszego sensu i będzie to nieadekwatne i myślę, że to przygotowanie tych treści do grupy jest bardzo ważne. Oczywiście ważne jest też podążanie za grupą, bo to, że sobie przygotowuję jakieś treści, to nie znaczy, że je zrealizuję, nie poruszam się w ich obszarze, myślę, że tutaj ważne jest to podążanie za grupą. (SONIA)

Żadna z osób badanych nie wyrażała jakiegokolwiek wątpliwości wobec postulatu dostosowania formy zajęć do wieku rozwojowego i co za tym idzie, możliwości korzystania z odpowiednich metod pracy. W przypadku pracy z dziećmi badani wymieniali użyteczność zabawy, różnego rodzaju gier, ćwiczeń łącznie z fizycznymi, prac plastycznych, edukacji dostosowanej do możliwości intelektualnej dzieci. W pracy z grupami młodzieżowymi podkreślano skuteczność dialogu, rozmów, interakcji między uczestnikami, możliwości doświadczania różnych aspektów problematyki interpersonalnej w „tu i teraz”, próbę omówienia konsekwencji występowania agresji rówieśniczej oraz bardzo użyteczną „filmoterapię”, czyli pracę z tzw. filmami terapeutycznymi, wprowadzającymi uczestników

w określony problem, zachęcający następnie do dyskusji (por. Korbut 2016⁹⁶¹; Mekhakyan i in. 2018⁹⁶²).

Wspólnym mianownikiem zajęć z dziećmi i młodzieżą w zakresie pracy z problematyką agresji rówieśniczej według opinii badanych socjoterapeutów jest praca nad rozpoznawaniem i nazywaniem emocji oraz realizowaną zgodnie z możliwościami uczestników zajęć próbą rozumienia problematyki agresji rówieśniczej, jej znaczenia dla innych, skutków w perspektywie tak indywidualnej, jak i grupowej. Zajęcia powinny zachęcać do udziału w nich, powinny budzić ciekawość, motywować do przyjscia na następne, ponieważ wtedy można sobie wyobrazić maksymalne wykorzystanie potencjału ukrytego w scenariuszu zajęć oraz w samej grupie:

Myszę, że tutaj jakby kwestie rozwojowe bardzo trzeba brać pod uwagę i to, jaką dzieci mają świadomość, na jakim są poziomie, więc te zajęcia muszą być dostosowane. Dodatkowo jeszcze też jest kwestia dostosowania tej formy zajęć do grupy, no bo jeżeli jest to grupa bardzo aktywna i tak dalej, no to też te zajęcia muszą być dla nich atrakcyjne, żeby z jednej strony chcieli na nie chodzić, z drugiej żeby korzystali, żeby wyciągali jak najwięcej, no to mówię, jeżeli jest grupa taka aktywna, no to zazwyczaj osoby, znaczy w moim odczuciu, które mają jakieś problemy z agresją, to często są takie, które potrzebują dużej stymulacji, więc te zajęcia, ta atrakcyjność musi być dostosowana do grupy. (SABINA)

Prowadzenie zajęć związanych z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach, jak sugeruje większość z badanych socjoterapeutów, jest sporym wyzwaniem. Większość grup socjoterapeutycznych boryka się z trudnością w zachęceniu do udziału w zajęciach, zainteresowaniu tych uczniów, którzy według opinii grona pedagogicznego powinni brać w nich udział. Nawet jeśli już trafią na zajęcia, niekoniecznie rozumieją powody swojego uczestnictwa, jak również sens tych zajęć. Częściej jest to traktowane jako forma kary, w gruncie rzeczy nie wiadomo za co:

I bywa wyzwaniem, samo przekonanie do uczestnictwa dzieci w takich zajęciach. I też zachęcenie dzieci do bycia w tych zajęciach. Taki wstępny etap. (SONIA)

⁹⁶¹ A. Korbut (2016), *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 11, nr 3 (41), s. 268–280, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e9ba79ed-44f4-494c-b542-2481d1e879a7> [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁶² A. Mekhakyan, A. Szulc, W. Imielski (2018), *Film jako narzędzie psychoterapeutyczne. Wybrane problemy filmoterapii*, „Psychiatria”, t. 15, nr 3, s. 127–134, <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/download/58804/45557> [dostęp: 7.03.2021].

W przypadku dzieci, jak i młodzieży, choć może w mniejszym stopniu, niezwykle istotną rolę mają rodzice uczniów, którzy nie zawsze widzą potrzebę pracy z ich dzieckiem, czasem wręcz sabotują uczestnictwo dziecka w zajęciach⁹⁶³. Nieliczna grupa rodziców zdaje się rozumieć potrzebę organizowania socjoterapeutycznych zajęć i zapraszania ich dziecka do udziału w nich⁹⁶⁴. Mało z tym, często rodzice traktują informację o potrzebie objęcia opieką socjoterapeutyczną ich dziecka jako formę represji, krytyki, oceny ich wychowawczych niekompetencji, co znacząco zwiększa niechęć rodziców do zajmowania się problematyką swoich dzieci i tym samym bywa, że uniemożliwia to ich udział w socjoterapeutycznych zajęciach:

I to jest takim wyzwaniem, żeby temu rodzicowi powiedzieć, wytłumaczyć, co się dzieje, dlaczego i czy można z tym coś zrobić, czy nie. Głównym wyzwaniem uważam w ogóle w pracy z dziećmi są rodzice. (STANISŁAWA)

Poniżej zostało przedstawione zestawienie wyzwań i trudności, jakie badani socjoterapeuci rozpoznają w pracy z grupami dziecięcymi i młodzieżowymi z problematyką agresji rówieśniczej, w oparciu o ich własne doświadczenia i obserwacje.

WYZWANIA W GRUPIE DZIECI	WYZWANIA WSPÓLNE DLA OBU GRUP	WYZWANIA W GRUPIE MŁODZIEŻY
<ul style="list-style-type: none"> • wysoki poziom agresji na zajęciach • trudności w pracy z emocjami • kłopoty w respektowaniu zasad grupowych • opór ze strony rodziców • zrozumienie, że określone zachowanie jest agresywne i sprawia drugiemu przykrość • brak zdyscyplinowania dzieci • impulsywne reakcje • długotrwałe uczenie zasad funkcjonowania na zajęciach 	<ul style="list-style-type: none"> • niskie poczucie wartości uczestników • wycofanie uczestników • brak diagnozy • przekonanie dzieci i młodzieży do uczestnictwa w zajęciach 	<ul style="list-style-type: none"> • pasywność uczestników • opór • drugie życie grupy • trudność w empatycznym traktowaniu innych • niski poziom zaufania • wyższy poziom wrogości

Rycina 4. Wyzwania w pracy z dziećmi i młodzieżą w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Źródło: opracowanie własne.

⁹⁶³ E. Kochanowska (2012), *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześciu- siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny Moja szkoła – mój drugi dom*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej, s. 20–22.

⁹⁶⁴ M. Dubis (2019), *Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, vol. 22, no. 1, s. 150–175, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.1.008> [dostęp: 7.03.2021].

Z powyższego zestawienia wynika, że są specyficzne trudności w pracy z grupami dziecięcymi, podobnie jak i specyficzne są trudności w pracy z grupami młodzieżowymi oraz że, w świetle wypowiedzi osób badanych, część trudności występująca w pracy zarówno z grupą dziecięcą, jak i młodzieżową, choć można założyć, że intensywność i forma trudności znajdujących się w środkowej części tabeli ma różne natężenie, intensywność i konsekwencje.

Największe wyzwania w pracy z młodszymi dziećmi oscylują wokół ich cech specyficznych dla wieku rozwojowego. Najczęściej będzie to wysoki poziom aktywności psychoruchowej, niska możliwość kontroli impulsywności, wysoki poziom agresji słownej i fizycznej w czasie zajęć. Dzieci, sprawiające kłopoty w szkole, zwłaszcza dotyczące agresywnych zachowań, są w czasie socjoterapeutycznych tak samo niesforne, jak i w środowisku szkolnym, co nie jest żadnym zaskoczeniem. Ma to natomiast olbrzymi wpływ na możliwości realizowania zajęć, założonego programu, bo często socjoterapeuci zmuszeni są do temperowania dziecka, kontrolowania jego nadmiernej i bywa agresywnej aktywności, zamiast realizować założony scenariusz zajęć:

Trudnością jest przede wszystkim, tak jak powiedziałam, w podstawówce przebić się przez nierespektowanie podstawowych zasad. Wydaje mi się, że to już jest jakieś agresywne. (STEFANIA)

Nadaktywne dzieci, często z rozpoznaniem ADHD (zespół nadpobudliwości psychoruchowej) „rozbijają” socjoterapeutyczne zajęcia, zmuszają prowadzących do stałej kontroli zachowania dziecka, co pozostaje ze szkodą dla pozostałych uczestników zajęć⁹⁶⁵. Niewątpliwie nadaktywne dzieci albo z wyższym poziomem złości i agresji, przeszkadzające w prowadzeniu zajęć zmniejszają poczucie zaufania i bezpieczeństwa w grupie. Jednak według opinii badanych socjoterapeutów problem braku zaufania uczestników zajęć socjoterapeutycznych jest stały, zatem wcale nie musi być związany tylko z agresywnym zachowaniem w czasie zajęć konkretnych uczestników. Badani socjoterapeuci wskazują, że niski poziom zaufania oraz poczucie bezpieczeństwa jest problemem, z którym stykają się na co dzień, a dodatkowo agresywne postawy poszczególnych członków grupy mogą wzmocniać ten brak poczucia bezpieczeństwa:

⁹⁶⁵ L. Bobkowicz-Lewartowska, M. Giers (2016), *Spostrzeganie temperamentu dzieci z ADHD przez nauczycieli i rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 61, nr 1 (239), s. 156–170, <https://kwartalnikpedagogiczny.pl/resources/html/article/details?id=144436&language=pl> [dostęp: 7.03.2021].

Wyzwanie takie, żeby zapewnić tej całej grupie poczucie bezpieczeństwa. Myślę, że to jest takie podstawowe wyzwanie, żeby oni mieli poczucie, że tu im się nie stanie żadna krzywda, no tu myślę o zajęciach, tak, albo w ośrodku, że im się nie stanie krzywda. Albo żeby mieli poczucie, że jak im się coś takiego będzie działo, to my zareagujemy, że będziemy przy tym, i że jakoś tą sprawę będziemy wyjaśniać, że nie zostawimy tego samego sobie. Kluczowe jest poczucie bezpieczeństwa. (OLGA)

Realizacja socjoterapeutycznych zajęć wymaga przygotowania scenariusza, który uwzględnia problematykę grupy, który zawiera określone i wynikające z problematyki zajęć metody i techniki pracy, nastawione na pracę z obszarze zakreślonym w procesie rozpoznawania i diagnozowania trudności, dylematów i problemów grupy. Określenie problemu według opinii wielu badanych socjoterapeutów jest kluczowe dla późniejszej realizacji zajęć, co swoją drogą stanowi dla niektórych badanych wyzwanie, ponieważ często brakuje czasu, miejsca a nawet chęci zrealizowania wystarczającego procesu diagnostycznego, aby móc w optymalny sposób zrealizować wynikające z niego założenia dla pracy z grupą dzieci i młodzieży:

Także diagnostyka myślę i no diagnoza. Po prostu brakuje diagnozy. (SARA)

Efekt socjoterapeutycznych zajęć można mierzyć na wiele sposobów, ale najprościej jest założyć, że powinna nastąpić zmiana w postępowaniu dzieci i młodzieży biorących udział w zajęciach, zmiana w sposobie pojmowania tego, czym jest agresja rówieśnicza, jakie ma konsekwencje, i w jaki sposób należałoby się starać z nią uporać. Zajęcia powinny wywoływać zmianę wśród ich uczestników:

Wyzwaniem jest przeprowadzenie takich zajęć socjoterapeutycznych, żeby one wywołały zmianę, tak żeby poruszyły, żeby były efektywne, żeby poziom agresji się zmniejszył. (SANDRA)

Badani socjoterapeuci często podkreślali, że niezwykle istotną trudnością w realizacji socjoterapeutycznych zajęć, bez względu na to czy jest to grupa dzieci, czy młodzieży, jest niskie poczucie wartości, jakie prezentują uczestnicy zajęć. Prowadzi ono do wycofania, niechęci wobec wyrażania swojego zdania, obawy przed tym, w jaki sposób zostaną odebrani przez innych uczestników zajęć. W świetle doświadczeń zawodowych badanych socjoterapeutów nie ma istotnej różnicy w tym względzie między grupą dzieci i młodzieży.

Różnice rysują się w zakresie aktywności. Jak już wcześniej wspomniano, grupy dziecięce są żywiołowe, bardziej aktywne, również bardziej agresywne wprost, również fizycznie. Mają większe trudności w koncentracji uwagi, realizowaniu poleceń, stosowaniu się do zasad i kontraktu grupowego. Dzieci mają również większą, co wydaje się naturalne z rozwojowego punktu widzenia, trudność w rozpoznawaniu i nazywaniu emocji, czyli istotnego aspektu pracy socjoterapeutycznej, jaki podkreślany jest w literaturze przedmiotu:

Młodsze dzieci mogą nie umieć, mówić o swoich emocjach, o tym, czego doświadczają. Po prostu tutaj może być duża trudność, żeby w ogóle jakoś otworzyć czy poruszyć jakiś temat, bo oni, no nie wiem, mogą mieć właśnie jeszcze taką trudność w tym, żeby mieć jakiś taki dobry zasób słów czy umiejętność po prostu nazywania jakiś swoich doświadczeń. (OLIMPIA)

Obie grupy, dziecięca i młodzieżowa, charakteryzują się jeszcze jedną wspólną cechą, mianowicie trudnością w uświadomieniu sobie, przyjęciu perspektywy postrzegania określonych zachowań, jako formy agresji, która krzywdzi ofiarę, która prowadzi do wielu innych negatywnych konsekwencji:

Wyzwania to przede wszystkim to, żeby jakoś im próbować uświadomić, że oni są agresywni, że na przykład robią komuś krzywdę, żeby na przykład pokazać, że jakby się czuli w roli ofiary. (MAJA)

Badani socjoterapeuci, spoglądając na pracę z grupami młodzieżowymi pod kątem wyzwań i trudności, opisują je uwzględniając wycofanie uczestników zajęć, które definiowane jest jako forma pasywności i oporu wobec zajęć. Przejawia się niechęcią do aktywności, wypowiedzi, udziału w grach i ćwiczeniach, jak również w dążeniu do nabywania pewnej refleksji na temat agresywnych zachowań, stosunku do swojej agresji, konsekwencji takich aktywności. Wielu socjoterapeutów twierdzi, że młodzi ludzie, adolescenti, uczestnicy socjoterapeutycznych zajęć nie widzą sensu w takich zajęciach, mają niechętny stosunek do wszelkich form zajęć, które w jakiś sposób ich odkrywają, zmuszają do bardziej otwartego funkcjonowania w grupie rówieśniczej. Dzisiejsze nastolatki łatwiej komunikują się ze sobą za pośrednictwem mediów społecznościowych niż w realnych interakcjach⁹⁶⁶. Opór w stosunku do zajęć, niechęć, wycofanie, pasywność a nawet wrogość, to częste określenia przytaczane w wypowiedziach osób badanych, którzy definiowali trudności w pracy z grupami młodzieżowymi:

⁹⁶⁶ A. Cybal-Michalska (2007), *op. cit.*, s. 130.

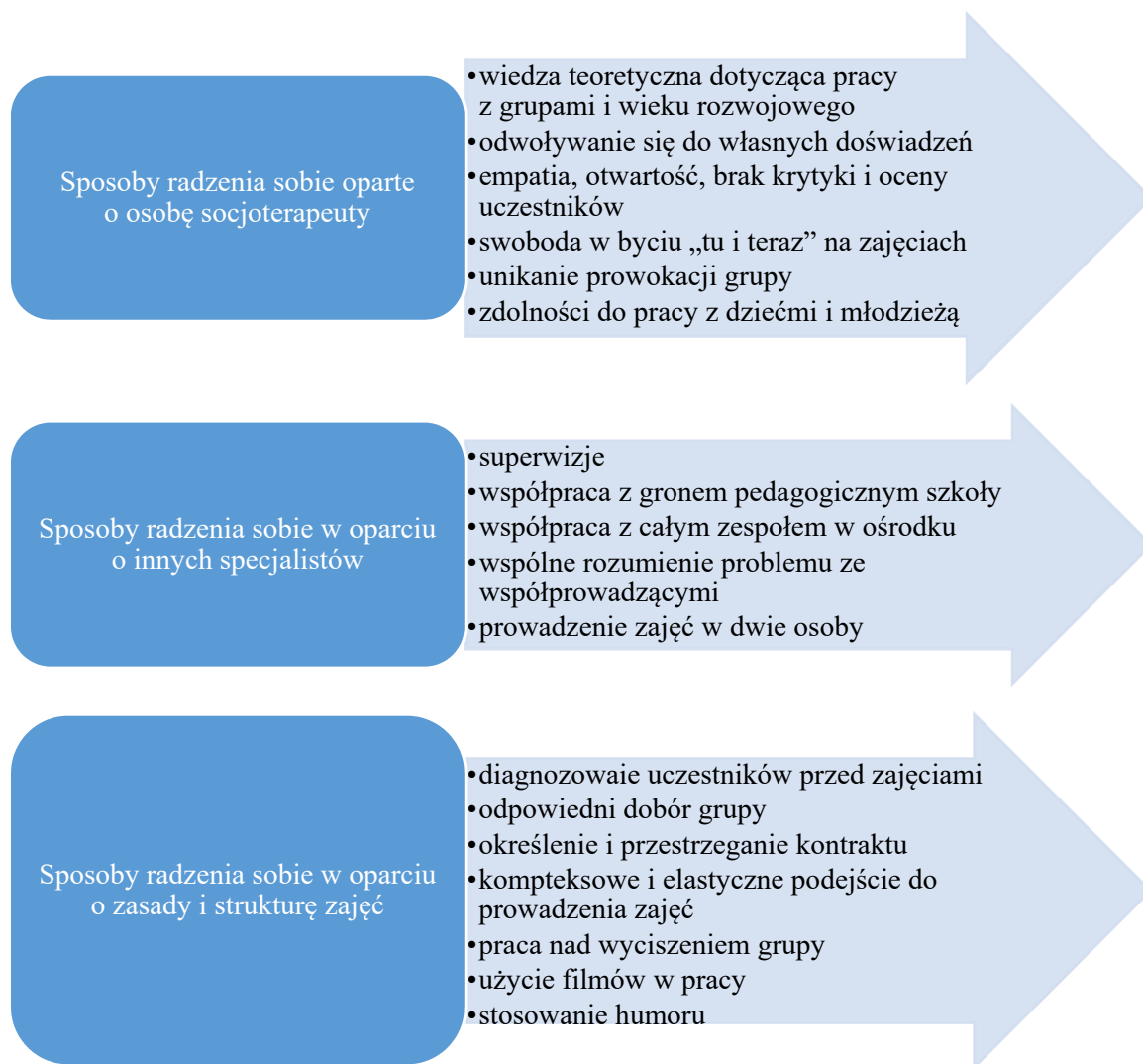
W grupie młodzieżowej to sobie myślę z kolei, że dużym problemem mógłby być opór najzwyczajniej w świecie, jakiś taki opór wobec w ogóle robienia czegokolwiek czy nawiązania współpracy z prowadzącym. To, że też mogliby wchodzić w jakieś podgrupy, koalicje ze sobą, czy względem innych uczestników czy względem terapeuty, że gdzieś może się też odbywać praca grupy poza grupą, że gdzieś, nie wiem to, co się dzieje na grupie tak naprawdę będą wynosić czy gdzieś załatwiać między sobą poza zajęciami. (OLIMPIA)

Tak, bardzo duża i no i tak naprawdę człowiek siedzi, patrzy, one nie chcą, nic nie robią, nic nie powiedzą, skończmy już, nie siedźmy tu, co my będziemy robić, no to posiedźmy w milczeniu półtorej godziny. (OTYLIA)

Większy opór i większe poszczucie wrogości, i mniejszego zaufania w grupie. (OLAF)

Trudności mają to do siebie, że wymagają przeciwdziałania i podejmowania aktywności, które pozwolą je przezwyciężyć. Badani socjoterapeuci wymieniając trudności i wyzwania, jakie według ich oceny, i doświadczenia zawodowego, napotykają w pracy socjoterapeutycznej z grupami dziecięcymi i młodzieżowymi, borykającymi się z problematyką agresji rówieśniczej, dzielili się również swoimi wypracowanymi i wypróbowanymi sposobami radzenia sobie z tymi wyzwaniami.

Badani socjoterapeuci wymienili wiele różnych sposobów radzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami pojawiającymi się w czasie zajęć z dziećmi i młodzieżą, poświęconymi problematyce agresji rówieśniczej w szkole. Wszystkie zebrane sposoby radzenia sobie z tymi trudnościami zostały skategoryzowane i podzielone na trzy zasadnicze grupy, gdzie pierwsza grupa sposobów radzenia sobie skoncentrowana była na osobie socjoterapeuty, druga grupa skoncentrowana na współpracy i wsparciu ze strony innych specjalistów, natomiast trzecia grupa odnosi się do struktury samych zajęć, koncentracji na formie, zasadach, sposobie pracy.



Rycina 5. Sposoby radzenia sobie z wyzwaniami w pracy z grupami dzieci i młodzieży w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Źródło: opracowanie własne.

Większość badanych socjoterapeutów stwierdza, że wiedza na temat organizacji socjoterapeutycznych zajęć, na temat wieku rozwojowego dzieci i młodzieży, dylematów i zadań rozwojowych dzieci i młodzieży, kryzysów, z jakimi muszą się mierzyć, jest nieodzownym elementem pracy dobrze przygotowanego socjoterapeuty. Doświadczenie zawodowe, pozwalające na weryfikację powyższej wiedzy w praktyce, umożliwia socjoterapeutom realizować swoje zadania z większą swobodą, niższym poziomem lęku, pozwala być bardziej aktywnym, otwartym i mniej obronnie funkcjonującym socjoterapeutą. Zatem wiedza, szeroko rozumiana, a także doświadczenie zawodowe, w świetle opinii badanych osób pozwalają radzić sobie z problemami i wyzwaniami podczas socjoterapeutycznych zajęć, zwłaszcza tych poświęconych problemowi agresji rówieśniczej:

Myślę, że ta wiedza ułatwia, że szkolenia, też taka ciekawość, nieosiadanie na laurach tylko kontaktowanie się z osobami, które takie zajęcia prowadzą, udział w jakichś takich projektach, niezamykanie się na takie rzeczy. (SANDRA)

Wiedza na temat procesów grupowych, na temat tego, co się może tam zdarzać, na temat zachowań różnego rodzaju, przyczyn tych zachowań i pracy na tym. Także myślę, że wiedza powinna być jednak na pierwszym miejscu. (MAJA)

Wyszkolenie, wiedza teoretyczna i praktyczne doświadczenie w opiniach badanych specjalistów są na pierwszym miejscu. Nie gwarantują one powodzenia w pracy socjoterapeuty, jeśli nie będzie miał stosownych, potrzebnych w pracy z dziećmi i młodzieżą umiejętności, zdolności, kompetencji⁹⁶⁷. Socjoterapeuta w pewnym sensie musi potrafić zbliżyć się do uczestników zajęć, nie rezygnując jednocześnie z pozycji autorytetu osoby prowadzącej zajęcia, będącej odpowiedzialną za te zajęcia. Powinien być otwarty na kontakt z dziećmi i młodzieżą, na dialog, możliwość empatycznego, otwartego i pozbawionego oceny oraz krytyki sposobu funkcjonowania w czasie zajęć⁹⁶⁸ (por. Jankowiak⁹⁶⁹). Badani socjoterapeuci w swoich wypowiedziach często wskazywali na osobowość, predyspozycje socjoterapeutów do pracy z grupami dziecięcymi i młodzieżowymi, jako istotne elementy, pozwalające lepiej sobie radzić ze specyfiką oraz trudnościami w pracy z tego typu grupami:

Myślę, że tutaj takim podstawowym wyzwaniem jest to, czy socjoterapeuta posiada takie cechy osobowości, dzięki którym będzie się potrafił odnaleźć w obu grupach. I jeżeli on ich nie posiada i nie posiada takiej elastyczności w swojej pracy, to może być wyzwaniem dla niego. Jeżeli ktoś pracuje tylko z młodzieżą, a nagle ma się przenieść do grupy młodszej, to może nie móc się odnaleźć. No i na pewno taka wiedza merytoryczna. Nie mówię, że każdy musi być jakby we wszystkim specjalistą, ale uważam, że socjoterapeuta powinien mieć ogłód we wszelakich problemach, z jakimi może się spotkać i jest to i agresja fizyczna, i agresja słowna, i próby samobójcze, i uzależnienia, dlatego uważam, że ta kompleksowa wiedza jest potrzebna. (MARTA)

⁹⁶⁷ J. Strykowska (2011), *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, „Neodidagmata”, nr 31/32, s. 57–70, <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/1844> [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁶⁸ B. Jankowiak, E. Soroko (2016), *Wybrane determinanty doświadczenia pracy zawodowej przez socjoterapeutów*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1 (13), s. 102–115, https://www.researchgate.net/publication/306392738_Wybrane_determinanty_doswiadczenia_pracy_zawodowej_przez_socjoterapeutow [dostęp: 1.03.2021].

⁹⁶⁹ B. Jankowiak (2015), *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*, „Studia Edukacyjne” nr 37, s. 289–311, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14448/1/SE_37_2015_Jankowiak.pdf [dostęp: 1.03.2021].

My może tą socjoterapię bardziej traktujemy jako wspólny czas z dziećmi, że ma to formę socjoterapii, robimy to zgodnie z pewnymi procedurami i tak dalej, ale w dużej mierze dajemy sobie taką swobodę, żeby być tu i teraz z dzieckiem. Żeby one wiedziały, że jak to się skończy to nadal mogą przyjść, bo były też dzieci, które myślały, że to jest tylko ten jeden czas i jak zbliżał się koniec zajęć to one znowu stawały się agresywne, bo wiedziały, że zaraz ta pani się z nimi pożegna i już nie będzie z nią kontaktu. (SYLWIA)

Zdaniem osób badanych bardzo wiele zależy od nastawienia prowadzącego do uczestników zajęć, czy ma możliwość współtworzenia atmosfery zaufania, współpracy z dziećmi i młodzieżą, co w konsekwencji umożliwia również większe zaangażowanie samych uczestników zajęć, większą ich aktywność, chęć realizowania następnych zadań, ćwiczeń oraz dzielenia się swoimi refleksjami. Taka postawa pozwala na mniej lękowe uczestnictwo w zajęciach, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, większą otwartość uczestników zajęć, ale również większy potencjał w pracy z poczuciem wartości uczestników, samooceny:

Myślę, że zaufanie do prowadzącego. To, że on jest też ważną osobą dla dzieciaków czy dla młodzieży, że w nie wierzy, że nie koncentruje się tylko na tym, że dana osoba przejawia negatywne jakieś wzorce, że jest agresywna, że to nie jest całość tego dziecka i to widzi. I jeżeli osoba, która prowadzi grupę ma poczucie albo pracuje z takimi dziećmi, jest w stanie też się skoncentrować i zauważyć dobre strony danego człowieka, i też na nich jakby budować jego samoocenę i jego wartość, to myślę, że ma to ogromne znaczenie w socjoterapii czy w ogóle w pracy z drugą osobą. I to powoduje, że dana osoba chętniej przychodzi i chętniej się stara, żeby nad tym pracować, jeżeli zauważy, że jest ktoś, kto w niego wierzy i kto ma takie poczucie, że mu się uda. Myślę, że to jest bardzo znaczące. I atmosfera w grupie myślę, że też ma znaczenie, czy grupa będzie w stanie być z danym człowiekiem pomimo jego zachowań agresywnych, ale zobaczenia też tego, że ona stara się zmieniać, bo myślę, że jeżeli nie, to taka grupa może go wykluczyć po prostu. To wykluczenie jest tylko kolejnym dowodem na to, że jest on beznadziejny i dalej powinienem się w ten sposób zachowywać. (OKTAWIA)

Jednym z istotnych elementów, dotyczących osoby prowadzącej zajęcia socjoterapeutyczne, jest stosunek do tych zajęć, przyjęcie założenia, że zajęcia mają sens, posiadają możliwość wpływania na ich uczestników i są w stanie prowadzić do zmiany ich zachowania⁹⁷⁰. Badani socjoterapeuci podkreślali, że w trudnych momentach w czasie zajęć, w czasie trwania kryzysów w procesie grupowym pewność i przekonanie, że to co robią ma sens jest nieocenionym wsparciem:

⁹⁷⁰ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, op. cit., s. 169–172.

Myślę, że nasze predyspozycje i w ogóle widzenie sensowności tego, co robimy, też otwarcie i życzliwość, ale i taka techniczna strona potrafienia prowadzenia takich zajęć. Jeżeli mamy do czynienia z czymś takim, że np. socjoterapia prowadzona w szkołach wymaga prowadzenia odpowiedniej dokumentacji, to zajęcia prowadzi ktoś z łapanki, bo nie ma nikogo, kto mógłby to prowadzić, że te zajęcia są wtedy trudne i dla grupy, i dla samego prowadzącego, więc ten obszar i profesjonalnego podejścia, ale i tych predyspozycji osobowych myślę, że są bardzo ważne. (SONIA)

Widzą, czy ktoś jest prawdziwy w swoich działaniach czy nie jest prawdziwy. No, jeżeli chodzi o te sprawy, to dzieci są najlepszymi psychologami. Bo co innego posiadać teorię na temat, nie wiem, trudnych sytuacji życiowych i nie wiem życia na osiedlu, a co innego samemu tego doświadczać. (SZYMON)

W drugiej grupie sposobów radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się w trakcie realizacji socjoterapeutycznych zajęć znalazło się wsparcie otrzymywane ze strony innych specjalistów, czy to koleżanek i kolegów z pracy, czy osób pełniących rolę superwizora pracy grupowej, jak również płynące ze współpracy ze szkołą, pedagogiem szkolnym, nauczycielami czy też psychologiem z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Współpraca wielu osób w celu realizacji założonych celów jest istotna, co widać w sytuacji kontaktu uczniów ze szkołą oraz potrzebie rozpoznawania określonych potrzeb ucznia przez zespół osób, w celu zapewnienia najbardziej adekwatnej odpowiedzi na te potrzeby⁹⁷¹.

Badani socjoterapeuci często wskazywali w swoich wypowiedziach, że bliska, zaangażowana współpraca ze szkołą pozwala na osiągnięcie zdecydowanie większych korzyści i zmian wśród uczestników socjoterapeutycznych zajęć, jak również minimalizuje negatywne skutki trudnych sytuacji:

Współpraca, na pewno współpraca. Ze szkołą, z wychowawcą, z rodziną, z kuratorem. Nie zawsze jest tak jak powinno. Myślę, że takie zespoły interdyscyplinarne dużo by pomogły, bo jednak każdy zna dziecko od innej strony i jakbyśmy mogli czasami jakoś mieć większy kontakt ze sobą, jakoś się spotkać wspólnie, to ja myślę, że może by można naprawdę fajne działania zaplanować, takie całościowe dla dziecka. (OLIWIA)

Poza szkoleniami, gdzie nabywam umiejętności, wydaje mi się, że bardzo duże [znaczenie ma] wsparcie i współpraca z pedagogiem szkolnym i z nauczycielami, gdzie próbujemy obrąć wspólny front, gdzie staramy się razem dla dobra dziecka działać,

⁹⁷¹ A. Białek, D. Wiszejko-Wierzbicka (2012), *Praca zespołowa i współpraca w szkole w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej: cel sam w sobie czy sposób na sukces dla każdego ucznia?*, „Zarządzanie Publiczne”, 3(19), s. 23–37, doi 10.4467/20843968ZP.12.014.0701.

obmyślamy plan działania, gdzie zastanawiamy się, jak najlepiej pomóc, czy na przykład, jak ma wyglądać w ogóle pomoc, na czym się skupić, kto się na tym skupia. Wydaje mi się, że poza właśnie tą częścią taką teoretyczną, czyli, teoretyczną, praktyczną, czyli szkoleniami, wiedzą, bardzo właśnie pomaga to, że tworzy się taka wspólna grupa, gdzie na przykład nie jestem sama z danym problemem, czy jeśli na przykład jestem nowym pracownikiem mogę się zapytać kogoś, jak wygląda rodzina, jak funkcjonuje, jak według nich, nie wiem, najlepiej jest podejść do rodziców, jak mogą zareagować i wtedy się informuje wychowawcę i mówi, że jest taka, a nie inna sytuacja, i że trzeba będzie zadziałać, popracować, poobserwować. Wydaje mi się, że głównie właśnie grupa, którą się, która się tworzy po prostu w pracy. (STANISŁAWA)

Współpraca może mieć również wymiar superwizyjnego wsparcia dla socjoterapeutów prowadzących zajęcia, które zawsze przecież są niewiadomą, zawsze mogą się potoczyć niezgodnie z planem, a cały przygotowany scenariusz zajęć będzie w zasadzie bezużyteczny. Stąd proces superwizyjny wspiera specjalistów pracujących z innymi ludźmi, głównie z powodu subiektywności, z jaką przychodzi się mierzyć socjoterapeutom, nieprzewidywalności przebiegu zajęć, olbrzymiej ilości zmiennych, które mają wpływ na funkcjonowanie grupy, jednostek w grupie, stając się w zasadzie nieodzownym elementem profesjonalnie realizującego swoje zawodowe obowiązki socjoterapeuty (por. Bylica 2011⁹⁷²; Jaworska-Matys 2014⁹⁷³; Łuszczynska 2017⁹⁷⁴).

Wielu spośród badanych socjoterapeutów wskazało w swoich wypowiedziach na znaczącą rolę superwizji dla realizacji socjoterapeutycznych grup, zarówno dziecięcych, jak i młodzieżowych:

Myślę, że mega pomaga superwizja, czy to jest profesjonalna superwizja, czy na zasadzie rozmów w ogóle tam w zespole koleżeńskim, które się zajmują podobnymi przypadkami, żeby to gdzieś po prostu przedyskutować, z jakimi trudnościami się mierzymy, jak ktoś sobie na przykład z tym poradził, czy my możemy coś sobie gdzieś zabrać, czy ściągnąć od danej osoby i też przede wszystkim wiedza pomaga. (MAJA)

⁹⁷² J. Bylica (2011), *Znaczenie superwizji w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, t. 17, s. 65–75.

⁹⁷³ D. Jaworska-Matys (2014), *Dobre praktyki superwizyjne stosowane w Polsce*, [w:] M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.), *Superwizja pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka, s. 220–254.

⁹⁷⁴ M. Łuszczynska (2017), *Superwizja w socjoterapii – z rozwiązaniami z systemu pomocy społecznej w tle*, [w:] E. Grudziwska (2017) (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą: programy zajęć*, cz. 3, Warszawa: Wydawnictwo Difin, s. 24–46.

Wśród wypowiedzi badanych socjoterapeutów wskazano również na wsparcie dla prowadzenia grupowych zajęć w postaci koterapii, czyli prowadzenia zajęć we dwójkę⁹⁷⁵. Koterapia w prowadzeniu zajęć grupowych jest uznanym i polecanym sposobem pracy z grupami, zwłaszcza w sytuacji, kiedy grupy trwają dłuższy czas, kiedy można spodziewać się silnego emocjonalnego i intelektualnego zaangażowania prowadzących grupowe zajęcia, jak również afektywnego ataku ze strony uczestników zajęć (por. Rutan, Alonso 1980⁹⁷⁶; Gabriel 1993⁹⁷⁷; Alpher 1988⁹⁷⁸; Brooks i in. 2002⁹⁷⁹).

Jeden z socjoterapeutów pracujący w ośrodku socjoterapeutycznym, mający spore doświadczenie w prowadzeniu trudnych grup, z tzw. trudną młodzieżą tak wspominał pracę z koterapeutą, podkreślając duże znaczenie wsparcia, płynącego z prowadzenia zajęć grupowych w dwie osoby:

To jest bardzo wspierające jak się prowadzi grupę we dwójkę i prowadzi się z osobą, którą się zna, którą się lubi, z którą się, nie wiem, prywatnie dobrze zna i z którą się człowiek, no z którą ma się dobre relacje i dobry kontakt, a jeszcze na dodatek ta osoba w pracy ma podobne podejście, sposób myślenia, to jest bardzo wspierające. (OLAF)

W wielu wypowiedziach badanych socjoterapeutów pojawiają się opinie na temat samych zajęć, ich struktury, przygotowania scenariusza zajęć, jak również procesu diagnostycznego poprzedzającego przygotowanie i przeprowadzenie zajęć. Odpowiedni dobór grupy uczestników zajęć, ich osobistej problematyki, w odniesieniu do oczekiwań dzieci i młodzieży, ich rodziców czy szkoły, są istotnym elementem szeroko pojętego procesu socjoterapeutycznego⁹⁸⁰. Dobór uczniów do zajęć grupowych, postawienie wstępnej diagnozy, przygotowanie adekwatnej odpowiedzi w postaci zajęć, metod i technik pracy, sposób realizacji są kluczowe w pracy socjoterapeutycznej⁹⁸¹. Jednocześnie istotna jest

⁹⁷⁵ E. Szcześniak (2011), *Proces psychoterapii indywidualnej i grupowej w leczeniu uzależnień*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, t. VIII, s. 293–302, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-d6ded123-8cf5-442e-8e81-ce9523fd2e39> [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁷⁶ J.S. Rutan, A. Alonso (1980), *Sequential cotherapy of groups for training and clinical care*, „Group”, vol. 4, no. 1, s. 40–50, https://www.researchgate.net/profile/J-Scott-Rutan/publication/226914437_Sequential_cotherapy_of_groups_for_training_and_clinical_care/links/572de61908aee022975a59f3/Sequential-cotherapy-of-groups-for-training-and-clinical-care.pdf [dostęp: 7.03.2021].

⁹⁷⁷ M.A. Gabriel (1993), *The cotherapy relationship: Special issues and problems in aids therapy groups*, „Group”, vol. 17, s. 33–42.

⁹⁷⁸ V.S. Alpher (1988), *Cotherapy in psychodynamic group psychotherapy: An approach to training*, „Group” vol. 12, no. 3, s. 135–145.

⁹⁷⁹ L.W. Brooks, B. Guerny Jr., N. Mazza (2002), *Relationship Enhancement Couples Group Therapy*, „Journal of Family Social Work”, vol. 6, no. 2, s. 25–42.

⁹⁸⁰ M. Łoskot (2011), *op. cit.*, s. 52–56.

⁹⁸¹ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

konsekwencja w realizacji założonych celów, przestrzegania uzgodnionych kontraktów z jednej strony, a także kompleksowe, całościowe, czasem właśnie elastyczne podejście do konkretnych trudności i problemów, jak zawsze pojawiają się w pracy grupowej. Zwłaszcza w pracy z dziećmi i młodzieżą agresywną, sprawiającymi problemy wychowawcze przestrzeganie zasad umowy, kontraktu grupowego jest bardzo ważne, ponieważ nie tylko umożliwia przeprowadzenie zajęć, ale również pozwala budować, czasem ochronić, poziom zaufania i poczucia bezpieczeństwa wśród uczestników zajęć:

Na pewno określenie kontraktu precyzyjne, wspólnie z grupą, na początku spotkań i też pilnowanie tego kontraktu, i weryfikowanie tego, czy go przestrzegamy i reagowanie na każdą sytuację, w której właśnie te normy zapisane w kontrakcie są naruszane.
(OLIMPIA)

Problem agresji rówieśniczej w szkole, polegającej na aktach agresji i przemocy występujących wśród uczniów, zawiera dwie związane ze sobą grupy osób, czyli sprawcę agresji lub przemocy i jego ofiarę, co zostało już szczegółowo omówione w rozdziale pierwszym⁹⁸². Pomiędzy sprawcą a ofiarą agresji lub przemocy istnieje szereg złożonych zależności, a pomiędzy nimi istnieje jeszcze grupa obserwatorów, czasem podżegaczy⁹⁸³. Dość powszechnym i rzeczywiście uzasadnionym przekonaniem na temat sprawcy i ofiary przemocy jest wizja niezmienności tych ról, co najczęściej ma miejsce, choć jak sugeruje Ken Rigby, czasem obserwujemy zamianę ról w parze sprawca – ofiara i okazuje się, że ofiara przemocy może stać się sprawcą agresji⁹⁸⁴. Jednak bez względu na to, czy para sprawca – ofiara są niezmiennie, stygmatyzujące te osoby w pełnieniu takich a nie innych ról, czy też dochodzi do zamiany tych ról, istotne wydaje się pytanie odnoszące się do doświadczenia zawodowego, do praktyki socjoterapeutycznej badanych osób badanych, czy widzą różnicę w pracy socjoterapeutycznej ze sprawcami oraz ofiarami agresji rówieśniczej, a jeśli tak, to w jaki sposób różnice są przez nich realizowane w praktyce?

W narracjach wielu badanych socjoterapeutów pojawiała się często odpowiedź, która jednoznacznie sugerowała, że widzą zasadnicze, oczywiste różnice w funkcjonowaniu grup ze sprawcami i ofiarami przemocy. Po chwili badany socjoterapeuta i socjoterapeutkom często przychodziła refleksja, że w gruncie rzeczy albo nie prowadzili osobnych zajęć dla sprawców oraz ofiar agresji i przemocy, albo zdarzało się to niezwykle rzadko. Odnosząc się

⁹⁸² S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (2003), *op. cit.*, s. 4.

⁹⁸³ S. Chadwick (2014), *op. cit.*, s. 42.

⁹⁸⁴ K. Rigby (2007), *op. cit.*, s. 61–62.

jednak do postawionego problemu socjoterapeuci wskazywali na różnice, które prawdopodobnie występowałyby w pracy ze sprawcami oraz ofiarami agresji:

Byłyby różnice w prowadzeniu zajęć, bo na pewno jakbym wiedział, że grupa jest osób składających się właśnie z tych ofiar przemocy, to bym zrobił, poprowadził takie zajęcia, które mają na celu poprawienie swojej samooceny, poprawienie tego obrazu własnej osoby, że nie jestem ofiarą, nie mogę być ofiarą, jestem człowiekiem, który ma swoją godność, który ma swoje wartości i te zajęcia bym tak prowadził. Pod tym kątem, żeby wyprowadzić osoby, które uważają się za ofiary na tą płaszczyznę „ja jestem kimś, ja jestem kimś ważnym, kimś wyjątkowym”. A znowu grupa przemocowców polegałaby, zajęcia polegałyby na formowaniu ich w ten sposób, żeby im pokazać „jak ty byś się czuł na ich miejscu”. Scenki rodzajowe, idziesz sobie sam, nagle na ciebie napada tych dwóch chłopaków czy tam dwóch bandytów, jak ty byś się czuł, jak myślisz?
(SZYMON)

Większość badanych po chwili namysłu podkreślała brak wyraźnych różnic w rozumieniu funkcjonowania grup socjoterapeutycznych, w których brałoby udział sprawcy agresji i ich ofiary. Przywołując cytowanego wcześniej Kena Rigby, z czasem granica pomiędzy sprawcą a ofiarą może się zacierać, a nawet możemy obserwować zamianę ról⁹⁸⁵. Podobnego zdania byli badani socjoterapeuci, którzy w większości dochodzili do wniosku, że trudno jest jednoznacznie postawić granicę między sprawcą a ofiarą agresji, oczywiście poza ewidentnymi sytuacjami, ponieważ te role się ze sobą przeplatają:

Właściwie etapy pracy tak jak pan mówi, właściwie są takie same, czyli idą w tym samym kierunku. (MARZENA)

W mojej ocenie doświadczeń z dziećmi, bycie sprawcą i bycie ofiarą bardzo często się jakoś tak przeplata, przenika. To jest tak w doświadczeniu tej osoby, więc ja nie odpowiem Panu na to pytanie jednoznacznie, ale mogłabym dopuścić taką możliwość, że jedna z tych form byłaby taka niezróżnicowana, czyli po prostu dla osób, które gdzieś tam się z tą przemocą, mają problem z tą przemocą. I jako ofiara i jako sprawca.
(SANDRA)

W świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów w momencie, kiedy zastanawiali się nad ewentualnymi różnicami, wyłania się jednak obraz pewnych różnic w sposobie funkcjonowania w czasie zajęć sprawców agresywnych zachowań oraz ofiar takich zachowań. Agresorzy w doświadczeniach badanych osób są bardziej aktywni, ironiczni, uszczypliwi,

⁹⁸⁵ K. Rigby (2007), *op. cit.*, s. 61–62.

wręcz agresywni w czasie zajęć, co pozwala nie mieć żadnych wątpliwości, kto w takiej grupie pełni w swoim środowisku, jaką rolę. Z drugiej strony, ci uczestnicy zajęć, będący w swoich środowiskach szkolnych częściej w roli ofiary, w trakcie zajęć, jak sugerują badani opierając się na swoich doświadczeniach, funkcjonują w socjoterapeutycznej grupie w sposób bardziej wycofany, są spokojniejsi, wyciszeni, raczej czekają na zachętę do zabrania głosu niż przekrzykując innych prezentują swoje zdanie na określony temat:

Myślę, że tak, ponieważ ofiary najczęściej zachowują się zupełnie inaczej. Są to dzieci, które są stłamszone, które się boją, które są bardzo często wyciszone, do których bardzo trudno jest dotrzeć, które nie ufają drugiemu człowiekowi i ten czas poświęcony na budowanie relacji jest o wiele jakby dłuższy. Z mojej perspektywy dzieciaki, które są agresywne często są bardzo widoczne w grupie, są bardzo energetyczne, też często za tą agresją idą problemy w nauce. (OKTAWIA)

Niewątpliwie typ i forma aktywności sprawców i ofiar agresji może sugerować zdarzenia, z jakimi się spotkamy w czasie prowadzenia zajęć, ale również, co sugerowali w swoich wypowiedziach badani socjoterapeuci, fakt istnienia większej lub mniejszej liczby, lub inaczej to ujmując, liczbowej przewagi w udziale zajęć uczestników będących sprawcami agresji albo właśnie jej ofiarami, może znacząco wpływać na atmosferę w czasie zajęć, na aktywność członków grupy, poziom bezpieczeństwa i zaufania w grupie. Oznacza to, że w zależności od rozkładu, liczby sprawców lub ofiar agresji i przemocy w grupie, zależy poziom trudności w realizacji zajęć, zarówno dla uczestników zajęć, jak i dla samych prowadzących:

Pierwsze, co mi się skojarzyło to to, że z ofiarami ta praca nie jest powiedziałabym łatwiejsza, ale te dzieciaki, które są ofiarami agresji one bez oporów, wchodzi w przynajmniej tą początkową fazę pracy. Natomiast praca z tymi dzieciakami, które są agresorami wymaga większego zaangażowania w to, żeby oni w ogóle byli w tym procesie, zwłaszcza w tej fazie początkowej. (SONIA)

Bardzo łatwo sobie wyobrazić, co podkreślali w swoich wypowiedziach badani socjoterapeuci, że styl funkcjonowania uczestników zajęć, zwłaszcza tych agresywniejszych, złośliwych, przeszkadzających w czasie zajęć, może nie tylko nastroczać problemy natury technicznej, w potrzebie kontrolowania całości zajęć, dbania o realizację założonego programu, choćby scenariusza konkretnych zajęć. Badani wskazywali na niebezpieczeństwo stygmatyzacji co agresywniejszych uczestników zajęć, o których wiadomo, że są sprawcami

agresji lub przemocy rówieśniczej⁹⁸⁶. Stygmatyzacja, bywa również, prowadząca do niechęci, do ostracyzmu, krytyki, oceny a nawet odrzucenia agresywnych uczestników zajęć, co nie zmieni ich postępowania, wręcz odwrotnie, może stać się impulsem do przyjmowania określonych agresywnych zachowań jako swojej tożsamości, stając się niejako przyklejoną na stałe etykietą⁹⁸⁷.

Ostatecznym i najbardziej niepożądanym efektem labelingu, czyli etykietyzacji agresora, może być trwała identyfikacja z rolą, jaką pełni w swoim środowisku, w konsekwencji prowadząc do realnego wykluczenia społecznego w skrajnej już formie, np. poprzez trafienie do specjalnego ośrodka szkolno-wychowawczego, resocjalizacyjnego, czyli następujący proces prizonizacji⁹⁸⁸. Dbając o to, aby się uchronić przed stygmatyzacją i powyższymi ewentualnymi jej konsekwencjami (uwzględniając, że proces stawania się jednostką mającą kłopoty z prawem jest dużo bardziej złożony), należy być świadomym splatania się ze sobą ról sprawcy i ofiary agresji, mając na uwadze uczestników socjoterapeutycznych zajęć, co podkreśliła w swojej wypowiedzi jedna z badanych socjoterapeutek, pracująca w szkole:

Staram się nie wsadzać dzieci w tak zwane worki, że to jest ofiara, a to jest sprawca, ponieważ uważam, że na tym etapie, to znaczy, że jeśli ja to zrobię, to to gdzieś tam będzie mi towarzyszyć i że będę widziała daną osobę, jako sprawcę, albo tylko jako ofiarę i mi się wydaje, że tak naprawdę w jakimś sensie sprawca jest ofiarą, natomiast ofiara w pewnym momencie, w pewnym sensie też jest sprawcą, że to jest mimo wszystko, coś się takiego dzieje, że należy się temu przyjrzeć, ale też nie należy nakładać takiej plakietki, że sprawca jest tylko i wyłącznie zły, natomiast ofiara jest tylko i wyłącznie, nie wiem, dobra, biedna i staram się nie wpadać w taką pułapkę, że teraz tutaj będzie się coś takiego działo i staram się tak naprawdę pracować w ten sposób, żeby widzieć, że głównie to jak można pomóc. W ogóle się nie skupiam właśnie na tym, że ktoś jest sprawcą czy ofiarą. (STANISŁAWA)

Podążając za powyższą sugestią, zawartą w wypowiedzi badanej socjoterapeutki, w dodatku wcale nie odosobnioną, ponieważ zdanie, iż dzielenie uczestników zajęć socjoterapeutycznych na sprawców i ofiary agresji nie ma większego merytorycznego sensu, podzielało wielu badanych socjoterapeutów, można postawić pytanie o styl pracy, sposób, podejście do pracy ze sprawcami i ofiarami agresji rówieśniczej w szkołach.

⁹⁸⁶ B. Dziecioł (2016), *op. cit.*, s. 193–220.

⁹⁸⁷ J.G. Bernburg (2009), *Labeling Theory*, [w:] M.D. Krohn, A. Lizotte, G.P. Hall (eds.), *Handbook on Crime and Deviance*, Springer Sciences, Business Media, s. 187–207.

⁹⁸⁸ T.W. Charles (1977), *op. cit.*, s. 136–145.

Przyjmując punkt widzenia, że praca z tymi dwoma grupami uczestników zajęć może mieć podobny charakter, nawet jeśli sposób ich funkcjonowania w czasie zajęć może się różnić, wielu badanych wskazywało na wspólne cechy pracy ze sprawcami i ofiarami agresji w szkole:

Jeżeli chodzi o metody, to ja mam te metody spójne, jeżeli chodzi o sposób, jak gdyby... Tutaj nie ma różnic. Natomiast to nasycenie treściowe jest różne w tych rzeczach. (MAJA)

Myślę, że jest różnica w pracy. Natomiast mam takie poczucie, że oni razem fajnie działali, bo mi się wydawało, że jak będą w jednej grupie osoby, bo one nie były z jednego środowiska oczywiście, z różnych, ale one się fajnie w pewnym momencie porozumiały; w ogóle a propos tego, dlaczego się na przykład prześladowuje niektórych i ci agresorzy opowiadali, dlaczego te jednostki niektóre tam były przez nich szkalowane, a tamte odpowiadały jak one się czuły z drugiej strony i to było bardzo fajne, dlatego, że ci sprawcy usłyszeli drugą stronę, która mówiła o ogromnym cierpieniu, o tym, co się w nich działo i miałam czasami poczucie, że to poruszało jakieś tam struny i wzbudzało trochę poczucie winy. (OTYLIA)

Badani specjaliści najczęściej wskazywali w swoich wypowiedziach, że ich doświadczenie zawodowe w prowadzeniu socjoterapeutycznych zajęć, pozwala uznać, że rozmowa sprawców agresji z ofiarami agresji, z różnych grup, środowisk, pozwala zrozumieć siebie nawzajem, poszerzyć perspektywę, jak postrzegane są konkretne zachowania dzieci i młodzieży wobec siebie. Często młodzi ludzie, uczestnicząc w socjoterapeutycznych zajęciach dowiadują się, w jaki sposób postrzegają inni ich postawy, zachowanie. Bywa, że sprawcy agresji słyszą, w jaki sposób są postrzegani, przeżywani, jak bardzo krzywdzą swoje ofiary. Również ofiary aktów agresji i przemocy otrzymują w czasie zajęć szereg informacji zwrotnych, czy to o sposobie, w jaki postrzegane jest zachowanie, czasem będące zawałowaną prowokacją do ataku.

Dialog, wymiana sposobu widzenia i rozumienia określonych sytuacji, określonego zachowania, postawy, pozwala poszerzyć perspektywę ich widzenia, przeżywania, a co za tym idzie, czasem interpretacji. Interpretacja postaw drugiego człowieka ma nie mniejsze znaczenie niż tzw. obiektywne fakty⁹⁸⁹. Dlatego praca w grupie socjoterapeutycznej nad umożliwieniem poszerzenia własnej, czasem błędnej perspektywy widzenia siebie, kolegów

⁹⁸⁹ M. Sakellaropoulo, M.W. Baldwin (2009), *Poznanie interpersonalne i relacyjne Ja: torowanie empirycznej drogi do nauki dialogowej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 52, nr 1, s. 15–35, https://www.kul.pl/files/714/nowy_folder/1.52.2009_art._1.pdf [dostęp: 7.03.2021].

i koleżanek w klasie lub szkole, ma zdaniem badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek zasadnicze znaczenie:

I wydaje mi się, że sens tych zajęć, polega właśnie na tym, żeby te ofiary i sprawcy byli w jednej grupie. Bo inaczej nie można doprowadzić do zrozumienia tej pozycji, z której wychodzi agresor i pozycji, z której zachowuje się ofiara, tak. I dlatego wydaje mi się, że to musi być razem. Znaczący nie wyobrażam sobie takiej grupy, żeby sami agresorzy byli i oni, bo to naprawdę ciekawe doświadczenie, ale chyba nigdy mi się nie udało. (MARIA)

Staram się, żeby sprawcy rozmieli, dlaczego to robią a ofiary, żeby rozumiały, jak mają się zachować, jeśli ktoś wobec nich tak robi. I jak oni to rozumieją, to znaczący tutaj jakby stosuję też takie metody mediacji, z którymi też zawodowo się stykam i w momencie, kiedy ludzie rozumieją skąd, co wywołuje te zachowania agresywne, to zaczynają zupełnie dobrze sobie radzić i wiedzą na przykład, jako ofiara, co mam wtedy zrobić, kiedy coś takiego do mnie zaczyna docierać, takie coś, czego nie chcę akceptować zupełnie i jest przemocą wobec mnie. To wtedy jakby istotne jest to, żeby nauczyć, ale uczyć przy sprawcy. Żeby sprawca wiedział, z czym będzie się spotykał, jeśli będzie chciał kontynuować swoje niefajne zachowanie. (MARIA)

I poprzez sytuacje, które się dzieją na grupie w ramach na przykład jakichś ćwiczeń staramy się omawiać właśnie jak, w jaki sposób, jak może się czuć osoba, która doświadcza przemocy, co tak naprawdę może czuć osoba, która jest tym agresorem, żeby też pokazać dzieciom, że to może być tylko reakcja na jakieś zachowanie, że ta osoba nie jest zła, że nie możemy tak stygmatyzować. (OLIWIA)

Wejść w tą rolę, szczególnie ten przemocowiec, niech wejdzie w rolę ofiary. A podejrzewam, że przemocowcy często byli albo są nadal w innym środowisku ofiarami, więc to też tutaj myślę, że trzeba tak naprawdę być dobrze przygotowanym diagnostycznie, żeby z kolei nie potraktować: a ten taki tutaj się rzuca, to ja go zaraz tam do pionu sprowadzę, do parteru, bo oni podejrzewam, że są tacy, bo często byli do tego parteru sprawdzani, że mają bardzo za sobą silne traumy. (OKSANA)

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów wyróżnił się jeszcze jeden interesujący aspekt pracy z grupami socjoterapeutycznymi, w których uczestnikami są zarówno sprawcy, jak i ofiary agresji. Pisząc o niebezpieczeństwie stygmatyzacji związanym z typowym, powszechnym, w jakimś sensie naturalnym sposobem widzenia, interpretowania agresywnego zachowania młodego uczestnika zajęć, należy wskazać na fakt subiektywnego przeżywania przez osobę prowadzącą zajęcia uczestników zajęć, ich zachowania oraz postaw. Będąc prowadzącym zajęcia, socjoterapeuci stają się obiektami projekcji różnego rodzaju,

niekoniecznie świadomych, potrzeb, impulsów czy afektów, podobnie jak sama grupa socjoterapeutyczna może stać się obiektem takich projekcji⁹⁹⁰. Zjawisko to, zwane przeniesieniem, może również wywoływać adekwatną do powyższych emocjonalną i intelektualną odpowiedź w osobie prowadzącego zajęcia socjoterapeuty, co w terminologii terapeutycznej nazwiemy przeciwprzeniesieniem⁹⁹¹.

Już fakt prowadzenia przez socjoterapeutę grupowych zajęć w trakcie, których uczestnicy zajęć kierują do niego wiele potrzeb, uczuć, afektów, niekoniecznie z nim czy grupą związanych (choćby stale komuś towarzysząca złość, która jest w zasadzie niewyrażoną pretensją do swojego ojca), pozwala sobie wyobrazić, jak wielkiej próbie poddawani są prowadzący zajęcia socjoterapeuci. Jakże łatwo ulec prowokacji i dać się sprowokować do złości, do krytyki, oceny, a nawet, co pewnie czasem się zdarza, do odrzucenia sprawiającego kłopoty w czasie zajęć młodego człowieka. Można również uznać, że jako prowadzący jesteśmy obiektywni (jeden z większych błędów, jakie można popełnić), i jako prowadzący jesteśmy wtedy przekonani, że wiemy, jaka jest prawda, z jakiego powodu ktoś zachowuje się w określony sposób, mieć jasne i gotowe rozwiązanie problematycznej sytuacji. Dbalność o zachowanie neutralnej pozycji staje się więc ważnym zadaniem dla socjoterapeutów, choć bywa także sporym wyzwaniem:

Myślę, że zdecydowanie tak, ponieważ kiedy mamy do czynienia w pracy z osobą, która jest ofiarą jakiegokolwiek przemocy, to na pewno tutaj muszę zachować maksymalną delikatność i na nich nie naciskać i dać czas tej osobie, tyle ile ona go potrzebuje, aby mogła się otworzyć. Natomiast w pracy z osobą, która jest sprawcą przemocy, staram się być jak najbardziej konsekwentna i jakby to ja wytyczam granice a nie ta osoba, dlatego jakby przybieram tutaj dwie różne pozy. Z ofiarą jak najbardziej delikatna i to ofiara wyznacza jakby granicę i czas pracy tak, aby nie naciskać, nie zablokować tej osoby. (MARTA)

Przychodząc z przygotowanym scenariuszem zajęć, socjoterapeuta chciałby je poprowadzić według założonego planu, jednak czasem nie jest to możliwe, bo pojawia się tzw. gorący temat. Upieranie się przy realizacji scenariusza zajęć najczęściej nie ma wtedy większego sensu, ponieważ aktualnie najżywszy temat dominuje myśli, uczucia oraz zachowanie uczestników zajęć, a co za tym idzie, optymalną reakcją jest zajęcie się tym tematem, często właśnie dotyczącym agresji. Jedna z badanych socjoterapeutek tak to przedstawiła:

⁹⁹⁰ K. Poniatowska-Leszczyńska (2013), *op. cit.*, s. 124–127.

⁹⁹¹ *Ibidem.*

Znaczy to, co wprowadzam, co jest faktycznie takie znamienne to to że zmieniam plan, zmieniam czasem tematykę, bo widzę, że coś się pojawiło, co muszę po prostu skorygować w swoim planie, bo jest nieadekwatne do tego, co widzę, co się dzieje, ale też w pracy z przemocowcami, tak bym to nazwała, nawet ja sama jestem bardziej kategoriyczna, bo chciałabym im pokazać, że naprawdę nie ma zgody na przemoc. A w pracy z dziećmi ofiarami, a to jest też ciekawe, bo się z nimi identyfikuję i jestem łagodniejsza. To jest właśnie też ciekawe, że zupełnie inaczej prowadzę te zajęcia.
(STEFANIA)

Pomimo że zdecydowana większość wypowiedzi badanych socjoterapeutów wskazywała na dialog, zrozumienie, odgrywanie ról, czy to sprawcy czy może ofiary agresji, w celu modyfikacji swoich zachowań i postaw, czasem konieczne są kroki bardziej zasadnicze, behawioralne, co częściej znajduje zastosowanie w pracy z dziećmi, i tam nie raz staje się koniecznością. W grupach młodzieżowych również bywa użyteczne, choć zdecydowanie rzadziej będzie konieczne. Zawieranie kontraktów, opisujących niedopuszczalne formy zachowania jest nie tylko potrzebą socjoterapeuty, aby mógł przeprowadzić zajęcia, ale także potrzebą grupy, aby była w stanie przetrwać i najlepiej z zajęć skorzystać. Wprowadzenie tego typu pracy może nie tyle wynika z wyborów badanych socjoterapeutów, co raczej z konieczności, przed jaką stają:

Behawioralne, robiliśmy kontrakty tego, w jaki sposób on się zachowuje przynajmniej wtedy i w zależności, i nie ja to oceniałam tylko wzajemnie ocenialiśmy swoje zachowanie, rozmawialiśmy o tym, co nam przeszkadzało, co było trudne, na przykład w czymś zachowaniu, dlaczego prawdopodobnie dana osoba się tak zachowała i co ewentualnie mogłaby zrobić inaczej, jeżeli na przykład się wkurzyła i było jej trudno i od razu wtedy była agresywna. Pamiętam, że to był fajny jakby system, ponieważ dzieciaki naprawdę zaczynały ze sobą rozmawiać i się zastanawiały nad tym jakby, co jest między nimi i dlaczego tak naprawdę się w ten sposób zachowywały. Rozmawialiśmy też o złości, o lęku, o emocjach, które mogą być w nich i które mogą powodować różnego rodzaju stany i to, w jaki sposób tą złość jakby, jak nad nią pracować, co można zrobić innego, kiedy ona się w nas pojawia po prostu. Tak, żeby nie ranić innych, a od pudełek złości, jeśli mówimy o małych dzieciach, poprzez różnego rodzaju pisanie czy tą złość przekazywanie ją w inny sposób niż właśnie agresja. Gdzie jest agresja, kiedy ona w ogóle się zaczyna tak naprawdę? Jaka jest granica mojej złości, kiedy już możemy powiedzieć, że ona jest negatywna i wpływa mocno na innych ludzi, albo na mnie samego? (OKTAWIA)

Podsumowując ogół wypowiedzi badanych socjoterapeutek i socjoterapeutów odnoszących się do tego, w jaki sposób postrzegają swoją rolę, miejsce socjoterapii w profilaktyce agresji rówieśniczej w szkole i pomocy dla ofiar i sprawców, należy podkreślić kilka wniosków pojawiających się w wyniku analizy tych wypowiedzi.

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki wskazują na silną potrzebę przeciwdziałania problemowi agresji rówieśniczej w szkołach. Uważają, że możliwe jest to poprzez realizację zajęć socjoterapeutycznych zarówno w ośrodkach i świetlicach socjoterapeutycznych, jak i na terenie szkół. Specjaliści uważają, że w sytuacji zaistnienia problemu należy reagować najszybciej, jak to możliwe, a to może oznaczać prowadzenie socjoterapeutycznych zajęć w szkołach. Część badanych twierdzi nawet, że najlepsze efekty przeciwdziałania problemowi agresji rówieśniczej w szkołach dałyby systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne w szkołach, najlepiej od samego początku pobytu dzieci w jej murach, czyli od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Opinie takie wskazują na postrzeganie palącego problemu, co prowadzi grupę badanych do poszukiwania różnych form jego rozwiązania. Uważają oni, że im wcześniej tym lepiej, im szybciej wprowadzi się zajęcia socjoterapeutyczne do szkół, tym szybciej uzyska się pożądane efekty w postaci:

- lepiej zintegrowanych ze sobą klas;
- lepiej zintegrowanych ze szkołą uczniów;
- łatwiejszego dostępu do swoich uczuć i emocji u dzieci i młodzieży;
- większego poziomu zaufania i poczucia bezpieczeństwa w klasie i w szkole;
- większych kompetencji interpersonalnych, w tym komunikacji, asertywności;
- umiejętności współpracy klasy, szkoły jako środowiska uczniowskiego w rozpoznawaniu wszelkich oznak agresji, w celu ich powstrzymania, niedopuszczenia do tego, by się rozwijały.

Socjoterapeuci w swoich wypowiedziach wskazują na brak takich aktywności, brak szeroko zakrojonej aktywności przeciwdziałającej agresji rówieśniczej w szkołach, którą uznają za nieodzowną.

Badani socjoterapeuci są zdania, że socjoterapia powinna być wprowadzana do szkół natychmiast po zdiagnozowaniu problemu agresji rówieśniczej na ich terenie, a nawet, jak sądzi część badanych specjalistów, zanim problem z agresją się pojawi. Miałyby to realizować rozwojowe i edukacyjne/profilaktyczne zadania socjoterapii, co prawda, mogąc być wtedy definiowaną jako praca profilaktyczna w większym stopniu niż korygująca, powstrzymująca rozwój negatywnego zjawiska i minimalizująca jego negatywne skutki. Tak

szeroko i systematycznie realizowana aktywność socjoterapeutyczna, wymieniana jest przez badanych jako podstawowa i konieczna modyfikacja systemu oświatowego, co w świetle realnych doświadczeń osób badanych, które wypowiedzieli w czasie badania, może być bardzo trudne do zrealizowania.

Badani socjoterapeuci widzą zastosowanie socjoterapii w szkole jako formy pracy z grupą osób niskiego i średniego ryzyka, czyli pracy kierowanej już do osób prezentujących trudności, sprawiających problemy, w tym przypadku uczestniczących w aktach agresji i przemocy rówieśniczej⁹⁹². Można założyć, że grupy socjoterapeutyczne złożone z tak wyselekcjonowanych osób będą wymagały odpowiednich warunków lokalowych, czasu trwania, poziomu zaufania, zdecydowanie będą się oddalać od celów i funkcji edukacyjnych czy rozwojowych socjoterapii, natomiast będą się zbliżać się w kierunku funkcji korekcyjnych i terapeutycznych.

Dlatego pojawia się w tym miejscu wniosek, aby rozpatrywać miejsce, funkcję, zadanie socjoterapeutycznych zajęć jako odpowiedzi na zjawisko agresji rówieśniczej w szkole w dwóch perspektywach, co pozwoli rozumieć dwie odmienne charakterystyki tej pracy.

Pierwsza perspektywa to działania socjoterapeutyczne będące reakcją na zaistniałe agresywne zachowania, postawy dzieci i młodzieży w szkołach, słowem problem agresji i przemocy rówieśniczej. Do wyboru może pozostawać szeroka paleta zajęć grupowych, warsztatowych, skierowanych do szerokiego grona uczniów, np. całej klasy, w której pojawiło się problematyczne zachowanie. Wobec uczniów sprawiających problemy, do klas borykających się problematyką agresji czy przemocy, kierowane byłyby zajęcia socjoterapeutyczne, mające na celu minimalizowanie negatywnych skutków agresji rówieśniczej, co byłoby próbą zatrzymania określonych zachowań, modyfikacji dezadaptacyjnych sposobów rozwiązywania konfliktów.

W sytuacji, kiedy obserwowane negatywne zjawisko przybiera na sile, dotychczasowe zajęcia nie przyniosły oczekiwanych efektów lub poziom agresji, krzywdy, strat indywidualnych przekracza możliwości pracy socjoterapeutycznej na terenie szkoły, pojawia się miejsce na drugi typ propozycji zajęć socjoterapeutycznych, które mogłyby być realizowane poza szkołą, za czym przemawiało doświadczenie zawodowe wielu badanych socjoterapeutów. Niewątpliwie druga perspektywa jest już formą pracy w ośrodkach i świetlicach socjoterapeutycznych, poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Często będą

⁹⁹² R. Rejniak (2019), *Dialog Motywujący jako metoda działania we wczesnej interwencji profilaktycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 297–311, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/36/1/> [dostęp: 7.03.2021].

tam kierowani sprawcy agresji, ofiary tej agresji, osoby cierpiące na różnego rodzaju trudności jako konsekwencje pozostawania w kontakcie z przejawami agresji i przemocy rówieśniczej w szkolnym środowisku. Poniższa rycina nr 6 przedstawia opisane zależności profilaktyki uniwersalnej i selektywnej wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach:



Rycina 6. Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Źródło: opracowanie własne.

Badani socjoterapeuci wskazywali na istniejące różnice w pracy socjoterapeutycznej z grupami dziecięcymi i młodzieżowymi, które w dużym stopniu odnosiły się do różnic rozwojowych. Zdaniem badanych osób, praca z dziećmi wymaga zaangażowania większej liczby zabaw, gier, pomocy dydaktycznych (rysunek, rzeźba, malowanie wspólnego obrazu itp.). Jak sugerują badani socjoterapeuci, dzieci są bardziej żywiołowe, aktywne, impulsywne, zatem w bardziej widoczny sposób agresywne, choć według opinii wielu badanych specjalistów, bardzo często typ agresji prezentowany przez dzieci, najczęściej fizycznej, często werbalnej, ma charakter impulsywny, nieprzemyślany i szybko zapadający w niepamięć. To zdecydowanie określa problemy, z jakimi socjoterapeuci prowadzący zajęcia z dziećmi muszą się borykać, na co powinni być przygotowani a także, w jaki sposób powinni starać się realizować założone socjoterapeutyczne zadania.

W przeciwieństwie do grup dziecięcych, młodzieżowe grupy socjoterapeutyczne charakteryzują się większą niechęcią do uczestnictwa, szczególnie aktywnego w zajęciach, w grach lub ćwiczeniach. Tutaj w mniejszym stopniu pojawia się agresja fizyczna, jeśli już raczej werbalna, ale zdecydowanie bardziej widoczna jest agresja relacyjna. Badani

socjoterapeuci dzieląc się swoimi doświadczeniami wskazywali na wysoki poziom oporu wobec zajęć, niechęci, pasywności, braku zaufania, co według badanych specjalistów stanowi istotną różnicę w stosunku do grup dziecięcych, jak również jedną z bardziej znaczących trudności w pracy z tymi grupami.

Wszyscy badani socjoterapeuci podkreślali, że bez względu na to, czy pracują z grupą dziecięcą, czy z grupą młodzieżową, znaczenie rodziców dla współpracy i uczestnictwa w zajęciach jest kluczowe. Oczywiście im mniejsze dziecko, tym większy wpływ rodzica, ten pozytywny, wspierający uczestnictwo dziecka w zajęciach, jak i odwrotnie, ten negatywny. W przypadku młodzieży, na co wskazywali socjoterapeuci, wpływ rodziców jest nieco mniejszy, ale nadal na tyle istotny, aby móc wesprzeć uczestnictwo młodego człowieka w zajęciach, z korzyścią dla niego samego, jak i działać coś wręcz odwrotnego poprzez niechętny, negujący stosunek do zajęć socjoterapeutycznych. Współpraca z rodzicami, podobnie jak współpraca ze szkołą to w świetle wypowiedzi większości badanych socjoterapeutów ich podstawowe, codzienne bolączki w trakcie organizowania i realizacji socjoterapeutycznych zajęć.

Jeśli socjoterapeuta, borykający się z szeregiem różnych trudności, wyzwań i problemów, chce mieć poczucie, że realizuje swoje zadania zgodnie z założeniami, z celem zajęć, z oczekiwaniami szkoły, nauczycieli i wychowawców, pedagoga szkolnego, rodziców, dzieci i młodzieży uczestniczących w zajęciach oraz swoimi własnymi oczekiwaniami, powinien zadbać o aspekty wspierające go w realizacji tych zadań. W zasadzie jednogłośnie, co miało wyraz w wypowiedziach badanych socjoterapeutów, wykształcenie w zakresie socjoterapii, wiedza na temat rozwoju dzieci i młodzieży oraz superwizja były wskazywane jako najistotniejsze czynniki wspierające w pracy z grupami.

Wielu socjoterapeutów wskazało również na współpracę ze szkołą, z całymi zespołami interdyscyplinarnymi, jako niezwykle pomocny i wspierający aspekt pracy zawodowej. Co równie wydaje się istotne, to podkreślane wielokrotnie w wypowiedziach osób badanych, odpowiednie przygotowanie zajęć, poczynwszy od zdiagnozowania problemu, zrozumienia jego etiologii, opracowania programu naprawczego uwzględniającego specyfikę szkoły, klasy, grupy uczestników, następnie staranny i przemyślany dobór uczestników zajęć, zawarcie odpowiedniego kontraktu z grupą, po czym w trakcie realizacji zajęć utrzymywanie początkowych założeń, dbałość o przestrzeganie kontraktu, realizowanie zajęć z otwartością na modyfikację, bez nadmiernej sztywności, jak również unikaniem przewagi subiektywizmu nad neutralno-obiektywnym postrzeganiem sytuacji, mających swoje miejsce w czasie socjoterapeutycznych zajęć.

Socjoterapeuta pracujący z dziećmi i młodzieżą zaangażowanymi w problem agresji rówieśniczej w szkole spotyka sprawcę agresji oraz ofiarę tej agresji⁹⁹³. Badani socjoterapeuci, pomimo pierwszej reakcji zachęcającej ich do wskazania, na istniejące różnice w pracy ze sprawcami oraz ofiarami agresji, szybko weryfikowali swoją pierwszą reakcję w oparciu o swoje zawodowe doświadczenie. Powierzchna, być może potoczna perspektywa, która prawdopodobnie narzucała się w pierwszej reakcji, w próbie spojrzenia na problem pracy socjoterapeutycznej ze sprawcami i ofiarami agresji, sugerowała badanym zdecydowane różnice. Odpowiadali z przekonaniem, że bez wątpliwości, różnice są zasadnicze. Starając się uzasadnić swoje przekonanie często dochodzili do wniosku, że różnice nie są tak widoczne, jak im się wcześniej wydawało. W swoich wypowiedziach na temat pracy ze sprawcami i ofiarami agresji, wielokrotnie podkreślali, że role sprawcy i ofiary często są ze sobą splecione, nawet ulegają zamianie, i czasem niezwykle trudno jest określić, kto w konkretnej sytuacji rzeczywiście jest sprawcą, a kto ofiarą. Zdecydowana większość badanych socjoterapeutów dzieląc się swoimi doświadczeniami pracy ze sprawcami i ofiarami agresji rówieśniczej była zdania, że wspólna praca tych osób, w czasie jednych socjoterapeutycznych zajęć, uczestnictwo w tej samej grupie niesie ze sobą największą korzyść, umożliwia największe zmiany zarówno na poziomie indywidualnym, sytuacji konkretnego ucznia, jak i grupowym, uwzględniając całą klasę albo szkolne środowisko.

W większości wypowiedzi badanych socjoterapeutów, bez względu na to, czy opisywali zajęcia socjoterapeutyczne z grupą dziecięcą, czy młodzieżową, albo w odniesieniu do sprawców agresji czy ich ofiar, bez względu na to, czy formuła zajęć była bardziej psychoedukacyjna, czy raczej bardziej korekcyjno-terapeutyczna, warsztat czy pogadanka, zawsze pojawiały się takie same sugestie:

- dzieci i młodzież muszą ze sobą rozmawiać, aby się lepiej poznać i bardziej rozumieć;
- z dziećmi i młodzieżą należy rozmawiać, aby lepiej je poznać i bardziej rozumieć;
- jeśli dorośli lepiej poznają uczniów i będą ich bardziej rozumieli;
- oraz jeśli uczniowie bardziej poznają się nawzajem i będą się rozumieć, wtedy socjoterapeuci nie będą tak bardzo potrzebni.

⁹⁹³ J. Pyżalski (2012), *op. cit.*, s. 25–63.

4.4. Postrzeganie efektywności pracy socjoterapeutycznej w pracy z agresją rówieśniczą w szkole przez socjoterapeutów i socjoterapeutki

Badani socjoterapeuci, co pokazała wcześniejsza analiza zebranego materiału badawczego, byli zgodni, że połową sukcesu w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych, w ich efektywności, jest współpraca ze szkołą, w szczególności z nauczycielami, wychowawcami i pedagogami szkolnymi. To w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek kluczowa sprawa dla procesu przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej w szkołach i dla minimalizowania konsekwencji tego występowania. Bez współpracy ze szkołą, same zajęcia mogą być niewystarczające, choćby ze względu na to, że będą przygotowane według schematu, w oparciu o teoretyczne założenia, ale niekoniecznie będą uwzględniały konkretne potrzeby środowiska szkolnego, klasy, poszczególnych uczniów stanowiących socjoterapeutyczną grupę (por. Suchocka 2012⁹⁹⁴; Wolińska, Skibicka-Piechna 2013⁹⁹⁵; Łoskot 2011⁹⁹⁶).

Na skuteczność realizowanych przez socjoterapeutów zajęć, poza wspomnianą wcześniej współpracą ze szkołą, jak również współpracą z rodzicami uczniów, niewątpliwie ma wpływ cały proces przygotowawczy zajęć, związany ze zdiagnozowaniem problemu, jego genezy, natężenia społecznych i psychologicznych konsekwencji⁹⁹⁷. Rzetelnie przeprowadzony proces diagnostyczny pozwala dobrać odpowiednio dostosowaną do aktualnych potrzeb szkoły, klasy, grupy uczniów metodykę pracy, co zdecydowanie zwiększa skuteczność realizowanych socjoterapeutycznych zajęć⁹⁹⁸ (por. Malikowski 1984⁹⁹⁹; Lorenc-Steinmec, Zaremba 2007¹⁰⁰⁰).

Badanym socjoterapeutom zadano pytanie, w jaki sposób oceniają efektywność prowadzonych przez siebie socjoterapeutycznych zajęć w nawiązaniu do problematyki agresji rówieśniczej w szkole, a także czy widzą różnicę w efektywności takich zajęć, uwzględniając wiek uczestników. Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki starali się opisać skuteczność w ich ocenie prowadzonych przez siebie zajęć pod kątem minimalizowania zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach¹⁰⁰¹.

⁹⁹⁴ M. Suchocka (2012), *op. cit.*, s. 39–44.

⁹⁹⁵ M. Wolińska, A. Skibicka-Piechna (2013), *op. cit.*, s. 37–43.

⁹⁹⁶ M. Łoskot (2011), *op. cit.*, s. 52–56.

⁹⁹⁷ M. Dragan, B. Oleksy (2006), *op. cit.*, s. 329–337.

⁹⁹⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 54–63.

⁹⁹⁹ M. Malikowski (1984), *op. cit.*, s. 294.

¹⁰⁰⁰ A. Lorenc-Steinmec, A. Zaręba (2007), *op. cit.*, s. 27–35.

¹⁰⁰¹ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

Dla części badanych socjoterapeutów znalezienie przekonującej dla samych siebie odpowiedzi na temat oceny wpływu zajęć na dzieci, młodzież, klasy czy środowisko szkolne było sporym wyzwaniem, choć odpowiedzi sugerują otwarte, zaangażowane i szczerze wypowiedzi:

To są takie bardzo niemierzalne efekty. (MARIA)

Niektóre są, niektóre nie są. Bo czasami na te zajęcia trafiają do mnie osoby, które powinny na przykład znaleźć się już załóżmy u psychologa, ponieważ [...]socjoterapia tego nie rozwiąże. Albo powinny być jakieś działania prowadzone nakierowane na dziecko, powinny być nakierowane na rodzinę, więc jakby tylko socjoterapia nie jest rozwiązaniem, a często nauczyciele czy pedagodzy pokładają nadzieję tylko w socjoterapeucie, a tak naprawdę, jeśli problem gdzieś tam narastał, narastał od pewnego czasu, no to socjoterapia nic nie daje, jeśli nie będzie prowadzona również pomoc dla pozostałych domowników. (MARTA)

Możliwe, że czasem efekty są trudne do zweryfikowania, możliwe też, iż nie od razu widać zmiany, albo choćby poziom uzyskanych zmian nie zawsze bywa zadowalający. W obszarze socjoterapii określenie efektu jej działania nie będzie takie proste i jednoznaczne, ale jak powiedziała jedna z badanych socjoterapeutek:

Chociaż ja zawsze wychodzę z takiego założenia, że jeśli jedna osoba wyjdzie z tych zajęć i są efekty, to naprawdę było warto. Tak, bo bywają takie grupy, że jedna osoba wyjdzie i faktycznie widać zmianę. (STEFANIA)

Badani socjoterapeuci w swoich wypowiedziach podkreślali znaczenie współpracy ze szkołą nie tylko w trakcie procesu diagnozy problemu, próby jego opisanie, zrozumienia jego genezy i natury. Współpraca ta istotna jest także w czasie realizacji zajęć, czy to w obszarze selekcji uczniów i klas do zajęć, czy udostępniania lekcji wychowawczych, sal do zajęć. Ponadto współpraca ze szkołą, co wyraźnie podkreślali badani specjaliści jest istotna w ocenie skuteczności, efektywności i wpływu zajęć, z uwzględnieniem wpływu na zjawisko agresji rówieśniczej wśród uczniów. Dla wielu z nich informacja zwrotna na temat funkcjonowania klasy, poszczególnych uczniów, wśród których istniał problem agresji rówieśniczej jest nieodzownym elementem pracy, pozwalającym ocenić realny wpływ zajęć na dzieci i młodzież, klasy czy środowiska całej szkoły:

Więc rozwiązane sprawy, mam informacje zwrotne, że to są rozwiązane konflikty albo załagodzone konflikty, wyjaśnione konflikty, też pozytywne informacje od nauczycieli.
(SANDRA)

Istotną cechą dobrze funkcjonującego grona pedagogicznego jest współpraca polegająca na wymianie informacji, pomiędzy nauczycielami przedmiotowymi, wychowawcami klas, pedagogiem szkolnym, ale także socjoterapeutami prowadzącymi zajęcia dla uczniów szkoły¹⁰⁰². Jedną z badanych socjoterapeutek podniosła problem współpracy nauczycieli oraz socjoterapeutów, jak również socjoterapeutów między sobą, wskazując na brak, czasem niechęć, do wymiany informacji, korzystania ze wsparcia kolegów i koleżanek, co czasem może przyczyniać się do frustracji, wypalenia zawodowego:

Chciałabym też powiedzieć, że ... moja koleżanka, która się zajmuje job craftingiem; ona zajmuje się tym, co uszczęśliwia, co sprawia, że praca, że człowiek jest szczęśliwy i ona właśnie pracuje w środowisku nauczycielskim. I ona mówiła, że zaniedbywane jest w tym gronie, to że oni sobie nawzajem nie przekazują informacji. Myślę, że socjoterapeutów też to dotyczy, znaczy mogą sobie wyobrazić związane z tym, z trudności, że nie ma wymiany informacji, że nie ma też takiej szczerości. Tylko gdzieś tam każdy jest zamknięty w takiej swojej bańce, nie ma przepływu informacji, nie ma takiej... o ironio losu, komunikacji i to też wpływa na zmniejszenie tej efektywności. Także można by było na przykład pomyśleć nad tym, że powiedzmy socjoterapeutów szkolimy i też uczymy ich tego równocześnie, żeby między sobą jakoś tam współpracowali, dzielili się tymi doświadczeniami, opowiadali, co trudne, co nie.
(SANDRA)

Jeśli socjoterapeuta nie jest zatrudniony w konkretnej szkole, w której zajęcia realizował, najczęściej nie będzie miał możliwości obserwowania zmian, szczególnie przez dłuższy okres. Podkreśliła to wyraźnie w swojej wypowiedzi jednak z socjoterapeutek pracująca w wiejskiej szkole:

No ja tak znowu z racji tego, że to jest mała szkoła, mam poczucie, że ja, dziwne no nic nie robię szczególnego w zasadzie, czy co ja myślę sobie, że to nie tak powinno wyglądać, ale ja widzę efekty. I tak sobie myślę, że może ja widzę te efekty dlatego, że to jest mała szkoła, mała społeczność i ja mam po prostu bliską relację z tymi dziećmi.
(SARA)

¹⁰⁰² B. Skotnicka (2016), *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1, s. 175–187.

Socjoterapeuci, którzy nie pracują w szkole, nie rozmawiają z innymi nauczycielami i pedagogiem szkolnym, nie mają możliwości badania długofalowego wpływu prowadzonych przez siebie socjoterapeutycznych zajęć. Mogą to robić jedynie poprzez ewaluację ankietami typu *follow-up*, badającymi wpływ zajęć na ich uczestników utrzymujący się po określonym czasie od zakończenia zajęć (pół roku, rok)¹⁰⁰³.

Socjoterapeuci pracujący w ośrodkach socjoterapeutycznych, poza szkołą, w której lub dla której organizowane są socjoterapeutyczne zajęcia czy programy zajęć, opisują efekty swojej pracy w odniesieniu do kryterium trafności doboru zajęć, ich skuteczności oraz efektywności.

Trafność zajęć, odnosząca się do tego, czy zajęcia, przygotowane w oparciu o zdiagnozowany problem, widoczna jest w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów w sposobie funkcjonowania uczestników w zajęciach, w ich reakcji na proponowane formy ćwiczeń, struktur realizowanych w czasie zajęć, ich otwartość i gotowość do podejmowania aktywności, wyzwań, wchodzenia w dialog. Źle dobrane zajęcia, słowem nietrafione, nie będą dla dzieci i młodzieży interesujące, nie będą zachęcały do aktywności, i tym samym nie będą przynosić pożądanego efektu:

Jak jest skupienie na zajęciach, na potrzebach dzieci i tak dalej, to ten efekt naprawdę widać z zajęcia na zajęcia. Ale to nie jest spektakularny efekt. Jakby to się od razu nie dzieje. Ale dla mnie socjoterapia jest jedną ze skuteczniejszych form. (SYLWIA)

Efektywność i skuteczność prowadzonych przez siebie zajęć, badani socjoterapeuci definiują w sposobie funkcjonowania dzieci i młodzieży w czasie zajęć, poza zajęciami, choćby w odniesieniu do aspektów agresji, która w początkowej fazie zajęć bywa znacząca, a w końcowej fazie zajęć ma zdecydowanie mniejsze znaczenie. Badani wskazują za naturalne procesy grupowe, naturalne sytuacje, które mają miejsce w czasie zajęć grupowych, dla przykładu konflikty wewnątrz grupy. Zdaniem badanych socjoterapeutów jest to obszar wskazujący na zmiany w aspekcie agresji rówieśniczej, bo nie jest celem unikanie konfliktów, co byłoby raczej utopijnym założeniem, ale uzyskanie większej umiejętności w rozwiązywaniu tych konfliktów, w dojrzałym sposobie radzenia sobie z takimi konfliktami. Niewątpliwie umiejętność rozwiązywania konfliktów w grupie socjoterapeutycznej może przekładać się następnie na taką samą umiejętność i możliwość w klasie, w całym szkolnym środowisku, na co zwróciła uwagę jedna z socjoterapeutek:

¹⁰⁰³ B.F. Okun (2002), *op. cit.*, s. 219–251.

Nasi uczestnicy świetlicy potrafią już w pewnej mierze sami rozwiązać jakąś sytuację konfliktową między sobą, że osoby, które dłużej do nas przychodzą na przykład nie przychodzą do nas jako do wychowawców, że coś się wydarzyło, tylko raczej starają się sami rozwiązać tą sytuację, potrafią powiedzieć „wiesz co, nie podoba mi się, że tak się do mnie odzywasz”. I myślę, że ta umiejętność radzenia sobie w tej sytuacji, postawienie granic jest duża naprawdę. (OLIWIA)

Skuteczność i efektywność zajęć jest weryfikowana w zwykłej codzienności uczniów danej szkoły, gdzie będą starali się wprowadzać zmiany i modyfikacje w swoje dotychczasowe sposoby reakcji na określone sytuacje, czyniąc je bardziej adekwatnymi, oczekiwanymi, zmniejszającymi napięcia, minimalizującymi nieporozumienia w komunikacji interpersonalnej, wzmacniającą postawy asertywne, gotowość do dialogu:

Są w stanie też przez edukację wiedzieć jak się zachować, zmniejszyć ryzyko, że coś się stanie po raz kolejny, czyli jakby nie prowokują więcej, starają się nie prowokować, może w ten sposób. (MAGDA)

No to efekty widzę takie, że faktycznie zaczynają patrzeć na swoje zachowanie jako grupa, jakie one są w stosunku do tych sprawców i ja widzę przede wszystkim efekty pracy z rodzicami, że oni jakby faktycznie dostrzegają zmianę w tych dzieciach i na przykład na początku jak rodzice tak zwanych sprawców byli skonfliktowani ze szkołą mocno, bo czuli, że są po dwóch stronach barykady to zaczyna się jakikolwiek kontakt taki konstruktywny między szkołą a rodzicami, że oni widzą, że tutaj coś się dzieje i że to nie jest tak, że to oni są tymi złymi, że nie ma tutaj oskarżania się wzajemnie tylko współpracujemy z tymi dziećmi i oni widzą, że mogą nam zaufać. To ja takie widzę, taką zmianę dużą. (MAGDA)

Dostrzeżenie problemu, jego powagi jest już początkiem zmiany, bez którego nie byłaby ona możliwa. Problem musi zostać dostrzeżony, zjawisko powinno zostać zdefiniowane jako trudność, przeszkoda, które wymagają zmiany, co dostarcza motywacji uczestnikom zajęć do dokonywania zmian, często przecież bardzo wymagających:

Myślę, że to jest dużym sukcesem w ogóle, że oni zaczynają dostrzegać w tym problem i możliwość, że może być inaczej, nie wiedząc jak, ale że może być inaczej. (OTYLIA)

Dystans, bardziej neutralne spojrzenie na problematyczne zachowanie: swoje, kolegów czy koleżanek, stanowi warunek podstawowy możliwości pracy i zmiany, co jak sugerują badania socjoterapeuci ma podstawowe znaczenie dla motywacji uczestników zajęć. W czasie

trwania grupowych zajęć socjoterapeutycznych uczestnicy muszą borykać się z wieloma trudnościami, zarówno indywidualnymi, jak również jako cała grupa, przechodząc poszczególne fazy rozwoju grupy, od początkowej integracyjnej, poprzez fazę lęku i oporu, następnie fazę zasadniczej pracy, aż do fazy zakończenia (por. Tryjarska 1993¹⁰⁰⁴; Corey i Corey 2008¹⁰⁰⁵; Cardenas, de la Sablonniere 2020¹⁰⁰⁶; Forsel i in. 2020¹⁰⁰⁷).

Osiągnięcie trzeciej fazy pracy grupy, współpracy i konsolidacji, oznacza jednocześnie zwiększenie się w grupie poziomu zaufania, otwartości, zmniejszenie lęku, co pozwala na konfrontowanie się z różnymi aspektami, zachowaniem, postawami uczestników zajęć, również konfrontację między uczestnikami, co jednak istotne, to konfrontację bez użycia agresji, jeśli nawet towarzyszy tej konfrontacji złość. To powoduje, jak wypowiedziała się jedna z badanych socjoterapeutek, że dzieci i młodzież biorący udział w zajęciach stają się ufniejsze wobec innych, bardziej otwarte, są w stanie być bardziej zaangażowane w kontakty z innymi, współpracujące, co jest niezwykle pożądane w obliczu potrzeb szkoły czy skonfliktowanej klasy:

Moje efekty były takie, że miałam duże poczucie zaufania. Widzę duże zmiany w tych dzieciach, że one zaczynają mieć swoje zainteresowania, że się rozwijają, że im zaczyna zależeć, to było też takie dla mnie znaczące. W sytuacjach, kiedy mieli mieć jakiś występ, sami go zorganizowali i starali się, żeby było jak najlepiej, że tego nie olali. To było też dla mnie bardzo znaczące, mimo różnych zdań i mimo tego, że nie zawsze szli tą samą drogą, no to byli w stanie jakby połączyć siły i to też miało duży efekt. (OKTAWIA)

Gotowość do współpracy, większy poziom integracji klasy, przekładają się na całą społeczność klasową, ale również wzmacniają pozytywne efekty w szkolnej społeczności. Otwartość na mierzenie się z dylematami staje się jednym z widocznych i trwałych efektów pracy socjoterapeutów, którzy zgodnie twierdzą, że nie chodzi o to, aby w szkole nie było konfliktów, żeby uczniowie się nie kłócili, nie wyrażali wobec siebie złości. Chodzi o to, aby byli w stanie w odważny, otwarty, asertywny sposób mierzyć się z takimi sytuacjami, z w pewnym sensie, zwykłą szkolną codziennością. Jeśli pojawią się w tej codzienności trudności, istotne jest, zdaniem badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, aby uczniowie

¹⁰⁰⁴ B. Tryjarska (1994), *op. cit.*, s. 230–240.

¹⁰⁰⁵ M.S. Corey, G. Corey (2008), *op. cit.*, s. 161–363.

¹⁰⁰⁶ D. Cardenas, R. de la Sablonniere (2020), *op. cit.*, s. 189–208.

¹⁰⁰⁷ J. Forsel, K. Forslund Frykedal, E. Hammar Chiriatic (2020), *op. cit.*, s. 87–124.

mogli z większym zaufaniem do siebie, do kolegów i koleżanek, do grona pedagogicznego starać mierzyć się z zaistniałym kłopotem czy trudnością.

Trwałość zmian jako element praktycznych zmian, wynikających z realizacji zajęć można mierzyć większą gotowością i umiejętnością do wspólnego dialogu całego szkolnego środowiska, dzieci i młodzieży, ale również nauczycieli i wychowawców klas, co podkreśliła jedna z badanych socjoterapeutek:

Głównie jest tak, że dzieci uczą się proszenia o pomoc i zanim coś się wydarzy, taka uważność w nich się tworzy, potrafią rozpoznać, nie zawsze, no to wiadomo, że to są dopiero dzieci i gdzieś tam nam dorosłym jest ciężko zauważyć, a gdy dziecko w ogóle jeszcze zauważy i się tego nauczy, to uważam, że to jest niesamowity sukces, że widzi i mówi „wie pani co, jestem tak zły, zaraz chyba zniszczę krzesło” i zamiast, nie wiem, kopać kolegi, to przyjdzie i powie o tym, gdzie sobie myślę, no jak jeszcze parę miesięcy temu dziecko gdzieś tam głównie miało problemy i uwagi przez to, że krzyczało czy uderzało o stół, czy biło się, a teraz przychodzi i o tym mówi, to uważam za coś fenomenalnego. (STANISŁAWA)

Niewątpliwie możliwość otwartego komunikowania się uczniów ze sobą, ale również z gronem pedagogicznym jest, jak podkreśliła to zdecydowana większość badanych socjoterapeutów, jednym z bardzo istotnych celów pracy socjoterapeutycznej, w tym również jednym z bardziej znaczących celów względem problemu, jakim jest agresja rówieśnicza w szkole. Bez uzyskania tego celu wiele doraźnych zmian, korzyści wynikających z uczestnictwa w socjoterapeutycznych zajęciach może trwać krótko, bez możliwości ich prolongowania a nawet rozwijania. Wraca w tym miejscu przytaczane przez prawie wszystkich badanych socjoterapeutów (tylko jedna osoba na 22 badane miała odrębne zdanie na ten temat) stanowisko, że efektywność, trwałość, skuteczność i długofalowy wpływ zmian w funkcjonowaniu uczniów, klas, szkolnej społeczności, w świetle ich wiedzy i doświadczeń zawodowych możliwy jest przede wszystkim w oparciu o systematyczne i konsekwentne realizowanie zajęć socjoterapeutycznych dla wszystkich uczniów szkół:

Myślę, że to też zależy od długości oddziaływań. Nie wiem, jakaś taka krótsza forma na pewno ten efekt będzie miała mniejszy, no krótsza i mniej pogłębiona, w związku z tym na pewno ten efekt będzie miała mniejszy niż jakaś taka forma pracy całorocznej, czy nawet rozciągniętej no, jako element pracy w szkole. No to by była opcja idealna, że po prostu te zajęcia, takie zajęcia w szkole są i jako element planu lekcji wszyscy w tym uczestniczą no i myślę, że tego rodzaju, co prawda to by się na pewno wiązało z szeregiem trudności takich typowo szkolno-administracyjnych w szkole do pokonania,

ale że tego rodzaju takie długotrwałe oddziaływania to rzeczywiście jakiś taki faktyczny, realny efekt, długofalowy mógłby przyjść. (OLIMPIA)

U dzieci myślę, że jeżeli już się zacznie robić taką socjoterapię i profilaktykę to musiałby trwać, żeby zobaczyć, czy w tym okresie na przykład nastoletnim, bo jak się przerwie przed to tam się może coś zadziać i trzeba by chyba przebrnąć już przez ten okres dojrzewania, żeby zobaczyć czy to się utrzyma. A u nastolatków tak naprawdę tylko mamy ten moment tego bycia tym nastolatkiem, bo potem jak już wchodzi w domyśle w tą dorosłość to mają już większe zasoby. (OTYLIA)

Systemowe, zaplanowane podejście oświaty do profilaktyki agresji rówieśniczej jest podstawowym postulatem badanych socjoterapeutów, który gwarantowałby wczesne zapobieganie rozwojowi agresji rówieśniczej w szkołach. Jedna z badanych socjoterapeutek bardzo wyraźnie podkreśliła takie stanowisko swoją wypowiedzią:

Nadal będę podtrzymywać, jeżeli te oddziaływania by były bardziej globalne, czyli w każdym aspekcie życia tego dziecka, to można by było uzyskać naprawdę bardzo oczekiwane efekty. Często odnoszę wrażenie, że dziecko, uczestnik wie, jak ma się zachowywać u nas, zna zasady, ale jak wychodzi poza mury świetlicy, to trochę już o tym zapomina, że tam jakby już w świecie zewnętrznym panowały inne zasady. (OLIWIA)

Wielu badanych socjoterapeutów zauważa, że ich doświadczenie zawodowe wskazuje na pewną prawidłowość, która odnosi się do skuteczności socjoterapeutycznych zajęć wobec problematyki agresji rówieśniczej i trwałości uzyskanych efektów, co nawiązuje do poprzednio cytowanej wypowiedzi. Uważają oni, że krótkotrwałe formy zajęć mają charakter nastawiony na rozwiązanie konkretnych zaistniałych już trudności i problemów, ale jeśli oczekiwać zmian długofalowych, obejmujących swoim zasięgiem szerokie środowisko, wtedy konieczne są zorganizowane zajęcia dla szerokiego grona uczniów i realizowane systematycznie przez wiele lat. W takim przypadku socjoterapia widziana jest przez badanych socjoterapeutów i socjoterapeutki jako działanie profilaktyczne, mimo że badani sami tego w ten sposób nie ujmują.

Co ciekawe, połowa badanych socjoterapeutów uważa, że skuteczność zajęć socjoterapeutycznych wobec problemu agresji rówieśniczej jest taka sama w grupach dziecięcych, jak i młodzieżowych. Badani widzą różnice w pracy z tymi dwoma grupami, uznają za konieczne uwzględnianie perspektywy rozwojowej w trakcie organizowania

i przeprowadzenia zajęć, w tych dwóch różnych grupach, ale często wskazywali, że skuteczność zajęć w tych grupach jest porównywalna:

Myślę, że bez różnicy. Takie same są dokładnie. Tak i efekty, które jakby byłam w stanie zaobserwować po takich właśnie incydentalnych zajęciach to nigdy właśnie nie zdarza mi się tak żeby to jakoś długo ciągnąć, bo zawsze to jest zajęcia są zlecane na skutek jakiegoś incydentu agresywnego, który bardzo już tak nadwyrężył pewne możliwości akceptacji i w związku z tym to tak w moim przypadku wygląda, że ja y załatwiam pewien temat i jak to zrobię, no to wykonałam swoje zadanie. (MARIA)

W mojej pracy tam, gdzie akurat pracuję, jest porównywalna, nie ma jakiś dużych różnic, jeśli chodzi o dzieci młodsze czy starsze. Z młodszymi to się szybciej wydarza, takie mam wrażenie, szybciej odczuwają ulgę, jakąś zmianę w swoim funkcjonowaniu. Starsze, to jest trochę dłuższy proces. Głównie taka różnica, ale ten feedback, że to funkcjonowaniu w ich przeżyciu jest lepsze, łatwiejsze dostają taki feedback, z jednej strony najważniejszy dla mnie, a również od nauczycieli, rodziców. (SONIA)

Część badanych wskazywała na większą efektywność w grupach dziecięcych, które opisywane są jako bardziej podatne, skłonne jeszcze do bycia formowanymi, również bardziej psychologicznie zależne, co również miałyby wpływać na wyższą niż w przypadku młodzieży efektywność i skuteczność zajęć socjoterapeutycznych. Jedna z badanych socjoterapeutek tak odniosła się do powyższych różnic:

Większą skuteczność widzę w klasach młodszych, zdecydowanie. Tych starszych to właśnie tak jak czasami to mi się wydaje, że tak na poziomie takim racjonalnym młodzież przyznaje racje i wie, ale niewiele się zmienia. (MAGDA)

Są również wypowiedzi zupełnie przeciwstawne, wskazujące na ograniczone i raczej krótkotrwałe zmiany w przypadku grup dziecięcych, natomiast sugerujące trwalsze, z długofalowym wpływem występujące w grupach młodzieżowych:

Zdecydowanie większe efekty widzę w grupach młodzieżowych, a w dziecięcych nie. Nie, te dzieci, które są gdzieś tam agresywne to może taki rodzaj tej psychoedukacji, pracy, nie przynosi większych efektów, bo jak to dziecko się zezłości, to ono i tak dalej robi. (SARA)

Rozbieżności te można spróbować wytłumaczyć różnicami wynikającymi z wieku uczestników zajęć. Dzieci są bardziej impulsywne, łatwiej i szybciej odreagowują napięcie, częściej realizują złość i frustrację niż młodzież, na co bardzo często wskazywali badani

socjoterapeuci [patrz rozdział nr 3]. Zatem sugestie, które pojawiają się w wypowiedziach badanych socjoterapeutów podążają w dwóch zasadniczych kierunkach.

Pierwszy, dotyczy pracy z grupami dziecięcymi, które w świetle wypowiedzi badanych socjoterapeutów powinny mieć organizowane zajęcia socjoterapeutyczne o charakterze psychoedukacyjnym, które pełniłyby funkcję edukacyjną, psychoedukacyjną, rozwojową. Ten typ pracy powinien, zdaniem badanych osób, być realizowany od pierwszej klasy szkoły podstawowej, choćby w formie cotygodniowych spotkań, mających różny charakter i stale modyfikowanych do potrzeb sytuacji w klasie czy szkole, ale przede wszystkim, do wieku uczniów, ponieważ tylko wtedy zajęcia będą optymalnie dostosowane do grupy, uwzględniając wszystkie jej cechy. Szeroko zakrojona praca z dziećmi w takiej formule, jak sugerują badani socjoterapeuci, pozwoliłaby minimalizować zagrożenia wynikające z rozwoju agresywnych postaw oraz rozwijania się przemocy w szkołach. Takie systemowe podejście ma wiele wspólnego z podejściem socjologicznym do socjoterapii Stuarta Whiteleya, który uważał, że socjoterapia powinna dążyć do uczenia, w tym przypadku dzieci, ról społecznych, funkcjonowania i zachowania w obrębie społeczności, jaką jest klasa szkolna lub środowisko całej szkoły, gdzie proces uczenia odbywa się poprzez szereg interakcji mających miejsce w klasie, w szkole, na zajęciach socjoterapeutycznych, w relacjach interpersonalnych i w ten oto sposób dzieci, uczniowie szkoły stawali by się prospołecznie funkcjonującymi jednostkami¹⁰⁰⁸. Organizacja zajęć socjoterapeutycznych funkcjonujących od pierwszej klasy pozwoliłaby, jak wyraźnie sugerują badani socjoterapeuci, na uczenie współpracy, integrację, uczenie zaspokajania potrzeb dzieci, klasy, szkoły, gdzie istniałaby przestrzeń, aby móc doświadczyć nowych sytuacji, uczyć się nowych aktywności, ćwiczyć pożądane zachowania, realizując cele indywidualne oraz grupowe.

Drugi kierunek, wynikający z sugestii badanych socjoterapeutów zmierza w stronę pracy z młodzieżą, która jest już w większym stopniu niż dzieci, ukształtowana, mająca przekonania, wiedzę o sobie i świecie, posiadając bardziej utrwalone wzorce funkcjonowania w przestrzeni społecznej, osobistej, interpersonalnej, włącznie z mniej lub bardziej ukształtowanym światopoglądem. Badani socjoterapeuci są zgodni w świetle swoich doświadczeń zawodowych, że praca z młodzieżą ma inny charakter, wynikający choćby z różnic rozwojowych pomiędzy grupami dziecięcymi i młodzieżowymi. Różnice dotyczą również problematyki, która w kontekście pracy z adolescentami częściej przybiera charakter pracy korekcyjnej, przeciwdziałającej nabrzmiałemu już problemowi, z wyraźnie

¹⁰⁰⁸ J.S. Whiteley (1986), *op. cit.*, s. 721.

zarysowanymi konfliktami w klasie czy szkole, bywa również z mocnymi podziałami klasy na zwalczające się obozy. Praca z grupami młodzieżowymi, szczególnie w przypadku konfliktów i aktów agresji, można nawet częściej dręczenia i przemocy, wymaga aktywności socjoterapeutów, która definiowana będzie jako część pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zajęcia mają więc inne niż w przypadku grup dziecięcych zadanie, ponieważ powinny doprowadzić do zmiany nieco patologicznego układu jaki ma miejsce np. w klasie szkolnej. Socjoterapeuci odnosząc się do swoich doświadczeń w pracy z grupami młodzieżowymi podkreślają, że co prawda praca z takimi grupami bywa wielkim wyzwaniem, ale jeśli uda się uzyskać założone, oczekiwane zmiany, wtedy są one zdecydowanie trwalsze niż w grupach dziecięcych.

Koncentrując swoją uwagę na ocenie efektywności, skuteczności, wpływu na dzieci i młodzież, realizowanych zajęć wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole, istotne jest uwzględnienie indywidualnych i społecznych oczekiwań związanych ze skutecznością czy użytecznością takich zajęć¹⁰⁰⁹. Bardzo ważnym elementem ewaluacyjnym odnoszącym się do zajęć socjoterapeutycznych z perspektywy technicznej jest kryterium trafności zajęć (*relevance*), które odnosi się do tego, czy i na ile trafnie scenariusz lub cały program zajęć został opracowany, czy dobrane techniki pracy, gry, zabawy lub struktury przygotowano z uwzględnieniem specyfiki grupy, jej problematyki, potrzeb oraz oczekiwań, a co za tym idzie, w jakim stopniu określone aspekty techniczne pozwalają zrealizować program socjoterapeutyczny oraz założony cel. Celem w tym przypadku jest minimalizowanie agresji rówieśniczej w szkole. Niewątpliwie łatwiej odpowiedzieć na pytanie o to, które z metod i technik pracy najlepiej sprawdzają w doświadczeniu zawodowym badanych socjoterapeutów w odniesieniu do problematyki agresji rówieśniczej, jeśli skoncentrujemy swoją uwagę na zajęciach poświęconych istniejącemu już, nawet nabrzmiałemu problemowi. Łatwej będzie odpowiedzieć na pytanie, co w świetle doświadczeń badanych socjoterapeutów działa, w jakich sytuacjach, być może również uzyskamy odpowiedź na temat sprawdzonych a także ulubionych metod pracy badanych osób. Dla porównania, organizując pracę ze sprawcami czy ofiarami przemocy można próbować wyłonić określone techniki pracy, które będą szczególnie skuteczne w procesie uczenia rozwiązywania konfliktów, uczenia innych niż dotychczas sposobów reagowania w określonych sytuacjach czy choćby dążenia do zmiany wzorców relacji prezentowanych przez tych młodych ludzi.

¹⁰⁰⁹ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

Badani socjoterapeuci podkreślają, co wydaje się oczywiste, że technika i metoda pracy socjoterapeutycznej zależy od wielu czynników, głównie problematyki grupy oraz wieku uczestników zajęć, co bardzo szczegółowo zaznaczył jeden z badanych socjoterapeutów:

U nastolatków bym bardziej poszedł w taką stronę pracy na procesie, procesie grupowym, interpretacją, omawianiem, klaryfikowaniem tego, co się dzieje w grupie, ale też, co się dzieje właśnie w uczestnikach tej grupy. Plus różnego rodzaju ćwiczenia, trochę związane z rysunkiem, z psychodramą, ale też taki element na samym początku zajęć i ćwiczeń integrujących i budujących grupę. To to by było ważne. U dzieci bym więcej chyba położył akcentu na integrację, budowanie grupy, budowanie zespołu, współpracę, ćwiczenia budujące współpracę, ale też skorzystałbym z tych ćwiczeń związanych właśnie poprzez radzenie sobie z konfliktem, różnego rodzaju psychodramę i rysunek. Plus dużo jakiś takich zabaw na odreagowanie, czyli tych wszystkich zabaw ruchowych, które im dzieci są młodsze, tym lepiej jakby pozwolić im to odreagować, więc jak miałbym grupę jeden–trzy, klasa jeden–trzy, w której na przykład jest dużo dzieci łatwo kłótliwych i takich dość agresywnych czy impulsywnych, to na samym początku dużo robiłbym takich ćwiczeń budujących współpracę, ale dających im możliwość odreagowania tego poprzez działanie, zabawę czy współpracę. (OLAF)

Powyższa wypowiedź pozwala wysunąć w gruncie rzeczy dość oczywisty wniosek, że analiza metod i technik pracy, które w wypowiedziach badanych socjoterapeutów uznane zostaną za najbardziej efektywne, powinna uwzględnić podstawowe kryterium podziału, jakim będzie wiek uczestników socjoterapeutycznych zajęć.

Techniki pracy z dziećmi

- bajki terapeutyczne
- relaksacja
- ruch
- zabawa
- odreagowanie

Techniki wspólne dla obu grup

- arteterapia
- warsztaty aktywizujące
- ćwiczenia na kreatywność

Techniki pracy z młodzieżą

- wykład
- filmy edukacyjne
- psychodrama
- dyskusje
- praca na procesie grupowym
- odgrywanie scen z życia uczestników zajęć

Rycina 7. Techniki pracy użyteczne w pracy z agresją rówieśniczą w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Źródło: opracowanie własne.

W grupach dziecięcych, zdaniem badanych socjoterapeutów, zabawowy charakter zajęć jest nieodzowny. Pomaga integrować się grupie, rozładowywać napięcie, ale też miło spędzić czas, aby móc przygotować grunt pod bardziej zaawansowane i poważniejsze techniki pracy¹⁰¹⁰. Zabawa integruje, uczy, pozwala się wzajemnie poznać, ma walor diagnostyczny, jak również czynnik kataraktyczny, pozwalający odreagować w bezpieczny i kontrolowany sposób nadmiar napięcia wśród uczestników:

A z młodszymi dziećmi najbardziej to zależy też od wieku. W tych klasach najmłodszych, to jest bardziej w formie jakiejś zabawy i też gier edukacyjnych czy wykorzystanie kart, gdzie można też o swoich emocjach opowiedzieć czy o swoich bliskich. Więc to chyba najbardziej. (MAGDA)

Bardzo często wymienianą techniką użyteczną w pracy grupami dziecięcymi jest opowiadanie bajek terapeutycznych. Nie tylko służą do zabawy czy rozwijania wyobraźni dzieci, czy ich twórczości. Przygotowane z góry opowiadania z przemyślaną historią odnoszącą się do dylematu grupy, momentu jej rozwoju, problemu zgłoszonego przez dziecko, opowiadane historie stają się profilaktycznym, rozwojowym a nawet korekcyjnym działaniem, przekazującym pożądane treści, informacje lub sugestie dla uczestników zajęć¹⁰¹¹. Stają się zatem istotnym elementem pracy socjoterapeutycznej, sugerują sposób widzenia, rozumienia i myślenia o niektórych sytuacjach, aktywnościach, innych osobach, podsuwają sposoby rozwiązywania dylematów czy trudnych sytuacji:

U dzieci stosuję najczęściej bajki terapeutyczne i takie zadaniówki, które robią. Muszą sami coś wykonać i potem patrząc jak rówieśnicy to robią, my to omawiamy, dlaczego tak, a nie inaczej. Myślę, że u dzieci tak bardziej zadaniowo i faktycznie bajki terapeutyczne bardzo mi się sprawdziły, takie czytanie różnych historyjek, konkretne pytania, które na przykład się potem uzupełnia, bardzo. (OTYLIA)

W grupach dziecięcych, w porównaniu z młodzieżowymi, wyzwaniem jest poziom aktywności uczestników zajęć, ich agresja, nadpobudliwość, niski poziom kontroli swojego zachowania, często z brakiem refleksji nad konsekwencją jakiegoś czynu lub wypowiedzianego w stosunku do innej osoby słowa. Stąd badani socjoterapeuci wskazywali na znaczącą potrzebę skontrolowania chaosu, który jest częstym doświadczeniem w pracy

¹⁰¹⁰ C. Springer, J.R. Misurell (2010), *op. cit.*, s. 163–180.

¹⁰¹¹ K. Słupska (2017), *op. cit.*, s. 281–282.

z grupami dziecięcymi. Opanowanie grupy dzieci, nadaktywnych, agresywnych, ruchliwych wymaga nie lada umiejętności, a z pomocą mogą przyjść techniki pozwalające skoncentrować ich uwagę, jak choćby wykorzystanie elementów arteterapii, np. psychorysunku:

Powiedziałam o początkowej fazie, ale kiedy dziecko ma taki naprawdę wielki problem z agresją, może nie z przemocą, ale z agresją, to rysunek też jest dobrym sposobem wyładowania. (STEFANIA)

Bardzo użyteczną metodą opanowania dziecięcego chaosu, nadmiernej aktywności, zmierzającą do wyciszenia, które pozwala realizować prowadzącemu inne zadania, ale daje przyjemne doświadczenie uczestnikom zajęć, są zdaniem kilku badanych socjoterapeutów metody relaksacyjne:

Ale jak jedne czy drugie takie zajęcia poświęciłam na to, żeby mimo wszystko gdzieś tam na koniec dzieci zawsze miały relaksację i się wyciszały, no to dla nich to było coś po prostu. One wychodziły takie spokojne po tych pięciu ostatnich minutach tej relaksacji, że później jakby to się stał nasz rytuał, że zamiast takiej rundki na koniec, tzn. jak już leżeliśmy, to sobie każdy z nas, bo dzieci też dbały o to żebym ja też się położyła, to było dla nich, często było tak, że ja na przykład siadałam obok nich, a oni mówili „nie, nie, nie proszę pani, wszyscy odpoczywamy”. (SYLWIA)

Nie zawsze istnieje możliwość zastosowania metod relaksacyjnych, czy to względu na brak materacy, czy również z powodu wieku¹⁰¹². Badani socjoterapeuci bazując na swoich doświadczeniach w prowadzeniu elementów relaksacji w czasie socjoterapeutycznych zajęć są zdania, że im starsze dzieci, tym mniej chętnie biorą udział w relaksacji. Bywa również, że poziom złości, agresji zupełnie uniemożliwia wprowadzenie metod relaksacyjnych. Konieczne zatem staje się sięganie po różnego rodzaju techniki pozwalające odreagować nadmiar tego napięcia, ponieważ zbyt wysoki jego poziom będzie utrudniał przeprowadzenie jakiegokolwiek zaplanowanej struktury zajęć. Jeden z badanych socjoterapeutów w taki oto sposób stara sobie radzić z nadmiarem złości i napięcia w grupie:

Odreagowanie, tak. Na przykład widzimy są źli, są podbuzowani, no to mamy tam nakupione na przykład balony, dmuchamy balony, rysujemy, narysuj swoją złość, rysują na balonach złość, to w szczególności te młodsze grupy socjoterapeutyczne, rysujemy złość, tam koloruje, dokleja coś dalej. (SZYMON)

¹⁰¹² A. Kokoszka (1993), *op. cit.*, s. 221.

Wszelkie formy aktywności, zachęcanie do aktywnego uczestnictwa w zajęciach, w świetle według badanych socjoterapeutów mają bardzo duże znaczenie. Aktywne działanie, organizacja i współpraca przy realizowaniu ćwiczeń, gier czy zabaw, pozwalają zaangażować i spożytkować wiele energii uczestników zajęć. Współpraca uczestników zajęć bardzo często jest dla nich nowym doświadczeniem, które jednocześnie ma możliwość wzmacniać wśród dzieci poczucie możliwości, kompetencji, wspólnoty, i co bardzo ważne pozwala budować pozytywny obraz siebie, dawać poczucie bycia kimś docenianym i lubianym:

Takie metody właśnie aktywnego uczestnictwa, to jest coś, co daje taką możliwość współpracy i gdzieś tam właśnie udowadniania, że ma się jakąś fajną pozycję, coś się potrafi, coś się robi, ale ja bym naprawdę stawiała na kwestie związane z kreatywnością. Treningi kreatywności, oczywiście w odpowiedni sposób ustawione, to jest coś, co mi się na przykład bardzo sprawdza. (MAJA)

W grupach młodzieżowych spotykamy więcej oporu i niechęci do otwartego komunikowania swoich myśli czy uczuć, ponieważ adolescenti częściej niż mniejsze dzieci, obawiają się oceny swoich rówieśników. Lęk przed oceną i odrzuceniem jest w tych grupach bardzo silny, co wymusza uważne i ostrożne wprowadzanie odpowiednich i przemyślanych metod pracy. Nietrafiona, źle dobrana, nieadekwatnie użyta technika nie tylko nie osiągnie zamierzonego celu. Możliwe, że uzyska niezamierzony odwrotny efekt, np. w postaci jeszcze większego wycofania i pasywności, części albo całej grupy¹⁰¹³. Stąd wielu z badanych socjoterapeutów wskazuje w swoich wypowiedziach na aspekt rozmowy, dążenia do dialogu z młodzieżą uczestniczącą w zajęciach grupowych jako bardzo ważny element pracy.

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki twierdzą, że uzyskanie poziomu pracy młodzieżowej grupy, który będzie charakteryzował się możliwością a nawet chęcią do wspólnej rozmowy o różnych ważnych dla uczestników sprawach, trudnych, przykrych, ale także miłych jest pożądanym, oczekiwanym poziomem funkcjonowania grupy (por. Kołodziejczyk¹⁰¹⁴; Polak¹⁰¹⁵; Sawicka¹⁰¹⁶; Sikorski¹⁰¹⁷; Sobolewska¹⁰¹⁸). Faza konsolidacji i współpracy, czas w rozwoju grupy, kiedy poziom niepokoju się zmniejszył, poziom zaufania zwiększył, pozwala prowadzić pracę socjoterapeutyczną, jak część badanych to nazwała na

¹⁰¹³ A. Borkowska, J. Szymańska, M. Witkowska (2012), *op. cit.*, s. 18.

¹⁰¹⁴ K. Kołodziejczyk (2019), *op. cit.*

¹⁰¹⁵ A. Polak (2019), *op. cit.*

¹⁰¹⁶ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 21–22.

¹⁰¹⁷ W. Sikorski (2014), *op. cit.*, s. 16–17.

¹⁰¹⁸ Z. Sobolewska (1993), *op. cit.*, s. 13.

procesie grupowym¹⁰¹⁹. Stąd dwie przytoczone poniżej wypowiedzi badanych socjoterapeutów wskazują na znaczenie i bardzo dużą wagę przykładaną przez nich do osiągnięcia tego poziomu pracy z grupą młodzieżową, co pozwala na dialog i rozmowę niedostępną w przypadku grup dziecięcych:

Z drugiej strony ta rozmowa: zaczynamy rozmawiać, i to jest takie ciekawe, bo w szkole, w której pracuję oni mówią, że czują się tak poważnie, że mogą coś powiedzieć i czują, że to co mówią jest jakieś, takie ich podnoszące. Dlatego wracam do tego, bo uważam, że ta rozmowa jest bardzo ważna. I staram się to przeplatać, ale czasami staje się tak, że całe zajęcia przegadamy, że podnoszą te tematy. (SONIA)

Natomiast zauważyłam, że w takiej otwartej dyskusji przeplatanej jakimiś ćwiczeniami bardzo takimi wesołymi, wolnymi od napięcia, bardzo dużo można osiągnąć przy pełnej akceptacji oczywiście każdego uczestnika i dawaniu bardzo jasno tego do zrozumienia, że okej, wszystko jest dobrze to, co mówisz to, co chcesz powiedzieć czy nad czym się zastanawiasz, to powiedz to, wyrzuć to z siebie. Także taka rozmowa, w której, no kierowana po prostu taka dyskusja jest to bardzo dla mnie bardzo skuteczne narzędzie. (MARIA)

Oczywiście, podobnie jak w grupach dziecięcych, również w grupach młodzieżowych aktywizacja uczestników zajęć jest istotnym elementem pracy. Chodzi jednak o aktywizowanie funkcji refleksyjnej u uczestników zajęć, aby byli w stanie odnieść się do swoich własnych, jak również cudzych, doświadczeń, aby mogli je omówić, zrozumieć, wspólnie coś pożytecznego z nimi zrobić, jak powiedziała jedna z badanych socjoterapeutek:

Na pewno ten obszar aktywizujący. Często odwołuję się w pracy do odgrywania różnych scenek, co jest bardzo otwierające i widzę, jak dużo to wszystkiego wnosi, jak oni to przeżywają, jak w ogóle chcą o tym mówić, potem to interpretować, co się wydarzyło, więc na pewno odgrywanie scenek, psychodramy, jakkolwiek to jest, bardzo, bardzo cenne. (SONIA)

Wielu badanych socjoterapeutów wskazało na psychodramę, odgrywanie ról, scenek inspirowanych również własnymi doświadczeniami jako niezwykle nośne w zmiany techniki pracy¹⁰²⁰. Nie jest to technika pracy zarezerwowana tylko dla grup młodzieżowych, ponieważ

¹⁰¹⁹ K. Poniatowska-Leszczynska (2013), *op. cit.*, s. 124–127.

¹⁰²⁰ E.M. Shearon (1980), *op. cit.*, s. 253–268.

techniki dramowe można również stosować w pracy z grupami dziecięcymi, choćby odgrywając teatrzyk lalek, zabawę z kukiełkami¹⁰²¹.

Użycie technik psychodramatycznych w pracy z grupami młodzieżowymi pozwala uczestnikom zajęć na symulowanie, odgrywanie ról, symbolicznym realizowaniu własnych dylematów, odreagowaniu własnych przykrych doświadczeń, trudności i kłopotów, ale także symbolicznej próbie zrealizowania własnych pragnień. Fakt realizacji tak złożonego procesu w sytuacji „tu i teraz”, przy współpracy z innymi uczestnikami zajęć, przy wsparciu i dbałości o bezpieczeństwo ze strony prowadzącego zajęcia, następnie szczegółowe omówienie całej sceny, pozwala uznać tę technikę za mającą znaczną siłę korekcyjną, psychoedukacyjną w pracy z problematyką agresji rówieśniczej, co znajduje swoje odzwierciedlenie w wypowiedziach badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek:

Na przykład gry związane z rolami czy z przyjmowaniem perspektywy zespołowej, czyli praca w zespole, wcielanie się w jakieś role, symulowanie pewnych rzeczy, tak, wyobrażanie sobie. (SANDRA)

Jedną z metod pracy, która bardzo często była wymieniana przez badanych socjoterapeutów i socjoterapeutki, jest użycie filmów edukacyjnych w pracy z problematyką agresji i przemocy. Oglądanie filmów edukacyjnych poświęconych problematyce agresji, a następnie ich szczegółowe omówienie, z aktywnym udziałem w tym omówieniu młodzieży, jak sugerują badania, przynosi efekt zmniejszania poziomu agresji¹⁰²². Warunkiem jest odpowiedni dobór filmu, który powinien nawiązywać do klimatu, atmosfery panującej w grupie. Ponadto projekcję filmu powinno poprzedzić wprowadzenie, które wcale nie musi być teoretycznym miniwykładem prowadzącego zajęcia. Wręcz odwrotnie, dobrze, jeśli aktywność przejmą uczestnicy zajęć, wprowadzając tematykę filmu, a raczej nawiązując do niej, odnosząc się do własnych wspomnień, doświadczeń, dylematów. Następnie po obejrzeniu filmu przychodzi czas na pogłębioną refleksję:

Natomiast u młodzieży właśnie w tym roku jakoś dostrzegłam dużą szansę w takich krótkometrażowych filmikach, one naprawdę trwają dziesięć, piętnaście minut i one są takim początkiem do dyskusji i u nich raczej chęć mówienia niekoniecznie o sobie, ale właśnie o tym co zobaczyli jest większa, jest większa otwartość wtedy, rozmawiania o pewnych schematach, więc jakoś te filmy mnie ostatnio bardzo przekonują. (OTYLIA)

¹⁰²¹ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 86.

¹⁰²² W. Sikorski (2014), *op. cit.*, s. 131.

Badani socjoterapeuci podzielili się w wypowiedziach swoim doświadczeniem zawodowym w zakresie prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych, w których jednym z problematycznych aspektów jest agresja rówieśnicza w szkole. Wymienili szereg metod i technik pracy, które ich zdaniem są skuteczne, przynoszą oczekiwany efekt, który w dodatku jest trwały i wpływa długofalowo na funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkołach¹⁰²³. Zaznaczyli również, które w świetle ich własnych doświadczeń w prowadzeniu socjoterapeutycznych zajęć grupowych, są trafniejsze i co za tym idzie efektywniejsze w pracy z grupami dziecięcymi, a które zdecydowanie z grupami młodzieżowymi.

W kontekście badania skuteczności socjoterapii jako elementu przeciwdziałania agresji rówieśniczej w szkołach, bardzo ważna jest próba spojrzenia na kwestię efektywności socjoterapeutycznych zajęć, z drugiej strony. Oznacza to refleksję nad brakiem skuteczności, efektywności, trwałości socjoterapeutycznych zajęć realizowanych wobec problematyki agresji rówieśniczej w szkołach. Interesujące zatem wydaje się to, co według badanych socjoterapeutów wpływa na nieskuteczność prowadzonych przez nich zajęć, z czego wynika uwzględniając ich doświadczenie w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych, brak oczekiwanych efektów oraz niska ich trwałość lub wpływ na dzieci i młodzież, klasę czy środowisko szkolne.

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów pojawiło się kilka grup powodów, które wedle ich zawodowego doświadczenia powodują zmniejszanie się poziomu skuteczności socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole i są to według częstotliwości wskazań:

- brak współpracy ze szkołą: nauczycielami i wychowawcami klas;
- brak współpracy z rodzicami dzieci i młodzieży;
- źle dobrane metody i techniki pracy, które nie uwzględniają potrzeb grupy;
- brak kompetencji prowadzących zajęcia;
- reakcja szkoły w postaci zorganizowania zajęć w stosunku do jednostkowych sytuacji;
- źle zdiagnozowana problematyka w grupie;
- prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych w szkole przez nauczyciela przedmiotowego.

Większość badanych socjoterapeutów jest zdania, że współpraca ze szkołą jest kluczem do sukcesu w walce ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkołach, przy użyciu

¹⁰²³ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

socjoterapeutycznych zajęć. Najważniejsza według opinii badanych jest w tym zakresie współpraca z nauczycielami i wychowawcami klas, co nie zawsze jest realizowane zgodnie z oczekiwaniami badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek (por. Dróżka 2011¹⁰²⁴; Guzy-Steinke 2007¹⁰²⁵; Konarzewski 2008¹⁰²⁶).

Badani socjoterapeuci nie mają żadnych wątpliwości, że brak współpracy z nauczycielami i wychowawcami w celu diagnozy problematycznej sytuacji, następnie podczas motywowania uczniów do udziału w zajęciach, a na wzmacnianiu efektów tych zajęć w czasie codziennego funkcjonowania uczniów, klasy, szkoły jest brzemienny w skutkach:

Kiedy kadra ze sobą nie współpracuje. Dlatego, że socjoterapeuci mogą stawać na głowie i robić w ciągu czasu socjoterapii wszystko co mogą, natomiast jeżeli nie ma jednolitego systemu wprowadzonego chociażby, no już nie mówię o szkole, no cudownie by było, gdyby w całej szkole i wszyscy się do tego stosowali, ale też chociażby na poziomie klasy, wychowawcy, nauczycieli uczących. (OTYLIA)

Kiedy ludzie nie chcą ze sobą współpracować, myślę, że też dorośli głównie, kiedy nie chcą współpracować i kiedy upatrują problem na przykład w jednym dzieciaku i nie chcą spojrzeć na szerszy kontekst tego, że on po prostu właśnie może mieć jakieś trudności, że może w rodzinie coś być, tylko często tak na prawdę usuwamy przeszkadzający element i dalej sobie żyjemy w swoim idealnym świecie. (OLGA)

Badani socjoterapeuci wskazują w swoich wypowiedziach na powtarzający się schemat funkcjonujący w szkołach, gdzie w momencie pojawienia się problemu w postaci agresywnych zachowań wśród uczniów, szkoła postanawia działać. Działanie ma charakter, co wynika z opinii badanych osób, chaotyczny, nagły, nakierowany na szybkie usunięcie trudności i co za tym idzie, zamknięcie sprawy:

No to na pewno, jeżeli socjoterapia jest tylko taka doraźna i nie jest procesem. Na pewno wtedy, kiedy działamy tylko założmy w jednym obszarze, tylko na podopiecznych, a na przykład żadna pomoc czy interwencja nie jest stosowana wobec rodziców i innych domowników, że tylko skupiamy się na tym, co się dzieje w szkole, nie rozszerzając tej diagnozy na środowisko domowe i środowisko, w którym dziecko funkcjonuje, no i także, jeżeli socjoterapeuta mówi, co innego, a pozostali nauczyciele, co innego. (MARTA)

¹⁰²⁴ W. Dróżka (2011), *op. cit.*, s. 136.

¹⁰²⁵ K. Guzy-Steinke (2007), *op. cit.*, s. 21–21.

¹⁰²⁶ K. Konarzewski (2008), *op. cit.*, s. 169.

Kiedy założeniem jest to, że problem ma się szybko rozwiązać, kiedy najważniejsze jest to, żeby się zmieniło samo zachowanie. Nieważne, co sobie myślą ważne, żeby się zachowywali w określony sposób. Takie pozory są po prostu na pierwszym miejscu.
(MAGDA)

Zmiana w funkcjonowaniu poszczególnych uczniów w klasie czy szkole, zmiana w obrębie całej klasy, w której występuje problem agresywnych zachowań wymaga współpracy wszystkich stron uczestniczących w problematycznej sytuacji, czyli zaangażowania uczniów, szkoły, nauczycieli i wychowawców oraz socjoterapeutów, jeśli z pomocą mają przyjść zajęcia socjoterapeutyczne.

Badani socjoterapeuci wskazują na trudność nie tylko w czasie przygotowania i następnie realizacji zajęć, ale również na aspekt kontynuowania pracy w szkolnej rzeczywistości. Według opinii badanych socjoterapeutów bardzo często brakuje kontynuacji pracy korekcyjnej i psychoedukacyjnej realizowanej już przez grono pedagogiczne. Powoduje to zaniechanie procesu zmian, rezygnację z niego na rzecz utrzymywania starych schematów, dotychczasowych sposobów rozwiązywania problemów i konfliktów. Oczekiwane zmiany, nawet jeśli występują w trakcie trwania zajęć powinny utrzymywać się i być kontynuowane w szkolnej rzeczywistości, co stanowiłoby informację o trwałości zmian oraz o wpływie socjoterapeutycznych zajęć na funkcjonowanie dzieci i młodzieży, którzy w nich uczestniczyli. Warunkiem koniecznym do uzyskania trwałości zmian i utrzymania pozytywnego wpływu socjoterapeutycznych zajęć na jej uczestników oraz ich późniejsze funkcjonowanie w szkole jest kontynuacja procesu asymilacji, utrwalania i uwewnętrzniania tych zmian w szkolnej rzeczywistości, do czego nieodzowną jest współpraca nauczycieli i wychowawców klas. Jak wypowiadają się temat współpracy grona pedagogicznego w tym zakresie badani socjoterapeuci, niestety nie jest to często spotykana postawa, a raczej należy do rzadkości:

Jeśli na przykład pracuje się w szkole i jest trudność w porozumieniu z współpracownikami, czyli na przykład jest problem z wytłumaczeniem, nie wiem, wychowawcy, nauczycielowi, że jest konflikt, może coś się wydarzyć i nadal jest to powielane, a prosi się o jakąś zmianę, która mogłaby właśnie wspomóc i pomóc w trakcie socjoterapii, na przykład to się nie dzieje. Tak samo, jeśli, nie zawsze, ale bardzo często właśnie, jeśli coś się dzieje z rodzicami, czyli jest nam ciężko nawiązać współpracę z rodzicami. (STANISŁAWA)

Wtedy, kiedy nauczyciele, wychowawcy nie kontynuują podjętych działań i nie są w stanie pozytywnie podchodzić to tego, co się wydarzyło i zaakceptować tego, że mamy jakąś już pogłębioną wiedzę o danym dziecku i nauczyciel jakby nie chce być tym takim przedłużaniem tego, czyli nie wchodzi w to, czyli nie rozumie, dlaczego dzieci tak się zachowują, bo żadne zachowanie nigdy nie bierze się z powietrza i jakiegoś widzimisię. Tylko zawsze ma swoją przyczynę, w związku z tym właśnie niemożliwość zobaczenia tego jest poważną przeszkodą i w ogóle, wtedy wydaje mi się, że w ogóle takie zajęcia są bezsensowne całkowicie. Poza tym, w jakiś sposób, tak mi się wydaje, że podważają autorytet takiemu nauczycielowi czy wychowawcy, bo dzieci widzą, że był taki ktoś, z kim można było porozmawiać i kto akceptował to, co mówię i teraz jest nagle taka pani, co mówi siadaj tutaj, jedynka, do widzenia. (MARIA)

Niewątpliwie brak współpracy z rodzicami, co podkreślają w swoich wypowiedziach badani socjoterapeuci, również skutkuje ograniczoną skutecznością socjoterapeutycznych zajęć. Badani specjaliści wskazują na wiele aspektów związanych z brakiem współpracy ze strony rodziny, począwszy od braku chęci pracy własnej w obrębie rodziny, jeśli mamy do czynienia z patologicznie lub niekorzystnie funkcjonującą rodziną, a przez to mającą wpływ na zachowanie dziecka w szkole, poprzez brak współpracy w zakresie wdrażania zmian i modyfikacji funkcjonowania dziecka w szkole a na braku podstawowej funkcji, jaką jest motywowanie dziecko do udziału w tego typu zajęciach skończywszy. Badani socjoterapeuci wskazywali na brak zrozumienia przez rodziców potrzeby uczestnictwa ich dzieci w socjoterapeutycznych zajęciach, co w naturalny sposób przekłada się na brak motywowania ich pociech do uczestnictwa w zajęciach, a nawet na wyrażanie niechętnego stosunku do tego typu propozycji składanych przez szkołę czy socjoterapeutę:

No myślę, jeżeli nie będzie takiej motywacji, dziecka czy też dziecko nie będzie wiedziało, dlaczego ma chodzić na te zajęcia, jeżeli to nie będzie jakoś wypracowane wspólnie na przykład z rodzicem podczas spotkania, gdzie rodzic też wie, dlaczego i to się nie odbywa tak jak wspomniałam na zasadzie, że chodzisz tam za karę. (SABINA)

Ponadto brak motywowania ze strony rodziców, niejasny przekaz płynący ze szkoły, może nawet brak przekonania szkoły dotyczący samych zajęć stają się powodem niskiej efektywności zajęć, bo jak sugerują w swoich wypowiedziach badani socjoterapeuci, grupy z niezmotywowanymi uczestnikami, często nie rozumiejącymi, dlaczego się tu znaleźli, grupy stworzone w sztuczny i nieprzemyślany sposób, nie będą w stanie wykorzystać proponowanych zajęć:

No najbardziej wtedy, kiedy osoby są wpychane na siłę, nie mają świadomości, po co, nie są jakby gotowe, bo grupy są tworzone bez jakiegokolwiek, nie wiem, doboru, wrzucane są wszystkie osoby potrzebujące do jednego worka. (MATYLDA)

Nieprzemyślany dobór uczestników zajęć, nie uwzględniający potrzeb klasy, szkoły oraz potrzeb indywidualnych uczestników zajęć, w opinii badanych socjoterapeutów już na wstępie obniża potencjał do zmiany, modyfikacji zachowania, korekcji. Kryterium trafności doboru zajęć wydaje się niezwykle ważne w czasie przygotowania zajęć, opracowania scenariuszy zajęć, doboru odpowiednich metod i technik pracy¹⁰²⁷.

Badani socjoterapeuci często wskazywali na powiązanie nieodpowiedniego doboru uczestników zajęć, nieodpowiedniego doboru metod i technik pracy, który nie uwzględnia wiodącej problematyki grupy ewentualnie możliwości intelektualnych i emocjonalnych poszczególnych uczestników zajęć, z niską skutecznością prowadzonych zajęć:

Kiedy to są takie zajęcia, które są niedostosowane i niezwiązane z tym co się dzieje tu i teraz w tej grupie, czyli na przykład organizujemy zajęcia socjoterapeutyczne zapobiegające agresji i właściwie nie wiemy po co je organizujemy, jaki jest problem w tym zespole, o co tutaj chodzi. Zajęcia nieskuteczne, to są takie zajęcia, gdzie my nie uwzględniamy odbiorcy, do kogo my je stosujemy, do kogo mu adresujemy te zajęcia. Nie rozpoznajemy potrzeb i problemów osób, które w tych zajęciach miałyby uczestniczyć. Zajęcia socjoterapeutyczne nieskuteczne, wydaje mi się, że to są takie, które są prowadzone w sposób schematyczny. Przychodzi socjoterapeuta z zewnątrz i przeprowadza je według określonego schematu, nie idzie za tymi procesami grupowymi, za tym co się dzieje w tej grupie, jak to wszystko wychodzi, bo można prowadzić rezygnując ze schematu, ale taka jest akurat potrzeba, a zajęcia socjoterapeutyczne, to też już mówiłam, jakimiś takimi metodami podającymi, gdzieś siedzą w ławkach i mają słuchać, no bo w ogóle przestrzeń jest ważna, gdzie to jest organizowane, to jest dla młodzieży bardzo ważne, czy ustawienie tych krzesełek, czy to miejsce, jakoś taka ta otoczka, żeby tą sytuację zbudować. (SANDRA)

Każda technika, każda metoda jest dobra, tylko trzeba ją w odpowiednim momencie wstawić, wprowadzić do zajęć. (SZYMON)

Trudno jest jednoznacznie określić, z jakiego powodu zajęcia socjoterapeutyczne są zbudowane w nieodpowiedni do potrzeb grup sposób, a co za tym idzie, nie będą spełniać pokładanych w nich oczekiwań. Jedną z przyczyn może być brak odpowiednio przeprowadzonego procesu diagnostycznego, badającego genezę problematycznego zjawiska,

¹⁰²⁷ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

co w konsekwencji może przynieść mniejsze od spodziewanych efekty przeprowadzonych zajęć¹⁰²⁸.

W opiniach badanych socjoterapeutów znalazło się wiele sugestii dotyczących kompetencji socjoterapeuty. Badani uważają, co znalazło swoje odbicie w ich wypowiedziach, że niekompetencja socjoterapeuty może przybierać różne formy, począwszy do braku wiedzy na temat przygotowania scenariuszy zajęć i doboru odpowiednich metod i technik pracy, poprzez brak elastyczności w próbie zrealizowania założonego planu i scenariusza zajęć, co może być związane z nieuwzględnieniem aktualnego procesu grupowego lub dominującego w danej chwili problemu w grupie, a na trudności w emocjonalnym kontakcie z grupą oraz jej aktualnymi potrzebami kończąc:

Nie przynoszą efektu na pewno, jeżeli osoba prowadząca jest niekompetentna, jeżeli nie radzi sobie z tym, co się dzieje gdzieś w grupie. (SARA)

Umiejętność w ogóle budowania relacji z uczestnikami grupy, żeby rzeczywiście jakoś tak mieć ich w relacji, jako prowadzący. No bo teraz sobie pomyślałam, kiedy są nieskuteczne. No kiedy nie ma jakiejś takiej faktycznej relacji między prowadzącym a uczestnikami i to się sprowadza tylko do jakiegoś takiego poprowadzenia zajęć. (OLIMPIA)

Prawdopodobnie nauczycielowi przedmiotowemu pracującemu w szkole będzie trudniej pracować z grupą złożoną z uczniów, których uczy swojego przedmiotu. Trudno się temu dziwić, jak również nie można wtedy jednoznacznie stwierdzić, że jest to przejaw niekompetencji takiego nauczyciela i socjoterapeuty zarazem – choć bardzo prawdopodobne, że może dochodzić do konfliktu ról. Niewątpliwie osoba przychodząca spoza szkoły, by przeprowadzić w niej socjoterapeutyczne zajęcia, ma łatwiejsze zadanie do wykonania, co w swojej wypowiedzi zaznaczyła jedna z badanych socjoterapeutek pracująca zarówno w szkole, jak i świetlicy socjoterapeutycznej:

Nieskuteczne jest wtedy, kiedy prowadzi ktoś, kto jest związany ze strukturą szkoły, czyli jest nauczycielem na przykład jakimś w szkole, bo wtedy nie jest w stanie obiektywnie wejść w tą grupę i ją poprowadzić, bo będzie patrzył przez pryzmat kogoś tam czy innych zachowań, a nie tych, co się dzieją w procesie grupowym. I nie jest skuteczne, kiedy my sobie z tym nie radzimy, jako trenerzy na przykład, czyli nie jesteśmy, jako socjoterapeuci, nie jesteśmy w stanie na przykład dźwignąć tego, co się dzieje i nic z tym nie robimy. (MAJA)

¹⁰²⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 54–63.

Powyższy dylemat prowadzi do istotnego aspektu związanego z każdą wykonywaną aktywnością zawodową, czyli wykszolenia, co w obliczu pracy socjoterapeutycznej, ale nie tylko, ponieważ również pracy pedagogicznej i wychowawczej, w związku z problemem agresji rówieśniczej w szkołach ma zasadnicze znaczenie¹⁰²⁹. Prowadzenie zajęć socjoterapeutycznych, bez względu na poruszaną w nich problematykę wymaga od socjoterapeuty posiadania szeregu umiejętności¹⁰³⁰ (por. Jankowiak, Soroko 2021¹⁰³¹). Socjoterapeuta powinien być otwarty na kontakty z dziećmi i młodzieżą, zwracający uwagę na sposób ich funkcjonowania w czasie grupowych zajęć, powinien umieć komunikować się z grupą werbalnie i niewerbalnie, za pomocą gestów, wyrazu twarzy, powinien unikać krytycznego stosunku wobec uczestników zajęć, co wcale nie oznacza tolerancji każdego zachowania w grupie¹⁰³². Socjoterapeuta powinien być cierpliwy, z poczuciem humoru kreatywny, aby móc dostosować zajęcia adekwatnie do potrzeb grupy, umieć elastycznie dostosować się do aktualnej sytuacji w grupie¹⁰³³. Barbara Jankowiak opisuje dwie grupy umiejętności, które powinien posiadać socjoterapeuta:

- umiejętności przynależące do szeroko pojętej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, czyli pozwalające w nieco terapeutyczny sposób prowadzić rozmowę, parafrazując, w odpowiedni sposób komentując zachowanie i wypowiedzi czy dokonując ich klasyfikacji oraz
- umiejętności przynależące do pracy z małymi grupami, czyli umiejętność znajdowania wspólnych aspektów w zachowaniu lub wypowiedzi uczestników zajęć, umiejętność blokowania niekorzystnych dla procesu grupowego zachowań i postaw uczestników zajęć, umiejętność budowania, następnie przestrzegania i realizowania struktury grupowych zajęć¹⁰³⁴.

Mając na uwadze wymienione powyżej kompetencje i umiejętności socjoterapeutów, opisywane w literaturze przedmiotu, ale również takie, które podkreślane są przez zawodowe stowarzyszenia (por. Polskie Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów¹⁰³⁵; Polskie

¹⁰²⁹ D. Chlebio-Abed (2009), *op. cit.*, s. 320.

¹⁰³⁰ J. Strykowska (2011), *op. cit.*, s. 57–70.

¹⁰³¹ B. Jankowiak, E. Soroko (2021), *Socjoterapia młodzieży...*, *op. cit.*, s. 171–183.

¹⁰³² W. Sikorski (2014), *op. cit.*, s. 26.

¹⁰³³ R. Opora (2010), *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich nie dostosowanych społecznie*, Kraków: Wydawnictwo Impuls, s. 63–72.

¹⁰³⁴ B. Jankowiak (2015), *op. cit.*, s. 289–311.

¹⁰³⁵ *Certyfikat socjoterapeuty PSSiT...*, *op. cit.*

Towarzystwo Psychologiczne¹⁰³⁶; Associazione Italiana di Socioterapia¹⁰³⁷; Sociotherapy Association¹⁰³⁸), można zadać pytanie: jakie kompetencje, które z poszczególnych umiejętności u socjoterapeutów prowadzących zajęcia z dziećmi i młodzieżą według opinii badanych socjoterapeutów są szczególnie ważne, nieodzowne w pracy z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach?

Odpowiedzi na tak postawione pytanie mogą pozwolić na próbę zrozumienia tego, w jakim kierunku należałoby szkolić przyszłych socjoterapeutów, ale także w jakich aspektach dokształcać pracujących już socjoterapeutów, aby byli w stanie skuteczniej, trafniej, adekwatniej i efektywniej realizować socjoterapeutyczne zajęcia przeciwdziałające zjawisku agresji rówieśniczej w szkołach.

Badani socjoterapeuci wskazali wiele ważnych aspektów szkolenia socjoterapeutów, nieodzownych do późniejszego umiejętnego i efektywnego sposobu pracy z dziećmi i młodzieżą, w tym przede wszystkim:

- własne doświadczenie praktyczne w czasie szkolenia;
- wiedza o praktyce procesu grupowego i umiejętność jej wykorzystania;
- wiedza i umiejętność diagnozowania uczestników zajęć oraz doboru grupy;
- wiedza na temat teorii psychologii i pedagogiki rozwojowej;
- znajomość specyficznych technik pracy z przejawami agresji, rywalizacją oraz konfliktami.

Powyższa lista przedstawia te aspekty szkolenia socjoterapeutycznego, które najsilniej odzwierciedlały się w wypowiedziach prowadzących socjoterapeutyczne grupy. Zdecydowana większość wypowiedzianych opinii odnosiła się do szkolenia socjoterapeutów, które ich zdaniem powinni odbyć wszyscy praktykujący socjoterapię, natomiast część wypowiedzi odnosiła się do takich aspektów i elementów szkolenia, które wyraźnie nawiązywało do problematyki agresji rówieśniczej w szkołach.

W świetle uzyskanych opinii badanych socjoterapeutów pojawia się sugestia, że wyłonienie najbardziej istotnych aspektów socjoterapeutycznego szkolenia, z wyjątkiem wiedzy dotyczącej agresji oraz specyficznych metod i technik pracy z agresją, które miałyby być szczególnie ważne dla późniejszej możliwości pracy z agresją jest trudne, może nawet niezasadne.

¹⁰³⁶ *Oddziały Terenowe Polskiego Towarzystwa Psychologicznego*, <http://ptp.org.pl/modules.php?name=News&file=article&sid=32> [dostęp: 25.01.2021].

¹⁰³⁷ AIST, <https://aistsocioterapia.org/AIST/> [dostęp: 9.12.2019].

¹⁰³⁸ Sociotherapy Association, <https://sociotherapyassociation.com/> [dostęp: 25.01.2021].

Znajomość teorii powstawania agresji, jej umiejscowienia w określonej fazie rozwoju dziecka lub adolescenta, jest oczywistym postulatem edukacyjnym dla przyszłych socjoterapeutów, zwłaszcza tych, którzy będą stykali się problematyką agresji rówieśniczej w szkołach. Podkreślają to jednoznacznie w swoich wypowiedziach badani socjoterapeuci:

No z moich doświadczeń jakby z tego, na jakim etapie tego życia zawodowego jestem, to absolutnie wydaje mi się konieczne to, żeby ludzie prowadzący takie zajęcia rozumieli przyczyny agresji. To jest dla mnie kluczowe, bo jeśli nie wiemy skąd ta agresja się bierze, czyli nie cofniemy się w życiu tego człowieka, który jest agresorem na przykład, ale również tego, który jest ofiarą. [...]wydaje mi się, że właśnie to, nacisk na taką wiedzę z zakresu przyczyn, pojawiania się, bycia w tej roli, w tej lub w tej, w tej agresji, w tej relacji. To jest najważniejsze, bo wydaje mi się, że jak ja wiem, skąd to się bierze, to ja już mam połowę pracy wykonaną. (MARIA)

Przytoczona powyżej opinia jest jednoznaczna i bardzo osadzona w praktyce socjoterapeutycznej, odnosząc się do tego, co zdaniem wielu badanych socjoterapeutów jest istotą ich pracy, czyli łączenie wiedzy teoretycznej, na temat agresji, rozwoju psychicznego i społecznego dzieci i młodzieży, z praktyką. Wiedza teoretyczna zdaniem badanych specjalistów jest bardzo istotna, ale równie istotne, może nawet jeszcze bardziej jest to, w jaki sposób tą wiedzę przełożyć na praktykę w kontakcie z dziećmi i młodzieżą, uczestnikami socjoterapeutycznych zajęć:

Nauczyciele często chcieliby mieć dokument, który uprawnia do czegoś tam, ale tak właściwie u mnie w szkole masa ludzi ma skończoną socjoterapię, a nikt jej nie prowadzi. Bo ludzie zrobili, bo myśleli, że się czegoś nauczą, poszli[by- MW] na studia, ale żeby one trwały krótko. No i nie robią tych socjoterapii, boją się jej robić, boją się dobrać grupę, boją się jakby przeprowadzić zajęcia, stworzyć plan pracy, program. (SYLWIA)

Wymiar praktyczny, to w zasadzie esencja pracy socjoterapeuty, który siadając z grupą w sali, mając przygotowany i przemyślany scenariusz zajęć, z odpowiednio dobranymi technikami pracy staje w obliczu rzeczywistości, możliwej do poznania oraz adaptacji do niej dopiero w momencie, kiedy ona się pojawi. Nieco lakonicznie brzmiące zdanie można przedstawić opisowo w następujący sposób. Pamiętając funkcjonowanie grupy z poprzedniego spotkania, socjoterapeuta przygotowuje scenariusz następnych zajęć, odnosząc się do szerszego planu i projektu. Następnie udając się na zajęcia z tą grupą spodziewa się zastać grupę z takimi emocjami i nastawieniem do zajęć, jaką zapamiętał z tych

ostatnich zajęć. Siadając w sali z uczestnikami zajęć zauważył, w zasadzie bardziej nawet poczuł, że dzisiaj jest zupełnie inaczej, i z przerażeniem doszedł do wniosku, że przygotowane wcześniej przez niego formy zajęć, które odpowiadały klimatowi panującemu na grupie, ale w zeszłym tygodniu, zupełnie nie pasują do tego, co zaobserwował i poczuł dzisiaj. Pojawia się zatem niepokój o to, co teraz, co z przygotowanym scenariuszem, jak go zmodyfikować, a może zostawić scenariusz i pracować z grupą na tzw. „tu i teraz”, lub inaczej to ujmując, pracować na tzw. procesie grupowym¹⁰³⁹.

Doświadczenie zawodowe badanych socjoterapeutów zawarte w ich wypowiedziach podkreśla znaczenie wiedzy, znajomości, diagnozy i umiejętności ich wykorzystania dla praktyki socjoterapeutycznej:

No na pewno myślę, że tak dobrze znać te cztery fazy procesu socjoterapeutycznego, który jest, co na którym etapie można, czemu można i jak można. (OLGA)

Wtedy możemy dopasować to, co my robimy, z jakich korzystamy ćwiczeń, z jakich, nie wiem, czy bardziej jesteśmy dyrektywni i tacy narzucający, i trzymający właśnie ram, czy bardziej jesteśmy, nie wiem, czy dajemy tego rodzaju ćwiczenia i zabawy, czy nie wiem, czy jest więcej zabaw ruchowych i odreagowania, i po co to wtedy robimy. To wtedy łatwiej jest te ćwiczenia i narzędzia, jak mam rozumienie tej grupy, rozumienie tych dzieci indywidualnie, dopasować do tego, co się dzieje w grupie. Bo wie pan, co, bo łatwo sobie znaleźć na Internecie jakieś ćwiczenia, albo nie wiem, kupić sobie książkę z psychodramy, można je tak bezmyślnie zrobić, ale co z tego, że ja bezmyślnie zrobię jakieś ćwiczenie integracyjne. (OLAF)

Rozumienie uczestnika nie jako całej grupy, tylko jako jednostki. I myślę, że tutaj właśnie przy szkoleniu się socjoterapeutów właśnie ważne by było takie podejście. Bo często spotykam się po prostu z nauką odgrywania scenek od zabaw grupowych, dokładnie i że socjoterapia polega na tym, że my robimy teraz ćwiczenia i nawet ich nie omawiamy i w sumie nic z tego na dłuższą metę nie wynika. (OLIWIA)

Bez rozumienia procesu grupowego, celowości realizacji określonej metody i techniki pracy, w tym właśnie momencie, dla takiej a nie innej grupy uczestników, ponieważ pojawił się określony temat, dominująca emocja wśród uczestników grupy, trudno sobie wyobrazić efektywne zajęcia. Można zrealizować wcześniej przygotowane techniki pracy jednak, jak podkreślają w swoich wypowiedziach badani specjaliści, jednak przy braku pewnej zawodowej otwartości i elastyczności socjoterapeutów i socjoterapeutek, powstaje wątpliwość

¹⁰³⁹ K. Poniatowska-Leszczynska (2013), *op. cit.*, s. 124–127.

dotycząca trafności realizowanych zajęć, a co za tym idzie ich skuteczności, efektywności i późniejszej trwałości¹⁰⁴⁰. Znajomość teorii, praktyczna wiedza, własne doświadczenie w trakcie szkolenia, to w opiniach badanych socjoterapeutów ważne elementy ich kształcenia:

Przede wszystkim najbardziej użyteczne byłoby to, czego ja nie miałam, żeby mogli popraczkować, czego nie ma, kiedy oni się szkolą. Kiedy ja się szkolłam, to nie było żadnej praktyki, była tylko teoria. (STEFANIA)

Właśnie takie doświadczenie własne, jednak w momencie, kiedy samemu doświadczamy, tego procesu grupowego i tego, co zachodzi, to mamy większe rozumienie i większą świadomość tego jak się czuje na przykład dziecko będąc na zajęciach. Tak jak zresztą powiedziałam,[...] Fajnie jest mieć papier, ale jakby to nie daje takiego prawdziwego doświadczenia. (SABINA)

Spośród wszystkich elementów szkolenia socjoterapeutycznego badani socjoterapeuci jednogłośnie wskazywali na praktyczny aspekt szkolenia, nie rezygnując oczywiście z wymiaru teoretycznego, bo ten jest zdaniem osób badanych bazą, na którą w trakcie szkolenia powinien być nakładany wymiar praktyczny. Umiejętne łączenie teorii z praktyką, głównie poprzez własne doświadczenie, staje się gwarantem elastyczności, mniejszego poziomu lęku i niepewności wśród prowadzących zajęcia socjoterapeutyczne. Każdy socjoterapeuta profesjonalnie wykonujący swoją pracę mierzy się z dylematami i wątpliwościami, z koniecznością podejmowania różnych, często nagłych i niezaplanowanych decyzji. Chodzi przede wszystkim o możliwość oparcia się na doświadczeniu praktycznym, odwołaniu się do niego, do przeżytych w trakcie szkolenia sytuacji, rozmów, uzyskanych praktycznych wskazówek, by mimo wątpliwości i niejasności z powodzeniem, a przede wszystkim, z korzyścią dla uczestników zajęć, przeprowadzić te zajęcia do samego końca. Znajduje to swoje odzwierciedlenie w poniższych opiniach wypowiedzianych przez badanych socjoterapeutów:

W szkole socjoterapii, którą teraz właśnie kończę, robiliśmy zadania praktyczne i było to dla mnie najcenniejszym źródłem wiedzy, ponieważ mogłam doświadczać tego procesu, też sama na sobie. Wcześniej nigdy nie uczestniczyłam w takich zajęciach, w grupie socjoterapeutycznej, ale jako prowadzący socjoterapię, właśnie z tego doświadczenia jakie miałam tak naprawdę najwięcej czerpałam. To, że jako uczestnicy, studenci uczący się kooperowaliśmy w grupie, dzieliliśmy się swoimi doświadczeniami

¹⁰⁴⁰ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

i przynosiliśmy sobie wszystkie warsztaty, że one stały taką biblioteką dla nas, że możemy czerpać z tego praktycznego podejścia, bo jest ono najcenniejsze. (SONIA)

Myślę, że też fajnie jest, jeżeli chodzi o szkolenia, to jest taka praca na indywidualnych przypadkach, czyli, z czym dokładnie się można zetknąć, z jakimi osobami, na przykład, co można usłyszeć albo, co, jak się powinno zareagować na jakieś różne rzeczy, na to, co my słyszymy, jaka powinna być na przykład odpowiedź. Żeby takich zachowań nie wzmacniać, a czegoś tam nie pominąć. Także myślę, że tego typu rzeczy by były czymś, co jest fajne i takie właśnie doświadczenie trochę na sobie, to by było coś, co, co byłoby gdzieś tam w porządku. I też tak myślę, nie wiem jak to sprecyzować, że takie trochę oswajanie z tym, z czym można się spotkać, bo ja mam też takie doświadczenia, że często ludzie mówią „o Jezus, Maria”, takie przerażenie. A tak naprawdę czasami tym sprawcom to o to chodzi, że się przerażają, fajnie, to ja zrobiłem to, co chciałem, więc takie trochę może oswajanie się z tematem i żeby później ta reakcja, nie była reakcją wzmacniającą na przykład jego zachowania. (MAJA)

Wydaje mi się, taka część praktyczna jest niesamowicie istotna i zaobserwowanie tego na sobie mi się wydaje bezcenne, bo teoria, wszelkie szkolenia, to można się uczyć, natomiast jeśli jakby się nie przetestuje czegoś, nie doświadczy, to nie zapadnie w pamięć. Jak część teoretyczna czy coś, co nam może się wydawać, że to będzie dobre. I mi się wydaje, że właśnie to, czy nawet sama możliwość, na szkoleniu, stworzenia jakiegoś programu i przećwiczenia go zanim się faktycznie je wprowadzi, też jest bezcenne, bo wtedy można zobaczyć, „aha, tego jest za dużo, to nie wyszło, albo tutaj trzeba coś dopracować, jest jakaś informacja zwrotna od grupy jasne, że może to wyjść w innej grupie fantastycznie, natomiast daje to do myślenia, że w danej grupie coś się takiego wydarzyło, że to nie poszło i teraz pytanie dlaczego, co ja mogę z tym zrobić”. No bo tworzącemu gdzieś tam warsztat można coś podejrzewać, albo być w takiej myśli, że „no fajny warsztat, super zrobiłam, a się okazuje, że nie”. No, oczywiście wiadomo, że to i tak się weryfikuje i później można zobaczyć, co się dzieje w grupie, natomiast wydaje mi się, że głównie to doświadczenie, gdzie ja wtedy mogę się zastanowić skąd coś takiego się dzieje, albo dlaczego się dzieje. Po prostu doświadczyć tego. Tak mi się wydaje, że w trakcie szkolenia, że szkolenie szkoleniem, ale przećwiczenie, doświadczenie i wydaje mi się, że to jest najważniejsze. (STANISŁAWA)

I wtedy sobie przypominam, że o na szkoleniu było tak, że osoby założmy na szkoleniu odgrywały scenkę: tu był podopieczny, tu był socjoterapeuta i osoba prowadząca szkolenie mówiła, że jakby korzystnym rozwiązaniem jest to, to i to, a na przykład tego w żadnym wypadku nie powinniśmy robić. I po wyłożeniu właśnie takiego nacisku na praktykę i rzeczywiste sytuacje, z jakimi może się spotkać socjoterapeuta, jest według mnie najcenniejsze. Mnie na przykład pomaga zawsze to, kiedy osoba, która prowadzi szkolenie, przedstawia mi założmy scenariusze zajęć, na których ona sama bazowała czy na początku czy, które się u niej sprawdzało. Więc takie gotowe narzędzia pracy przekazane przez prowadzącego na szkoleniu, są chyba najcenniejsze dla słuchacza,

żeby on po prostu mógł wyjść ze szkolenia i miał narzędzia, na których może się opierać. (MARTA)

W powyższych wypowiedziach badane socjoterapeutki wskazują na praktyczny wymiar szkolenia, który pozwala trafnie dobierać metody i techniki pracy, do aktualnych potrzeb grupy, co samo w sobie, jak sugerują ich wypowiedzi, jest podstawową umiejętnością w realizacji socjoterapeutycznych zajęć. Inny aspekt praktycznego wymiaru szkolenia dotyczy znajomości siebie, swoich reakcji, zachowania w różnych sytuacjach, bo jak przekonują badani socjoterapeuci, siadając z grupą młodych ludzi na zajęciach socjoterapeuta zmuszony jest do zaangażowania, otwartości, odwagi, elastyczności, czasem bywa prowokowany do złości, do wejścia w rolę osoby karzącej, co staje się nie lada wyzwaniem osobistej natury dla każdego socjoterapeuty. Z pomocą w tym zakresie przychodzi właśnie praktyczne szkolenie, uczestnictwo w treningach interpersonalnych, warsztatach, doświadczenie na sobie wszystkich technik, które potem będą proponowane dzieciom i młodzieży, biorącym udział w zajęciach:

Ja w ogóle uważam, że socjoterapia, tak trochę psychodynamicznie tutaj, że warto najpierw siebie uporządkować, a dopiero później zacząć pracować z innymi. (OKSANA)

No na pewno trening interpersonalny taki bardzo konkretny, minimum kilkudniowy, właśnie przeprowadzony w takich warunkach zewnętrznych, bo myślę, że to pozwala uzyskać wgląd, też widzieć, co się dzieje. Więc to jest główny element. Na pewno praca z emocjami własnymi. Czyli socjoterapeuta powinien mieć przepracowane po prostu sam ze sobą emocje, obraz siebie głównie. Bo jeżeli sam nie ma zgody na to, że może przeżywać złość, że to, że się na kogoś gniewa jest nie ok., i że na przykład wkurzy się na jakiegoś uczestnika, potem ma poczucie winy przez sam fakt, że po prostu odczuł złość wobec niego, to zaburza proces socjoterapii, więc jak wiadomo, każdy socjoterapeuta powinien mieć to przepracowane. (MATYLDA)

Myślę, że trening interpersonalny również, jakby zajrzenie w siebie i zobaczenie, jaki ja mam stosunek do agresji, myślę, że to byłoby ważnym czynnikiem, że jeżeli przychodzi osoba, która sama ma problem z agresją, mówię tutaj o takim byciu wybuchowym w swoich relacjach po prostu, to myślę, że ona nie jest w stanie nawet zauważyć pewnych czynników, więc myślę, że praca własna, a oprócz niej informacje, które możemy mieć na temat rozwiązywania konfliktów, na temat tego, w jaki sposób się można z innymi komunikować, czym jest asertywność tak naprawdę, jak rozmawiać z młodzieżą o emocjach, czym tak naprawdę, co powodują emocje, tego typu czynniki, tego typu informacje każdy powinien posiadać, tak żeby móc pomóc drugiemu człowiekowi, szczególnie, jeśli chodzi o agresję. (OKTAWIA)

Czasami mam takie, chociaż nie wiem jak teraz wyglądają treningi, no nie te treningi tylko właśnie te szkolenia, czy jak wygląda nauka samej socjoterapii. Bo ja się uczyłam w latach rzeczywiście dziewięćdziesiątych i przechodziliśmy i trening interpersonalny i te szkolenia były rzeczywiście rozłożone w czasie, wszystkie były prowadzone metodami aktywnymi, wiązały się naprawdę z takim ogromnym uruchomieniem tutaj, że tak powiem, całego swojego wnętrza, praca nad zasobami swoimi, własnymi. Więc myślę, że to jest taka bardzo ważna, bardzo ważna wiedza, ale też no przede wszystkim też taka wiedza praktyczna. Czyli umiejętność poprowadzenia treningu zastępowania agresji, umiejętności w zakresie dialogu motywującego. No to są umiejętności takie, które, pracowania na przykład z oporem, to są takie umiejętności praktyczne, których właściwie to, no można nabyć dopiero w bezpośredniej pracy ze swoim podopiecznym. Można się tego nauczyć, ale właśnie doświadczanie i praktyka no chyba jest tutaj najważniejsze. Właśnie, żeby te osoby mogły odbywać praktykę przyglądając się, a także prowadząc zajęcia pod superwizją. (MARZENA)

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek pojawia się sugestia dotycząca znaczenia szkolenia praktycznego dla pracy z przejawami agresji rówieśniczej w szkołach, choć należy zaznaczyć, że w każdej lub prawie każdej grupie socjoterapeutycznej problematyka agresji wybrzmiewa, w większym lub mniejszym nasileniu. Trudno wyobrazić sobie pracę socjoterapeuty bez kontaktu z agresją na różnych etapach rozwoju i funkcjonowania grupy. Badani socjoterapeuci w wskazywali na praktyczne umiejętności pracy z przejawami agresji, szczególnie w zakresie pojawiających się wewnątrz grupy konfliktów, w przypadku zaistniałej rywalizacji między członkami grupy, co stanowi możliwość realizacji zadania edukacyjnego, profilaktycznego, jak również korekcyjnego:

A w dzisiejszych czasach też, w jaki sposób realizować takie swoje skłonności rywalizacyjne, w jaki sposób rywalizować, żeby na przykład nie krzywdzić drugiego człowieka, jak to można zrobić. Umiejętności też komunikacyjne takie, rozwiązywania konfliktu, no to jest takie już typowe, ale rozwiązywania, negocjowania konfliktu, tak, z takim jakby, w taki sposób, żeby ta agresja nie była eskalowana, żeby ona gdzieś tam mogła być złagodzona. (SANDRA)

Uczenie funkcjonowania społecznego, zaspokajania własnych potrzeb z poszanowaniem innych uczestników zajęć, jest jednym z ważniejszych elementów pracy, nie tylko wobec przejawów agresji rówieśniczej. Jednak możliwe jest w sytuacji, kiedy socjoterapeuta prowadzący zajęcia będzie w stanie, wiedząc o tym jak bardzo istotny jest to element zajęć, zadbać o poszanowanie zasad grupowych, ram zajęć, wszelkich ustaleń

poczynionych na początku zajęć¹⁰⁴¹. Dbanie o utrzymanie przymierza grupy w respektowaniu zasad grupowych, settingu wyznaczającego zajęcia, w opinii badanych socjoterapeutów jest niezwykle istotne, nie tylko z praktycznego punktu widzenia, bo ułatwia przeprowadzenie zajęć, ale również staje się częścią rozwojowej, profilaktycznej i korekcyjnej pracy socjoterapeuty:

Też sobie myślę, w tym temacie agresji rówieśniczej, umiejętność takiego trzymania struktury zajęć i też pracy, no z oporem uczestników. Też jakaś taka umiejętność trzymania granic. (OLIMPIA)

Wśród wypowiedzi badanych socjoterapeutów wskazujących na wymagane aspekty szkolenia osób prowadzących zajęcia z dziećmi i młodzieżą borykającymi się z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach, znalazła się również wiedza na temat aspektów prawnych związanych z konsekwencjami czynów agresywnych:

Myślę sobie o takiej stronie prawnej i o takich aspektach, bo jeżeli mówimy o młodzieży, oni są już od pewnego wieku odpowiedzialni też wobec prawa i to są rzeczy, których ja, jako socjoterapeuta na przykład później się uczyłam, bo nie miałam wcześniej takiej świadomości, a myślę sobie, że to byłoby też takie narzędzie. (ODA)

Podsumowując wypowiedzi badanych socjoterapeutów w kontekście efektywności socjoterapeutycznych zajęć w pracy ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkołach należy podkreślić kilka interesujących wniosków, jakie się nasuwają.

Wypowiedzi badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek dowodzą, że ocena efektywności prowadzonych przez siebie zajęć, sprowadza się do ogólnej refleksji, iż socjoterapia jest takim obszarem pracy psychologiczno-pedagogicznej, który trudno jest poddać jednoznacznej ocenie. Oczywiście można posługiwać się wypracowanymi, bywa również i sprawdzonymi metodami i strategiami ewaluacji zajęć, co nie zmienia faktu, że wielu badanych socjoterapeutów ujawniało w swoich wypowiedziach pewien sceptycyzm w tym zakresie. Oczywiście badani socjoterapeuci wskazywali na widoczne obszary zmian, które w praktyce wykorzystują w postaci lepszego funkcjonowania uczestników zajęć na samych zajęciach, w szkole, klasie, w domu rodzinnym, i niewątpliwie informacje zwrotne płynące właśnie ze szkoły, z uczestnictwa w zajęciach czy ze środowiska domowego, dla

¹⁰⁴¹ A. Lombardo, G. Raymond (2017), *op. cit.*, s. 100–119.

wielu badanych są istotną informacją na temat skuteczności i efektywności prowadzonych przez siebie zajęć.

Badani socjoterapeuci i socjoterapeutki nie znajdują zasadniczych różnic w efektywności pracy nad przejawami agresji rówieśniczej w grupach dziecięcych i młodzieżowych. Uważają, że zmiany, jeśli następują, są na porównywalnym poziomie. W świetle ich doświadczeń zawodowych różnice dotyczą trwałości uzyskanych zmian. Większość wypowiedzi badanych socjoterapeutów mających możliwość porównania pracy, jak również obserwacji skutków socjoterapeutycznych zajęć, wskazuje na dwie prawidłowości:

- 1) w grupach dziecięcych szybciej uzyskujemy efekt w postaci zmiany postaw i zachowań agresywnych wobec siebie niż w grupach młodzieżowych;
- 2) w grupach młodzieżowych uzyskana zmiana jest trwalsza i ma większy wpływ na późniejsze funkcjonowanie uczestników zajęć niż w przypadku grup dziecięcych.

Z powyższych prawidłowości wskazanych przez badanych socjoterapeutów może wynikać rozróżnienie socjoterapeutycznych zajęć, które powinny być proponowane i realizowane w przypadku tych dwóch grup wiekowych. Analiza wypowiedzi badanych socjoterapeutów pozwala stwierdzić, że rozróżnienie propozycji zajęć socjoterapeutycznych skierowanych wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole byłoby zasadne, jeśli uwzględnić sugestie wynikające z doświadczeń badanych socjoterapeutów w odniesieniu do uzyskiwanej skuteczności oraz trwałości socjoterapeutycznych zajęć. Oznaczałoby to sugestię, iż systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne realizujące zadania rozwojowe i profilaktyczne socjoterapii, byłyby optymalną propozycją dla młodszych grup wiekowych. Dla grup młodzieżowych, w świetle prezentowanych przez osób badanych doświadczeń zawodowych, zajęcia socjoterapeutyczne częściej stają się reagowaniem na zaistniały problem, stają się odpowiedzią na problematykę agresji rówieśniczej w szkole, na istniejące konflikty, walki, podziały. Poniższy schemat przedstawia opisane zależności:



Rycina 8. Specyfika pracy z grupami dzieci i młodzieży w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Źródło: opracowanie własne.

Badani opierając się na swoich doświadczeniach w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych nie wskazywali na konkretne metody i techniki pracy, które według ich opinii byłyby szczególnie użyteczne w pracy z przejawami agresji rówieśniczej. Wskazywano raczej na trafność socjoterapii, czyli adekwatny do wieku i aktualnej problematyki grupy, dobór metod i technik pracy, co stanowi podstawę skutecznych i efektywnych zajęć, modyfikujących zachowania i postawy uczestników. Jeśli zajęcia nie przynoszą oczekiwanego efektu, zazwyczaj ma to związek z brakiem współpracy ze szkołą (nauczyciele, wychowawcy klas, pedagodzy szkolni), na co kładli nacisk w swoich wypowiedziach socjoterapeuci, jak również z brakiem współpracy z rodzicami uczniów. Brak motywacji do uczestnictwa w zajęciach prowokuje do oporu, unikania zajęć, a umożliwiającą takie zachowanie postawa opiekunów dziecka i młodego człowieka, pogarsza tylko sprawę.

Według opinii badanych osób, skuteczność i efektywność zajęć zależy od poziomu kompetencji, jakie posiada prowadzący je socjoterapeuta. Kompetencje nabywane są wraz

z doświadczeniem zawodowym, jak również poprzez udział w szkoleniach specjalistycznych poświęconych organizacji i prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych.

W ocenie badanych socjoterapeutów nabywanie kompetencji zawodowych w zakresie socjoterapii nieodzownych w pracy z przejawami agresji rówieśniczej, choć nie tylko, sprowadza się do łączenia szkolenia teoretycznego ze szkoleniem praktycznym. Szkolenie teoretyczne odnosi się do posiadania wiedzy na temat psychologii i pedagogiki rozwojowej, zjawiska agresji rówieśniczej, jej etiologii, wiedzy na temat procesów grupowych czy organizacji i prowadzenia zajęć socjoterapeutycznych. Szkolenie praktyczne adaniem badanych wydaje się jeszcze bardziej znaczące dla możliwości skutecznej i efektywnej pracy socjoterapeuty, ponieważ umożliwia naukę poprzez własne doświadczenie na warsztatach, treningach w czasie szkolenia różnych technik i metod pracy, doświadczenia bycia w grupie, rozwoju jej poszczególnych faz. Ponadto uczestnictwo własne w aktywnych formach szkolenia socjoterapeutycznego pozwala rozpoznać i mieć większą świadomość swoich słabych i mocnych stron w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych, jak również swoich ewentualnych ograniczeń lub odwrotnie pewności siebie, co według badanych socjoterapeutów jest nieocenione, wręcz pożądane w kontakcie z problematyką agresji rówieśniczej, z którą potem przychodzi socjoterapeucie pracować.

Wszyscy badani socjoterapeuci, bez względu na to, czy mają za sobą specjalistyczne szkolenia w zakresie socjoterapii czy nie, są zdania, że szkolenia, zwłaszcza ze znaczącym naciskiem na element szkolenia praktycznego są niezwykle istotnym aspektem przygotowania do socjoterapeutycznej pracy. Nie zmienia to jednak faktu, że doświadczenie w prowadzeniu zajęć z dziećmi i młodzieżą, z problematyką agresji rówieśniczej, pozwala weryfikować wiedzę teoretyczną, umiejętności praktyczne, przekonania i sądy na temat skuteczności określonych metod i technik pracy. Bardzo jasno, na podstawie wielul at doświadczenia, z godzinami spędzonymi z dziećmi i młodzieżą na socjoterapeutycznych zajęciach, ujęła to jedna z badanych socjoterapeutek:

Wychodząc ze szkolenia jeszcze nie jesteśmy specjalistami. Specjalistą jest osoba, która ma багаż doświadczeń ze sobą i tych pozytywnych, i tych negatywnych, bo wiadomo, że każde z nich czegoś nas uczą. (MARTA)

4.5. Postrzeganie przez socjoterapeutów i socjoterapeutki możliwości szkoły w profilaktyce agresji rówieśniczej oraz pomocy dla ofiar i sprawców

Analizę ostatniego pytania postanowiono wyodrębnić z powodu jego poziomu ogólności z jednej strony, ale także dlatego, że łączy ono wszystkie cztery grupy pytań, jakie zostały zadane badanym socjoterapeutom i socjoterapeutkom. W pewnym sensie dotyka ono rozumienia zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach, jego nasilenia, czy różnych form tej agresji. Ponadto odnosi się również do socjoterapii, jej funkcji, celów, skuteczności jako jednej z wymienianych aktywności zawierającej się w procesie przeciwdziałania agresji rówieśniczej w szkole oraz pomocy dla dzieci i młodzieży doświadczających tego problemu. Jednocześnie dotyka również postrzegania roli socjoterapii w pracy z agresją rówieśniczą w szkołach. Socjoterapeuci pytani byli o to, co należałoby zrobić w zakresie profilaktyki agresji rówieśniczej w skali makro.

Badani socjoterapeuci wskazują w swoich wypowiedziach, że praca na poziomie ogólnoszkolnym jest koniecznym elementem profilaktyki agresji rówieśniczej:

Uważam, że jednym z przedmiotów szkolnych powinna być po prostu psychologia. I właśnie mówienie o sobie, o tym co się czuje i myśli, że to by dużo pomogło. Bo naprawdę spotykam się z dziećmi, które przychodzą do nas i pytamy się „jak się czujesz?” – „dobrze”, „jakie były zajęcia?” – „fajne”. Myślę, że więcej powinno oprócz przedmiotów powinno być więcej zajęć takich integrujących grupę, właśnie socjoterapeutycznych. (OLIWIA)

Żywy przykład i warsztaty, prelekcje takie, spotkania uczniów z różnymi takimi osobami, które po prostu poprzehodziły to wszystko, z czym teraz uczniowie się borykają, pokazywanie, że nie zawsze tą siłą, przemocą dojdziemy do celu. (SZYMON)

Najwięcej uwagi badani socjoterapeuci w swoich wypowiedziach poświęcili pracy z klasą szkolną odbywającą się w czasie lekcji wychowawczych, w trakcie których przedstawiane są zasady przeciwdziałania przemocy¹⁰⁴², wzmacnianie współpracy między uczniami, uczenie zasad zdrowej rywalizacji, zajęcia integrujące klasę, zajęcia psychoedukacyjne oraz szeroko rozumiane zajęcia socjoterapeutyczne. Według opinii zdecydowanej większości badanych socjoterapeutów, systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne dla każdej klasy w szkole, począwszy od klas pierwszych aż do samego

¹⁰⁴² *Steps to examine programs and approaches in schools*, <https://bullyingnoway.gov.au/preventing-bullying/steps-to-examine-programs-and-approaches-in-schools> [dostęp: 9.04.2020].

końca edukacji, byłoby tym, czego szkoła i uczniowie potrzebują, aby minimalizować zagrożenie występowania zjawiska agresji rówieśniczej w szkole:

Na pewno regularne zajęcia, to jest nie raz na miesiąc, tylko raz w tygodniu na przykład dwie godziny, żeby te dzieciaki też wiedziały, że to stały punkt ich rozkładu dnia, nie wiem, rozkładu tygodnia, żeby też nie były, że to są na przykład w szkołach zajęcia dobrowolne, tylko że wszyscy muszą chodzić, bo tak, no bo wszyscy muszą chodzić, no bo wszyscy są równi, wszyscy chodzimy. I na pewno różnorodność tych ćwiczeń, i żeby to dostosowywać też do możliwości intelektualnych, poznawczych uczestników, żeby nie myśleć sobie, że we wszystkich piątych klasach zajęcia będą wyglądały tak samo. No bo nie będą wyglądały tak samo, żeby na to też zwracać uwagę, że są dzieciaki, które jednak wymagają takich metod, inne wymagają innych metod, żeby to dostosowywać, ale żeby też być uważnym na te dzieci i myślę, że fajnie jakby to była jakaś osoba z zewnątrz, która nie byłaby zaangażowana w szkołę. Żeby to przychodziła osoba z zewnątrz, która oczywiście zbiera informacje z tego, co się dzieje, ale też widzi, jak te dzieciaki pracują same z siebie.[...] że wtedy to omawia, nie wiem, czy tam z pedagogiem szkolnym czy psychologiem szkolnym. (OLGA)

Według mnie, to mogą prowadzić działania takie profilaktyczne już od najmłodszych lat. Jeżeli my wchodzimy do klasy siódmej, ósmej i próbujemy coś z tą agresją robić no to już tak naprawdę już jest po ptakach. Więc zaczynając już od czwartej klasy takie działania konkretne i no sam jeden pedagog na całą dużą szkołę to naprawdę nawet jakby się dwoił i troił to nie jest w stanie na tyle wesprzeć. (MATYLDA)

Zdaniem badanych socjoterapeutów, jeśli zadbać o rozmowę z uczniami, możliwość poznania uczniów, jeśli wychowawca klasy miałby świadomość, co to są za dzieci, kim są ich rodzice, w jakich środowiskach żyją ich uczniowie, wtedy łatwiej byłoby tymi uczniami zaopiekować się, znając ich potrzeby, pragnienia, lęki i obawy. Jednak do tego konieczne byłoby zainteresowanie uczniem nie tylko jako obiektem, który trzeba uczyć i nauczyć, ale również zainteresowanie uczniem w wymiarze indywidualnym, psychologicznym, wychowawczym co może łatwiej postulować, a trudniej realizować zwykle przepracowanym nauczycielom. Gdyby jednak istniała możliwość poszerzenia aktywności np. wychowawców klas o powyższe sugestie, wtedy zdaniem badanych socjoterapeutów przeciwdziałanie niekorzystnym zjawiskom w szkole, w tym również agresji rówieśniczej byłoby dużo bardziej skuteczne i efektywniejsze:

Myślę, że za mało jest pracy wychowawczo-diagnostycznej, żeby nauczyciele mogli znać swoich uczniów, żeby byli bardziej skupieni na tym, że potrzeby muszą być zaspokajane zgodnie z piramidą Masłowa i to nie ma, co do tego żadnych wątpliwości. Tam

oczywiście robią w szkołach takie diagnozy, bo wiem, że są takie karty i tam się wpisuje sytuację rodzinną, ale z tego nic nie wypływa dalej. To robią tylko dlatego, żeby to było napisane na kartce. I te dokumenty jakby niczego nie powodują w sensie podejścia nauczycieli do uczniów i gdyby klasa była, żeby nauczyciele mieli czas na zdiagnozowanie sobie klasy właśnie pod kątem tego, jakie potrzeby są niezaspokojone wśród dzieci, a jedno dziecko nie ma obiadu, a jedno nie ma, w co się ubrać, albo nie ma gdzie spać w domu, no to od razu by było wiadomo, co trzeba zrobić, żeby źródło tych zachowań agresywnych minimalizować. (MARIA)

Postulowana powyżej sytuacja wymaga otwartości grona pedagogicznego na występujące zjawiska, niekoniecznie pożądane, wręcz takie, których nie chciałoby się w swojej szkole, albo w swojej klasie zaobserwować. W jaki sposób rozumieć przytaczaną przez badanych socjoterapeutów niechęć nauczycieli i wychowawców klas do rozpoznawania wśród swoich uczniów problemu agresji rówieśniczej. Zapewne jest to bardzo złożony i warty osobnej analizy problem, bo jak sugerują badani socjoterapeuci i socjoterapeutki, unikanie problemu, unikanie mierzenia się z problemem agresji rówieśniczej w szkole skutkuje jedynie chwilowym wytchnieniem i narastaniem trudności, które zwykle wracają ze zdwojoną siłą:

Na pewno nie zamiatać problemu pod dywan, aby statystyki się zgadzały, aby szkoła wychodziła na tle innych szkół, że jak na przykład założymy zawsze jest początek roku szkolnego i szkoły w cudzysłowie walczą o uczniów i o to, aby mieć jak najbardziej renomowaną opinię. Uważam, że właśnie nie ta szkoła, która jest nieskazitelna jest najlepsza, ale ta, która potrafi sobie poradzić z danym problemem. Czyli żeby te działania były prowadzone nie tylko założymy we wrześniu albo w czerwcu na zakończenie działalności danego roku, ale żeby to było coś, co trwa. Żeby to był ten proces, żeby socjoterapia była też na zajęciach, na godzinie wychowawczej, żeby były organizowane również takie zajęcia pozalekcyjne dla dzieci, nawet chętnych, nawet tych, które nie mają problemu. Na przykład, no nie wiem, zapraszanie do szkół różnych takich osób, które mogą mieć wpływ na młodzież, żeby opowiadały o sobie, jak im się udało wyjść z danego problemu. Taki jest mój punkt widzenia. (MARTA)

Tak, dla mnie profilaktyka właśnie socjoterapii jest pewnym systemem, czyli jeżeli mówimy, no ja jako psycholog szkolny mogę się odnieść do sytuacji szkoły, jeżeli te zajęcia będą prowadzone w sposób systematyczny, jeżeli te zajęcia, jeżeli będzie też wymiana informacji między wychowawcą, nauczycielami, pedagogiem, psychologiem, jeżeli będą wyciągane wnioski dotyczące tego, jakie mamy problemy, jeżeli te wnioski, co się bardzo często zdarza i muszą powiedzieć z bólem też, że w mojej klasie, w mojej szkole, jeżeli te problemy nie będą zamiatane pod dywan... Więc te działania muszą być jawne, muszą być uczciwe, one muszą być zorganizowane, systematycznie prowadzone. (SANDRA)

W wielu wypowiedziach badanych osób pojawia się określenie „praca systemowa”, które oznacza szerokie oddziaływanie na ogół społeczności szkolnej, wszystkich uczniów wraz z gronem pedagogicznym, praca z klasami, organizowanie grup socjoterapeutycznych złożonych z uczniów z różnych klas. Praca taka, podparta diagnozowaniem problemów szkoły, klasy czy poszczególnych uczniów wymaga współpracy wielu osób, ich zaangażowania na etapie diagnostycznym, następnie organizacji zajęć, potem ich realizacji, monitorowania wpływu tych zajęć na uczniów, na klasy, w efekcie na całą szkołę. Świadomość odpowiedzialności spoczywającej na nauczycielach, wychowawcach, pedagogach i psychologach szkolnych oraz socjoterapeutach, odpowiedzialności za cały proces edukacyjny, wychowawczy, prewencyjny jest koniecznością w uruchomieniu i realizowaniu takiego postulatu, jakim jest „praca systemowa”. Wypowiedzi i opinie badanych socjoterapeutów w tym aspekcie nie pozostawiają żadnych wątpliwości:

W moim przekonaniu najistotniejsze jest to, żeby świadomość nauczycieli wzrosła, ich własnych kompetencji takich nie tyle pedagogicznych, czy też wiedzy psychologicznej i znajomości w ogóle jak grupa funkcjonuje, co jest normalne, czym się gdzieś tam można martwić, a z czego się wręcz cieszyć, jeżeli się pojawia. Bo ja naprawdę jestem przekonana, że to po stronie osób w sumie kadry i rodziców leży ta odpowiedzialność. Czy dzieci będą potrafiły czy nie, bo jak gdyby one biorą przykład. Jeżeli nauczyciel mówi zróbcie coś z nim na przykład, to nie jest ta droga. (MAGDA)

Jasny, wyraźny system wzmocnień i konsekwencji, jednolity front wychowawczy, praca systemowa, przepływ informacji pomiędzy wychowawcą, pedagogiem, psychologiem, rodzicem i dyrekcją, bo dyrekcja jest tutaj bardzo ważna, bo bardzo ważny jest też sposób, w jaki na tą część pracy wychowawczej, właśnie w takim charakterze pomocy psychologicznej, jak jest postrzegana w szkole. Czyli psycholog, pedagog nie jest tylko, od, że tak powiem, gaszenia pożarów, tylko jest od tej długotrwałej pracy i potrzebuje w tej pracy zaplecza w postaci rady pedagogicznej. (MARZENA)

Ja bym zaczęła od pracy z rodzicami. Od dostępności takiej pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Na sześćdziesiąt parę polskich szkół pedagog czy psycholog nie podaje na przykład maila na stronie internetowej. Szukałam, potrzebowałam właśnie się skontaktować, nie znalazłam. Dla mnie to jest coś, co w XXI wieku jest rzeczą dla młodzieży najłatwiejszą do kontaktu. Nie przez e-dziennik, gdzie to idzie przez dyrekcję, tylko do pedagoga, jeżeli mam problem. Piszę maila, nawet gdzieś tam anonimowo. (ODA)

Ja nawet się jakby zderzyłam z tym. Gdzieś tam to nawet mi utrudniło jakby start z moją pracą, no bo zostało przez urząd ocenione w ten sposób, że skoro nie ma zaleceń w opiniach z poradni, no to nie jest potrzebne. (SABINA)

W ocenie badanych specjalistów, opisany w cytowanych powyżej wypowiedziach system pracy gwarantowałby skuteczniejsze przeciwdziałanie problemowi agresji rówieśniczej, wczesne reakcje potrzebne do jej zapobiegania, uniemożliwiania jej rozwojowi, szczególnie przegradzania się w przemoc i dręczenie szkolne. Oczywiście, wiele zależy od systemu oświaty, warunków społecznych i ekonomicznych, o których nie sposób w tym miejscu ani dyskutować, ani decydować.

Odwołując się do doświadczeń zawodowych badanej grupy socjoterapeutów można jedynie podkreślić te wskazówki, które płyną z ich często wieloletniego doświadczenia pracy w roli socjoterapeuty, również nauczyciela, wychowawcy klasy, pedagoga i psychologa szkolnego, kuratora sądowego, terapeuty pracującego z dziećmi i młodzieżą a także pedagoga resocjalizującego już patologicznie funkcjonujących nastolatków. Jeden z badanych socjoterapeutów podkreślił zaobserwowaną przez siebie zmianę, jaka nastąpiła i nadal postępuje w szkolnictwie, a która może utrudniać realizację postulatu „pracy systemowej” w celu przeciwdziałania agresji rówieśniczej w szkole:

To naprawdę moja taka prywatna opinia. Jak pracuję w oświacie wiele lat, to mam takie wrażenie, że szkoła i nauczyciele przestali być autorytetem. Mam takie poczucie, że to idzie w taką stronę, że jak szkoła i nauczyciel przestaje być autorytetem i dyrektor szkoły też przestaje być autorytetem, bo zaczyna się bać rodziców, kuratorium, skarg... I mam wrażenie, że chyba brakuje właśnie nauczycielom, dyrektorom szkół, placówek oświatowych, ale samej instytucji takiego bycia autorytetem i wtedy brakuje jakiś ram i granic, i wtedy te dzieci mogą się bardzo rozkręcać. I mam wrażenie. No to mam takie wrażenie, że to tak idzie i że w naszym społeczeństwie tak będzie... Mam wrażenie, że często młodzi nauczyciele w ogóle nie czują tej roli, że są jakimś autorytetem i myślę, że rodzice to czują, dzieci to czują. (OLAF)

W zakresie szeroko pojętej współpracy w przeciwdziałaniu agresji rówieśniczej, tworząc szeroko pojęty front działań profilaktycznych oraz korekcyjnych, jeśli zachodzi taka potrzeba, istotna jest współpraca szkoły z istniejącymi (z czym niestety jest problem) w lokalnych środowiskach świetlicami socjoterapeutycznymi, mogącymi zaoferować profesjonalne wsparcie:

Ponadto, żeby funkcjonowały w lokalnych środowiskach, np. mniejszych, wiejskich, w których ja się poruszam, żeby funkcjonowały świetlice socjoterapeutyczne, jeśli nie w szkole to chociaż poza szkołą. Czego też nie ma. Pierwszym krokiem wzmacniającym jest to, żeby te zajęcia były dostępne, jeśli chodzi o profilaktykę. A dwa, to wykształcenie osób prowadzących takie zajęcia, żeby to byli specjaliści, którzy to robią. (SONIA)

Innym istotnym elementem wsparcia ze strony specjalistów spoza szkoły mogą być superwizje, które stają się formą wsparcia nauczycieli, wychowawców klas, pedagogów i psychologów szkolnych w ich trudnościach zawodowych, zwłaszcza dotyczących agresji w klasie, na lekcjach lub przerwach, powstawania zwalczających się podgrup, ewentualnie związanych z indywidualnymi kontaktami z poszczególnymi uczniami sprawcami lub ofiarami agresji i przemocy szkolnej. Jedna z socjoterapeutek w taki sposób wyraziła swoją opinię na ten temat:

Superwizje zespołów. To jest coś, co kuleje i czego nie ma, i co wszyscy zgłaszają i mówią, że by się przydało, a tego nie ma kompletnie. (STANISŁAWA)

Trzecim filarem pracy przeciwdziałającej agresji rówieśniczej w szkole jest praca z indywidualnym uczniem, czyli rozmowy ze sprawcą i ofiarą przemocy w szkole, próba znalezienia rozwiązania trudności i kłopotu zarówno względem ofiary, jak i sprawcy przemocy, rozmowy z ich rodzicami, rozmowy z obserwatorami sytuacji, angażowanie ich w procesy naprawcze, a także pomoc specjalisty, czyli psychologa, pedagoga, socjoterapeuty¹⁰⁴³.

W wypowiedziach badanych socjoterapeutów ten poziom pracy znalazł zdecydowanie najmniej miejsca. Można założyć, że z punktu widzenia badanych osób, ten poziom pracy jest oczywisty, ma on miejsce w sytuacji, kiedy problem agresji już wystąpił. Wydaje się, że osoby badane uznały pytanie jako poszukiwanie takich rozwiązań, które pozwoliłyby w konsekwencji ich stosowania uniknąć takich trudności i właśnie nie zostać postawionym w stan konieczności zajmowania się sprawcami i ofiarami agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach.

Możliwe, że egzemplifikacją powyższego wytłumaczenia niewielkiej koncentracji badanych osób na pracy ze sprawcami i ofiarami agresji jest dość utopijna, jeśli użyć takiego określenia, wizja funkcjonowania socjoterapii w szkole, realizującej zadania rozwojowe i psychoedukacyjne z dziećmi i młodzieżą:

Gdyby było tak, że na przykład każdy dzień w szkole zaczyna się siadaniem w kręgu i rozmową w klasie to myślę, że by to wyglądało zupełnie inaczej. Gdyby każdy dzień tak

¹⁰⁴³ J. Kołodziejczyk (2004), *op. cit.*, s. 26–27.

się zaczynał i kończył. Rozmową z czym przychodzisz i co czujesz, jak tam myślisz, jak się masz, co się ważnego w twoim życiu wydarzyło, czy chcesz się tym podzielić. Myślę, że to by była ogromna profilaktyka. Zajęcie się tym z czym ktoś w ogóle jest i nawet zakończenie takiego dnia. (SARA)

Podsumowując analizę opinii badanych socjoterapeutów na temat profilaktyki, przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej, jaką może starać się realizować szkoła, należy jeszcze raz podkreślić, znaczenie pytania, co z doświadczeń praktyków zajmujących się socjoterapią i stykających się z problemem agresji wśród uczniów, może wynikać jako sugestia dla rozwiązań natury globalnej.

Wszystkie sugestie zawarte w wypowiedziach badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek zostały pogrupowane według podziału zakładającego, że przeciwdziałanie agresji rówieśniczej w szkołach można podzielić na trzy główne poziomy pracy: ogólnoszkolny, wewnątrzklasowy oraz indywidualny. Wszystkie zostały wcześniej omówione. Sugestie oddziaływań profilaktycznych zostały zaszeregowane do jednej z powyższych grup, co przedstawia tabela nr 2.

Tabela 2. Możliwe aktywności szkoły w celu przeciwdziałania agresji rówieśniczej w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne

Poziom ogólnoszkolny	Poziom wewnątrzklasowy	Poziom indywidualny
Zajęcia psychoedukacyjne w szkole Większa ąswiadomość potrzeby współpracy całego grona pedagogicznego Zwiększenie bezpieczeństwa w szkole poprzez działania techniczne (kamery itp.) Poszukiwanie i wdrażanie sprawdzonych programów profilaktycznych Podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej Organizacja superwizji dla kadry pedagogicznej Reagowanie na niepokojące przejawy agresji wśród uczniów	Systematyczne zajęcia integracyjne Organizacja spotkań, warsztatów Organizacja zajęć socjoterapeutycznych	Współpraca z rodzinami Kontakt indywidualny ze sprawcami i ofiarami agresji

Źródło: opracowanie własne.

Z powyższego zestawienia wynika, że badani socjoterapeuci, prowadzący często zajęcia w „terenach”, czyli w szkołach, w swoich wypowiedziach na temat działań prewencyjnych szkół wobec zjawiska agresji rówieśniczej występującej wśród uczniów wskazują na rozwiązania systemowe. Oznacza to szeroko zaplanowane i konsekwentnie realizowane działania profilaktyczne, nakierowane na psychoedukację, wspomaganie procesów integracyjnych w klasach i szkołach, wspomaganie w rozwiązywaniu pojawiających się problemów i dylematów oraz szeroko realizowane cele rozwojowe. Ponadto badani socjoterapeuci podkreślają w swoich wypowiedziach konieczność większego zaangażowania szkół w organizację pracy, środowiska szkolnego, jego technicznego bezpieczeństwa, merytorycznego wzmocnienia kadry pedagogicznej poprzez organizowanie szkoleń i superwizji, jako stałych elementów wspierających ich pracę.

W wielu wypowiedziach badanych socjoterapeutów zostały podkreślone rozwiązania natury ogólnosystemowej, czyli organizacji pracy szkół, systemu oświaty, co pozostaje w tym miejscu zaznaczone, jako wyraźna sugestia płynąca od praktyków socjoterapii, z pełną świadomością, że stanowi ona postulat wynikający z doświadczenia zawodowego grupy osób. Badani w swoich wypowiedziach wprost sugerowali, że wielu niekorzystnym zjawiskom, jakie mają miejsce w szkołach, które nękają uczniów i nauczycieli, utrudniając realizację stawianych przed nimi zadań można próbować zaradzić, gdyby w szkołach:

- zmniejszyć liczebność klas, co pozwoliłoby na mniejszą anonimowość uczniów, a zatem większe rozeznanie nauczycieli i wychowawców klas w problematyce, potrzebach, dylematach czy niepokojach ich podopiecznych;
- zwiększyć liczebność psychologów szkolnych, co raczej nie wymaga komentarza;
- zwiększyć liczebność socjoterapeutów w szkole, co umożliwiłoby szeroki dostęp do pełnej i różnorodnej oferty socjoterapeutycznych zajęć realizujących cele rozwojowe, psychoedukacyjne, a jeśli zajdzie potrzeba również korekcyjne w postaci zajęć dla uczniów agresywnych, dla sprawców i ofiar przemocy, dla osób wykazujących istnienie konsekwencji stykania się przejawami agresji rówieśniczej w postaci wycofania społecznego, wykluczenia z grupy, epizodów depresyjnych, wstępnych faz fobii szkolnej i wielu innych;
- zwiększyć współpracę ze świetlicami i ośrodkami socjoterapeutycznymi (zakładając, że znajdują się najbliższej okolicy, co również jest jednym z postulatów płynących od badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek), co umożliwiłoby pełniejszą realizację wszelkich zadań, jakie byłyby stawiane przed socjoterapią, jako formą przeciwdziałania agresji rówieśniczej w szkołach.

Połączenie wymienionych powyżej sugestii i postulatów, według opinii badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek pozwoliłoby na stworzenie sprawnego systemu prewencyjnego nie tylko w stosunku do agresji rówieśniczej w szkołach, ale wobec wszelkich innych niekorzystnych dla dzieci, młodzieży, szkoły i systemu edukacji i wychowania zjawisk.

4.6. Podsumowanie: socjoterapia wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole

Wcześniejsze rozdziały niniejszej rozprawy poświęcone były analizie całego zebranego materiału badawczego. W poszczególnych podrozdziałach znalazły się podsumowania i szczegółowe wnioski odpowiadające czterem problemom szczegółowym.

Każdy podrozdział, zakończony był również podsumowaniem i prezentacją wniosków. W związku z powyższym obecnie zostaną zebrane najważniejsze ustalenia z naciskiem na próbę naświetlenia odpowiedzi na główny problem badawczy, który brzmi: **Jak socjoterapeuci i socjoterapeutki postrzegają możliwości socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole?**

Pierwszy problem szczegółowy odnosi się do socjoterapii i brzmi: **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci definiują socjoterapię, jej zadania i funkcje?** Wszyscy badani zgodnie definiowali socjoterapię jako grupową formę pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży, której podstawowe zadania i cele skupiają się wokół pracy korekcyjnej/terapeutycznej, psychoedukacyjno-profilaktycznej oraz rozwojowej. Podobnie jak w literaturze przedmiotu, tak i w opiniach osób badanych, na temat tego, czym zajmuje się socjoterapia, najczęściej wskazywane były cele psychoedukacyjno/profilaktyczne oraz korekcyjno/terapeutyczne, a także cele rozwojowe (por. (por. Sawicka 1999¹⁰⁴⁴; John-Borys 2005¹⁰⁴⁵; Jagieła 2009¹⁰⁴⁶; Jankowiak i Soroko 2013¹⁰⁴⁷; Wilk 2014¹⁰⁴⁸).

Pojawiają się w tym miejscu dwie wątpliwości. Pierwsza dotyczy czynników zmiany w socjoterapii wymienianych jako najbardziej znaczące w doświadczeniu badanych socjoterapeutów. Wskazują oni głównie na zdobywanie kompetencji interpersonalnych, doświadczanie pozytywnego i akceptującego funkcjonowania w grupie, poczucie bycia akceptowanym i zrozumianym przez grupę. Nie jest jednoznacznie jasne, czy zatem tak

¹⁰⁴⁴ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

¹⁰⁴⁵ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 348.

¹⁰⁴⁶ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

¹⁰⁴⁷ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 34.

¹⁰⁴⁸ M. Wilk (2014), *op. cit.*, s. 19–22.

rozumiane czynniki zmiany, określane w podobny sposób również w literaturze przedmiotu, należy definiować jako korekcyjne, kiedy uwzględnić fakt, że wielu teoretyków i praktyków socjoterapii uznaje czynniki korekcyjne zamiennie z czynnikami terapeutycznymi.

W ocenie autora niniejszej rozprawy wymienione powyżej najczęściej wskazywane przez badanych socjoterapeutów czynniki pomocowe, należałoby umieścić w grupie celów psychoedukacyjnych a nawet rozwojowych. Dążenie do facylitacji rozwojowych tendencji u dzieci i młodzieży oraz ułatwianie wychodzenia z rozwojowych impasów i kryzysów wydają się w takim ujęciu niezwykle istotnymi zadaniami socjoterapii. Druga ze wspomnianych wcześniej wątpliwości dotyczy rozumienia etiologii różnego rodzaju problemów dzieci i młodzieży, w tym co jest najbardziej interesujące dla tematyki tej rozprawy, etiologii agresji rówieśniczej wśród uczniów. Zdecydowana większość osób badanych wskazała na środowisko rodzinne, często alkoholizm, przemoc w domu, różnego rodzaju dysfunkcjonalności jako podstawowe powody występowania agresji rówieśniczej w szkole. Trudno zatem zrozumieć, dlaczego wedle opinii badanych socjoterapeutów, co znajduje również swoje odbicie w literaturze przedmiotu, nie powinno się zalecać aktywności korekcyjnej prowadzić w środowisku generującym określoną problematykę. Pomimo braku możliwości pracy z rodzinami, w zamian za co realizowane są grupowe zajęcia socjoterapeutyczne, można uznać, że uczestnicy doświadczają znaczących, ważnych i mimo wszystko zmieniających ich funkcjonowanie psychospołeczne sytuacji poprzez:

- zetknięcie się z alternatywnymi niż te znane ze środowiska rodzinnego wzorcami zachowania;
- bazując na tych alternatywnych wzorcach wykorzystanie ich do nowych identyfikacji, modyfikowania swojej tożsamości;
- bazując na psychologicznych potrzebach adekwatnych dla danego wieku rozwojowego, korzystanie z relacji z grupą, uczestnikami zajęć jako obiektów nowych zależności, które pozwalają realizować psychologiczne potrzeby separacji od rodziny.

Uwzględniając zaproponowany powyżej punkt widzenia, należy zaznaczyć, że w ten sposób rysuje się bardzo ważna funkcja socjoterapii – funkcja wspierania rozwoju młodych ludzi. Zmiana i korygowanie zachowań odbywa się zapewne na wielu płaszczyznach, ale prawdopodobnie najczęściej dotyczy ona umożliwienia młodemu człowiekowi realizacji rozwojowych zadań, jakie przed nim stoją. Wspomaganie młodych ludzi w kryzysach rozwojowych, z jakimi się borykają również staje się ważnym zadaniem socjoterapii. Równomierny, bez zakłóceń rozwój i realizacja rozwojowych zadań umożliwiają unikanie

nieadekwatnych sposobów funkcjonowania, niekorzystnych a nawet niebezpiecznych sposobów reagowania w określonych sytuacjach, w tym z użyciem agresji i przemocy.

Z powyższego wynika bardzo ważny dla rozumienia socjoterapii oraz jej funkcji wniosek. W Polsce socjoterapia definiowana jest głównie jako element pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dzieci i młodzieży zagrożonych wykluczeniem społecznym¹⁰⁴⁹. Zadania i funkcje socjoterapii definiowane są głównie jako cele korekcyjne (czasem definiowane jako terapeutyczne), psychoedukacyjne (definiowane również jako edukacyjne czy też profilaktyczne) oraz rozwojowe¹⁰⁵⁰.

Analiza konkretnych zadań realizowanych w pracy badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, jak również wskazywanych przez nich najważniejszych czynników zmiany, pozwala wnioskować, że w praktyce w socjoterapii najczęściej realizowane są cele rozwojowe i psychoedukacyjne, a najrzadziej cele korekcyjne. Analiza materiału badawczego pozwoliła porównać dwie grupy socjoterapeutów pod względem miejsca pracy i ci, którzy prowadzą zajęcia w szkołach w jednoznaczny sposób wykazali realizację głównie celów rozwojowych, nawet jeśli definiowali je jako korekcyjne, natomiast grupa socjoterapeutów pracująca w ośrodkach socjoterapeutycznych częściej realizowała cele rozwojowe, psychoedukacyjne i korekcyjne, również będąc przekonaną o realizacji głównie tych ostatnich. Cele korekcyjne definiowane jako terapeutyczne zakładają zmianę nieadekwatnego aspektu funkcjonowania młodego człowieka, ale taką samą zmianę, według opinii autora rozprawy, socjoterapeuci uzyskują podczas realizacji zajęć bliższych celom definiowanym jako rozwojowe i psychoedukacyjne/profilaktyczne.

Należy tu podkreślić, że w literaturze przedmiotu definiującej socjoterapię jako część pomocy psychologiczno-pedagogicznej, najczęściej akcentowaną funkcją socjoterapii jest aspekt korekcyjny, zmieniający negatywne i niekorzystne dla jednostki i otoczenia funkcjonowanie¹⁰⁵¹. Analiza zebranego materiału badawczego pozwala spojrzeć nieco inaczej na podstawowe cele i funkcje socjoterapii. Definiowanie socjoterapii oraz jej podstawowych celów warunkują warte podkreślenia, takie kwestie jak:

- problemy uczestników zajęć;
- miejsce realizacji zajęć;
- wiek uczestników zajęć.

¹⁰⁴⁹ K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

¹⁰⁵⁰ M. John-Borys (2005), *op. cit.*, s. 348.

¹⁰⁵¹ J. Jagieła (2007), *op. cit.*, s. 17.

Socjoterapia jako odpowiedź na problem agresji rówieśniczej w szkołach z definicji może być realizowana zarówno na terenie szkoły, jak i poza nią, np. w ośrodku socjoterapii lub świetlicy socjoterapeutycznej. Uwzględniając opinie badanych socjoterapeutów należy zaznaczyć, że są oni skłonni widzieć pewne różnice w celach zajęć realizowanych w szkole oraz poza jej murami.

Socjoterapeuci pracujący w ośrodkach socjoterapeutycznych bardziej podkreślali rozumienie swojej aktywności socjoterapeutycznej jako części pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a co za tym idzie cele, na które najczęściej wskazywali to cele korekcyjne, potem rozwojowe a na końcu psychoedukacyjne.

Socjoterapeuci zatrudnieni w szkołach, wskazywali na rozumienie socjoterapii jako elementu pracy profilaktycznej, gdzie głównymi celami socjoterapii byłyby cele psychoedukacyjne i rozwojowe. Uczniowie sprawiający już bardzo poważne problemy, mogliby być kierowani zarówno ze szkoły, jak i ośrodka socjoterapeutycznego do ośrodków szkolno-wychowawczych, ośrodków socjoterapeutycznych, czyli realizujących już działania terapeutyczne a nawet resocjalizacyjne. Rycina nr 9 przedstawia zależności definicji socjoterapii od miejsc jej realizacji.



Rycina 9. Definiowanie socjoterapii pod kątem miejsca jej realizacji

Źródło: opracowanie własne.

Jeżeli założymy, że różne instytucje mają różne potrzeby, czy różne grupy wiekowe mają różne potrzeby, jeśli uznamy, że w stosunku do różnorodnej problematyki zgłaszanej do socjoterapeutycznych zajęć, będą przygotowywane adekwatne do tych potrzeb zajęcia, to możemy dojść do wniosku, że nie sposób jednoznacznie określić przeważające lub dominujące zadania socjoterapii. Jeśli zagłębimy się w szczegóły zajęć, tego jakim problemem mają się one zajmować, do czego dążyć, jaki cel osiągnąć w określonej sytuacji, w określonym środowisku, z określoną grupą uczestników, posiadającą specyficzne dla niej problemy, wtedy możemy założyć, że socjoterapia, a zwłaszcza jej cele, zadania oraz podkreślane czynniki zmiany będą się od siebie różnić. Możliwe, że takie stanowisko wobec problemu definiowania socjoterapii mogłoby kończyć istniejący od lat spór wśród socjoterapeutów na temat tego, czym jest socjoterapia, kim jest socjoterapeuta (por. Sawicka 1999¹⁰⁵²; Jankowiak i Soroko 2013¹⁰⁵³; Kitrasiewicz¹⁰⁵⁴).

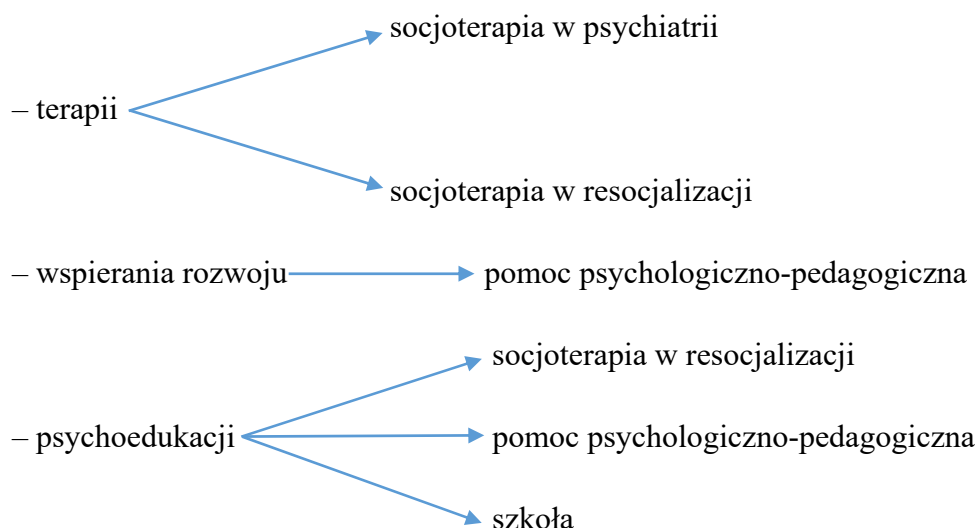
Autor niniejszej pracy sugeruje, iż tożsamość socjoterapeuty jest określona nie tyle poprzez jego teoretyczną orientację, przyjęcie z zewnątrz określonego punktu widzenia, a raczej to, z jaką grupą dzieci lub młodzieży prowadzi zajęcia, w jakim obszarze problematycznym te zajęcia się mieszczą. Dopiero z takiej perspektywy można zdefiniować cele socjoterapeutycznych zajęć, zatem również ich formę, dobór metod i technik pracy. To oznaczałoby, że ten sam socjoterapeuta, prowadząc socjoterapeutyczne zajęcia dla różnych grup wiekowych, w zakresie różnej problematyki, z różnymi oczekiwaniami czy ze strony szkoły, czy rodziców uczestników zajęć, czy samych uczestników, będzie prowadził różne zajęcia, z których część będzie głównie poruszała się w obrębie celów rozwojowych, część psychoedukacyjnych a czasami, pewnie niezbyt często w obrębie celów korekcyjnych.

W zależności od miejsca realizowanych zajęć socjoterapeutycznych bliżej będzie socjoterapii do:

¹⁰⁵² K. Sawicka (red.) (1999), *op. cit.*, s. 7.

¹⁰⁵³ B. Jankowiak, E. Soroko (2013), *Socjoterapia...*, *op. cit.*, s. 41.

¹⁰⁵⁴ J. Kitrasiewicz (2017), *op. cit.*



W świetle analizy wypowiedzi badanych socjoterapeutów poświęconych drugiemu problemowi badawczemu, który ma postać pytania – **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci postrzegają zjawisko agresji rówieśniczej w szkole?** – wynika, że agresja rówieśnicza w szkołach jest zjawiskiem powszechnym, najczęściej pojawiająca się w formie agresji werbalnej i fizycznej, a im starsi są uczniowie, tym bardziej przesuwająca się kierunku agresji relacyjnej oraz agresji w cyberprzestrzeni. Prezentowane przez badanych socjoterapeutów stanowisko nie odbiega od danych prezentowanych w literaturze przedmiotu¹⁰⁵⁵. Przeprowadzone badania ujawniły pewną tendencję, przejawiającą się zwiększoną skalą zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach w dużych i średnich miejscowościach oraz zróżnicowanym stosunkiem szkoły do manifestowanej przez uczniów agresji.

Tabela 3. Postrzeganie zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach uwzględniając wielkość miejscowości

Duże miasta	Średniej wielkości miasta	Małe miejscowości, wieś
Wysoki poziom agresji	Wysoki poziom agresji	Niski poziom agresji
Agresja werbalna, fizyczna, relacyjna	Agresja werbalna, fizyczna, relacyjna	Agresja fizyczna, werbalna, relacyjna
Niezadowolająca reakcja szkoły wobec agresji	Średnio zadowolająca reakcja szkoły wobec agresji	Zadowolająca reakcja szkoły wobec agresji

Źródło: opracowanie własne.

¹⁰⁵⁵ M. Malinowska-Cieślik, A. Małkowska-Szcutnik (2018), *op. cit.*, s. 150–155.

Powyższa tabela nr 3 wskazuje na fakt, że badani socjoterapeuci i socjoterapeutki częściej spotykają się z problemem agresji rówieśniczej pracując w wielkich miastach niż w małych miejscowościach. Ponadto, w świetle doświadczeń badanych osób, w małych społecznościach wiejskich, małych kameralnych szkołach, grono pedagogiczne częściej reaguje na przejawy agresji rówieśniczej, minimalizując czy ograniczając dalszy rozwój tego niekorzystnego zjawiska.

Trzeci problem szczegółowy przyjął postać pytania: **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci postrzegają własną rolę i rolę instytucji, w której pracują, w profilaktyce agresji rówieśniczej w szkole i terapii dla ofiar i sprawców?**

Wyniki analizy materiału badawczego jednoznacznie wskazują na bardzo silny nacisk ze strony badanych socjoterapeutów na miejsce socjoterapii w szkołach, które miałyby przeciwdziałać agresji rówieśniczej. Mimo że badani socjoterapeuci widzieliby miejsce dla socjoterapii w szkole, która realizowałaby zadania korekcyjne, terapeutyczne, pracę z agresywnymi uczniami, pomoc psychologiczną ofiarom i sprawcom przemocy, to jednak mają oni wątpliwości czy szkoła jest adekwatnym miejscem do tego typu zajęć, jak również, czy szkoła gwarantuje taką samą skuteczność zajęć w porównaniu do podobnych, ale realizowanych w ośrodkach i świetlicach socjoterapeutycznych.

Wnioski płynące z omówienia tego podrozdziału w znacznym stopniu odnoszą się również do głównego problemu badawczego, czyli tego, w jaki sposób badani postrzegają możliwości zastosowania socjoterapii wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach. W refleksjach większości badanych socjoterapeutów pojawia się sugestia, że socjoterapia powinna być realizowana w szkołach podstawowych od samego początku jako stała część zajęć psychoedukacyjno-wychowawczych w ramach systematycznie odbywających się zajęć z klasami. Zajęcia takie miałyby charakter integracyjny, wzmacniający adaptację do nowego środowiska, pozwalałyby poznać nauczycielom i gronu pedagogicznemu swoich uczniów, ich zalety, wady, silne strony i słabości, by móc w adekwatny sposób reagować na wszelkie niepokojące zachowania, postawy uczniów czy zjawiska występujące na poziomie klasy czy też w ogólnoszkolnym środowisku. Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej miałaby mieć charakter aktywności minimalizującej powody występowania, może bardziej rozwoju tego negatywnego zjawiska. Zajęcia socjoterapeutyczne realizujące głównie rozwojowe zadania socjoterapii, proponowane wszystkim uczniom i klasom, według opinii badanych socjoterapeutów i socjoterapeutek, mogłyby znacząco wspomagać dzieci w ich rozwoju, adaptacji, w przezwyciężaniu kryzysowych sytuacji, rozwiązywaniu konfliktów

pojawiających się w relacjach interpersonalnych na terenie klasy lub szkoły. Podejście takie mogłoby zaowocować niższym poziomem agresywnych zachowań i postaw spotykanych między uczniami w szkole, a co za tym idzie, minimalizować potrzebę rozwiązywania istniejącego już, a może nawet nabrzmiałego problemu zjawiska agresji rówieśniczej. Oczywiście nie sposób uniknąć agresji czy choćby konfliktów w szkole, jednak ważne jest dążenie do zmniejszenia skali problemu, jak również minimalizacji konsekwencji jego występowania. Aby to skutecznie realizować, jak twierdzą badani socjoterapeuci, konieczna jest współpraca szkoły i rodziców, choć nie zawsze jest to możliwe.

Dla szkół ważna jest większa świadomość zalet prewencji, że „lepiej jest zapobiegać niż naprawiać”. Zwiększenie świadomości grona pedagogicznego, czy dyrekcji szkoły oczywiście nie wystarczy, ponieważ zmiany musiałyby mieć charakter systemowy, a co za tym idzie, wymagałyby również odpowiednich nakładów finansowych w celu realizacji powyższego postulatu, choć jak twierdzą badani socjoterapeuci, czasem niewiele trzeba, tylko dobra wola, by przeorganizować funkcjonowanie szkoły, lekcji wychowawczych, wyjazdów integracyjnych dla pierwszych klas, by w jakimś stopniu realizować postulowane założenia.

Zajęcia socjoterapeutyczne, jeśli nawet znajdzie się dla nich miejsce w szkole, by skutecznie realizować założony plan, muszą być trafnie dobrane¹⁰⁵⁶. Analiza opinii badanych socjoterapeutów wskazuje, że metody i techniki pracy dobierane do socjoterapeutycznych zajęć są wtórne do doboru grupy uczestników zajęć, ich wieku oraz problematyki, która ich opisuje. Zajęcia będą skuteczne, czyli będą przynosiły oczekiwane efekty, które będą trwałe, jeśli poziom trafności propozycji zajęć socjoterapeutycznych będzie wysoki.

Czwarty problem szczegółowy odnosił się do tego **Jak socjoterapeutki i socjoterapeuci postrzegają skuteczność realizowanych przez siebie zajęć socjoterapeutycznych prowadzonych w związku z agresją rówieśniczą w szkole?**

Celem tego problemu szczegółowego było nakreślenie możliwych okoliczności i aspektów, mających wpływ na skuteczność, efektywność, trwałość zajęć socjoterapeutycznych realizowanych wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole. Niewątpliwie socjoterapeutyczne zajęcia dobrze i trafnie dobrane do potrzeb oraz możliwości wiekowych grupy mają szansę skutecznie przeciwdziałać rozwojowi agresji rówieśniczej w szkole, ale także radzić sobie z już istniejącym problemem. Nie można jednak mówić o wysokiej skuteczności zajęć, bez spełnionych dwóch kryteriów: trwałości i wpływu zajęć,

¹⁰⁵⁶ K. Olejniczak, M. Kozak, B. Ledzion (2008), *op. cit.*, s. 23–26.

utrzymujących się po zakończeniu zajęć¹⁰⁵⁷.

Trwałość uzyskanych zmian i ich wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole, minimalizujące problem agresji rówieśniczej wymaga współpracy grona pedagogicznego, a według opinii badanych socjoterapeutów pozostawia ona wiele do życzenia. W podrozdziale poświęconym temu problemowi szczegółowemu znalazła się szersza analiza rozumienia nieco pasywnej i mało zaangażowanej postawy nauczycieli wobec potrzeby wspierania socjoterapeutycznych zajęć, idei przeciwdziałania problemowi agresji rówieśniczej w szkole, próby wypracowania metod zapobiegania rozwojowi tego problemu. Bez wspierania uzyskanych przez uczniów w czasie zajęć efektów nie ma możliwości ich utrwalania. Stąd konieczna jest współpraca szkoły, grona pedagogicznego, ale głównie nauczycieli i wychowawców klas, którzy będą w stanie nie tylko powstrzymać się od jatrogennych postaw minimalizujących osiągnięcia, ale przede wszystkim będą w stanie wspierać uzyskane efekty, wzmacniać nowe umiejętności, podkreślać widoczne różnice, podkreślać wartość osiągnięć oraz zachęcać uczniów do kontynuacji pracy nad sobą.

Szkoła mogłaby wprowadzić (przywrócić) socjoterapię, ale nie tylko jako element pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom będącym w potrzebie, lecz jako element pracy ze sprawcami i ofiarami przemocy, uczniami wykazującymi wysoki poziom agresywnych zachowań¹⁰⁵⁸. Istotne byłoby wprowadzenie socjoterapii do szkół jak stałego elementu pracy wychowawczej, wspierającej rozwój psychiczny i społeczny dzieci i młodzieży, będącej kompilacją celów rozwojowych i psychoedukacyjnych socjoterapii, i w zasadzie realizując zadania profilaktyki uniwersalnej¹⁰⁵⁹. Taka szeroko rozumiana socjoterapia realizowałaby swoje cele i założenia, używając stosownych strategii profilaktycznych w szczególności:

- strategii informacyjnych, zawierających informacje dostarczane uczniom w czasie lekcji wychowawczych oraz zajęć socjoterapeutycznych;
- strategii edukacyjnych, wzmacniających i dostarczających umiejętności psychologicznych i społecznych, kompetencji interpersonalnych, umiejętności komunikacji, rozładowania napięć i rozwiązywania konfliktów, co może być realizowane w czasie zajęć socjoterapeutycznych oraz lekcji wychowawczych¹⁰⁶⁰; jest to pakiet działań zwiększający poziom inteligencji emocjonalnej¹⁰⁶¹;

¹⁰⁵⁷ *Ibidem*, s. 23–26.

¹⁰⁵⁸ K. Segiet (2017), *op. cit.*, s. 106.

¹⁰⁵⁹ G. Sugai, R.H. Horner (2014), *op. cit.*

¹⁰⁶⁰ W.B. Hansen (1993), *op. cit.*

¹⁰⁶¹ G. Goleman (1997), *op. cit.*, s. 25.

- strategii alternatyw, tworzących alternatywne możliwości zaspokajania potrzeb dzieci i młodzieży, realizacji planów i marzeń, zaangażowanie jej w zdrową rywalizację, sport, sztukę, wolontariaty itp. realizowane na poziomie szkoły, w klasie oraz w czasie socjoterapeutycznych zajęć;
- strategii interwencyjnych, czyli pracy z trudnościami i problemami uczniów, jako typowe formy socjoterapeutycznej pracy zmieniającej i korekcyjnej oraz socjoterapia w przypadku pracy grupowej, czy to realizowanej z klasą szkolną, czy dziećmi i młodzieżą z różnych klas, różnych szkół;
- strategii zmniejszania szkód, które kierowane są do osób z grupy najwyższego ryzyka realizowane w czasie zajęć socjoterapeutycznych, częściej poza szkołą w ośrodkach socjoterapeutycznych¹⁰⁶².

Systematycznie prowadzona praca socjoterapeutyczna wymaga zwiększenia liczby socjoterapeutów w szkołach, ewentualnie zwiększenia dostępności do nich w świetlicach i ośrodkach socjoterapii poza szkołą.

Wydaje się, że w celu przeciwdziałania agresji rówieśniczej w szkołach socjoterapia powinna być nie tylko stałym elementem pracy wychowawczej i pedagogicznej. Zadania, które socjoterapia powinna w szkołach realizować, przeciwdziałając problemowi agresji rówieśniczej można przedstawić za pośrednictwem poniższej ryciny nr 10:



Rycina 10. Cele i zadania socjoterapii realizowane w profilaktyce agresji rówieśniczej w szkole

Źródło: opracowanie własne.

¹⁰⁶² A. Waligóra-Huk (2015), *op. cit.*, s. 127–130.

Zajęcia socjoterapeutyczne będą wtedy skuteczne, jeśli będą adekwatnie przygotowane do wymogów grupy wiekowej, co według opinii badanych socjoterapeutów jest nieodzownym elementem procesu przygotowywania programu zajęć oraz poszczególnych jego scenariuszy. Postulat wprowadzenia systematycznych zajęć socjoterapeutycznych od początku szkoły, od pierwszej klasy znalazł się na pierwszym miejscu w wypowiedziach osób badanych. Badani jednogłośnie podkreślili przewagę długofalowego procesu, który będzie procentował w przyszłości, nad aktywnościami akcjami, które mogą wydawać się skuteczne, może bardziej spektakularne i efektowne, ale niekoniecznie efektywne. Długotrwałe efekty, skutkujące trwałością pozytywnych postaw dzieci i młodzieży wobec siebie w szkole wymagają dużego nakładu pracy, ale przede wszystkim, co bardzo mocno i jednoznacznie podkreślali badani socjoterapeuci, systematycznej pracy u podstaw. Pracy wspierającej rozwój dzieci, ich integrację z klasą i szkołą, wsparcie w rozwojowych dylematach, rozmaitych trudnościach, by w efekcie potem jako młodzież mogli lepiej, adekwatniej i bezpieczniej rozwiązywać kolejne rozwojowe dylematy, realizować rozwojowe zadania i radzić sobie z naturalnymi kryzysami.

Jedynie kryzysy zbyt długo trwające, zbyt intensywne, niekorzystnie rozwiązywane, wskazujące na brak nieumiejętności poradzenia sobie z nimi, powinny skłaniać specjalistów do realizowania socjoterapeutycznych zajęć wraz z celami korekcyjno/terapeutycznymi. W pozostałych przypadkach z powodzeniem powinny wystarczyć cele rozwojowe i psychoedukacyjno/profilaktyczne.

Podsumowując rozważania na temat tego, co według opinii badanych socjoterapia ma do zaoferowania wobec zjawiska agresji rówieśniczej w szkole należy jeszcze raz podkreślić, że wiele, pod warunkiem, że będzie działaniem opracowanym systemowo. W ośrodkach i świetlicach socjoterapeutycznych, w których realizowane są zajęcia dla dzieci i młodzieży sprawiającej już trudności wychowawcze, prezentującej określone problemy, w tym również z związane z agresywnym zachowaniem wobec innych uczniów w szkole, specjaliści mają swoje wypracowane metody pracy. W jaki sposób zrozumieć skuteczność takich oddziaływań zasługuje na osobne opracowanie.

W szkołach w świetle analizy zebranego materiału badawczego socjoterapia powinna mieć stałe miejsce jako element funkcjonowania szkoły, a nie tylko jako element pracy korekcyjnej, rozwiązującej zaistniałą problematyczną sytuację, czy to w postaci zajęć grupowych dla wyselekcjonowanych agresywnych uczniów, czy to dla ofiar i sprawców przemocy.

Systematycznie i konsekwentnie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne w szkołach, nawet w niewielkiej liczbie godzin tygodniowo, czy miesięcznie, może przynieść trwały efekt. Efektywne, skuteczne, praktyczne i trwałe w skutkach zajęcia, powinny stać się szkolną codziennością, by z czasem agresja rówieśnicza przestawała być obecna w szkolnej codzienności. Systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne, niekoniecznie w typowych rozbudowanych formach, do jakich jesteśmy przyzwyczajeni, być może w różnych formach używanych przez szeroko pojmowaną profilaktykę uniwersalną może przynieść efekt, który przyświeca współczesnej szkole. Wówczas nie trzeba będzie wysyłać uczniów na zajęcia w szkole lub ośrodku socjoterapii, organizowane dla dzieci cierpiących z powodu agresji obecnej w szkole, dla dzieci i młodzieży rozwiązującej w agresywny sposób swoje dylematy, lęki, frustracje, konflikty, co przekłada się na rozwój problemu agresji rówieśniczej w szkołach. Możliwe, że wtedy szkoła nie będzie zmuszona do reagowania na przejawy agresji rówieśniczej wśród uczniów, ponieważ wiele przyczynpowstawania agresywnych zachowań zostanie zawczasu wykluczonych.

Zakończenie

Analiza teoretyczna zawarta w dwóch pierwszych rozdziałach tej pracy, jak również analiza i interpretacja materiału badawczego zawarta w rozdziale czwartym, pozwalają na sformułowanie kilku końcowych wniosków.

Jak wynika z dostępnych w literaturze przedmiotu danych, agresja rówieśnicza w polskich szkołach jest zjawiskiem powszechnym, choć mieszczącym się w europejskiej średniej, co znajduje swoje odzwierciedlenie w sposobie postrzegania skali tego zjawiska przez badanych socjoterapeutów i socjoterapeutyki. Pozwala to postrzegać problem agresji rówieśniczej w szkołach z należytą powagą i dbałością o jego minimalizowanie. Istotnym staje się znalezienie właściwych form pomocy dla ofiar i sprawców. Przeciwdziałanie agresywnym zachowaniom uczniów i uczennic a także pomoc osobom borykającym się negatywnymi konsekwencjami takich zachowań nie jest kwestią wyboru, lecz obowiązkiem specjalistów zajmujących się pomocą psychologiczno-pedagogiczną, nauczycieli i osób zarządzających oświatą w Polsce.

Socjoterapia jest formą pomocy, bez wątpienia użytecznej i skutecznej, ponieważ jak podkreślają badani socjoterapeuci i socjoterapeutki, ma szereg odpowiednich ku temu cech – może być stosowana, żeby przeciwdziałać zjawisku agresji, realizując cele profilaktyczne i wspierające rozwój uczestników grup. Praca socjoterapeutyczna oscyluje wtedy wokół modeli zdrowia. Natomiast w sytuacji, gdy dochodzi do zachowań agresywnych między uczniami jest stosowana w pomocy ofiarom i sprawcom – realizując cele korekcyjne i terapeutyczne. W tym przypadku praca socjoterapeutyczna przesuwana się bliżej modeli zaburzeń psychicznych¹⁰⁶³.

Jak wskazują badani socjoterapeuci i socjoterapeutki w socjoterapii występuje wiele użytecznych technik mogących znaleźć zastosowanie zarówno w pracy z dziećmi, jak i młodzieżą. Socjoterapia jest formą pracy grupowej, wobec tego jej użycie minimalizuje koszty, a jednocześnie maksymalizuje zasięg i dostępność pomocy. Jako forma pracy grupowej doskonale wpisuje się w zapotrzebowanie szkoły związane z organizacją form przeciwdziałania zjawisku agresji rówieśniczej i pracy z tymi młodymi ludźmi, którzy doświadczają różnych problemów – także związanych z agresją rówieśniczą. W przeciwieństwie do innych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej (poradnictwo, counseling, coaching, terapia psychologiczna, terapia pedagogiczna czy psychoterapia), które

¹⁰⁶³ Por. B. Jankowiak, E. Soroko (2020), *Socjoterapia dzieci i młodzieży*, [w:] I. Grzegorzewska, L. Cierpiakowka, A. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.

głównie realizowane są w formie spotkań indywidualnych, rzadziej grupowych, socjoterapia jako forma pracy z grupami ma swoje specyficzne dla pracy grupowej metody i techniki pracy, struktury zajęć, co w świetle pracy z klasą w szkole, w czasie wyjazdów integracyjnych, zielonej lub białej szkoły, jest wartością nie do przecenienia.

Jeśli socjoterapia miałaby starać się spełniać pokładane w niej nadzieje na przeciwdziałanie zjawisku agresji rówieśniczej w szkole, może być rozpatrywana w dwóch rodzajach jej aktywności.

Pierwszy, realizowany jest w świetlicach i ośrodkach socjoterapeutycznych, a także – choć rzadziej w szkołach, w formie zajęć grupowych dla dzieci i młodzieży, borykających się z wieloma problemami, zagrożonych wykluczeniem społecznym, mających trudności w nauce oraz zachowaniu, a także dotkniętych problemem agresji i przemocy rówieśniczej. Współcześnie ten rodzaj pracy socjoterapeutycznej jest realizowany, na terenie szkół zdecydowanie rzadziej, ale zazwyczaj we współpracy szkół z zewnętrznymi instytucjami: poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, ośrodkami socjoterapii oraz świetlicami socjoterapeutycznymi. Tu realizowane są głównie cele korekcyjne i terapeutyczne socjoterapii.

Drugi rodzaj socjoterapeutycznej aktywności, który niestety niezbyt często znajduje swoje miejsce w szkołach – a jak podkreślają badani socjoterapeuci i socjoterapeutki mógłby skutecznie przeciwdziałać problemowym zachowaniom uczniów i uczennic – to praca z dziećmi i młodzieżą mająca charakter profilaktyczny. Socjoterapia wspierająca rozwój dzieci i młodzieży, oparta na pracy psychoedukacyjnej w formie zajęć grupowych realizowałaby cele profilaktyczne i rozwojowe (potęgujące potencjał rozwojowy, ułatwiające radzenie sobie z kryzysami rozwojowymi). Powyższy postulat możliwy jest do wprowadzenia w życie jedynie przy wprowadzeniu różnych form wspierania rozwoju dzieci i młodzieży jako stałego elementu pracy szkoły, także szkoły, w której pracę zaangażowani są socjoterapeuci.

Na koniec należy podkreślić, że wspieranie dzieci i młodzieży w ich rozwoju, zwłaszcza w momentach kryzysowych, które traktujemy jako normatywne aspekty rozwoju jednostki, staje się niezwykle ważne. Zakładając, że dzieci i młodzież rozwijają się by adekwatnie i twórczo funkcjonować w społeczeństwie, umiejętnie radząc sobie z trudnościami, to systematyczna praca socjoterapeutyczna z dziećmi, a potem z młodzieżą, może przyczynić się do facylitacji procesów rozwojowych. Socjoterapia realizowana w taki sposób powinna również minimalizować występowanie trudności w dążeniu do dojrzałego i satysfakcjonującego funkcjonowania dzieci i młodzieży, a w następstwie również dorosłych osób. Szeroko i systematycznie realizowane zajęcia socjoterapeutyczne mogłyby pozwolić na

wykorzystanie naturalnego potencjału wieku rozwojowego, kiedy dziecko a potem adolescent kształtuje siebie; kiedy boryka się z różnymi dylematami w procesie kształtowania zdrowej osobowości jednostki. Wykorzystanie wiedzy o możliwościach i plastyczności oraz podatności na zmianę w tym wieku, pozwala wiązać duże nadzieje z wprowadzeniem i systematycznym kontynuowaniem zajęć socjoterapeutycznych, nie tylko w celu minimalizowania zjawiska agresji rówieśniczej w szkole, ale także w celu wspierania rozwoju dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Abrahams N., Dunn V. (2011), *Education Can Help Prevent Cyberbullying*, [w:] L.S. Friedman (ed.), *Cyberbullying*, United States of America, Greenhaven Press.
- Adamczewska B. (2006), *Geneza agresji*, „Edukacja i Dialog”, nr 1, s. 21–25.
- Al Ubaidi B.A. (2017), *Cost of Growing up in Dysfunctional Family*, “Journal of Family Medicine and Disease Prevention”, vol. 3, issue 3, doi.org/10.23937/2469-5793/1510059 [dostęp: 30.03.2020].
- Albański L. (2010), *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*, Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie (Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa).
- Alpher V.S. (1988), *Cotherapy in psychodynamic group psychotherapy: An approach to training*, “Group” vol. 12, no. 3, s. 135–145.
- Ambroziak K., Jerzak M., Zabel M. (2016), *Zaburzenia depresyjne*, [w:] M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Ames D.L., Fiske S.T. (2013), *Intentional harms are worse, even when they're not*, “Psychological Science”, vol. 24, no. 9, s. 1755–1762.
- Angeli F. (1998), *Coppia e Famiglia Tra Desiderio di Mutamento e Ricerca di Stabilità. Interventi del Conslutorio familiare a cura dell'Ucipem*, Milano.
- Archer J., Coyne S.M. (2005), *An integrated review of indirected, relational, and social aggression*, “Personality and Social Psychology Review”, vol. 9, no. 3, s. 212–230.
- Arghode V., Yalvac B., Liew J. (2013), *Teacher Empathy and Science Education: A Collective Case Study*, “Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education”, vol. 9, no. 2, 89–99, <https://www.ejmste.com/download/teacher-empathy-and-scienceeducation-a-collective-case-study-4265.pdf> [dostęp: 7.03.2021].
- Arnett J.J. (2000), *Emerging Adulthood: A Theory of Development from The Late Teens Trought the Twenties*, “American Psychologist”, vol. 55, no. 5, s. 469–480.
- Aron A. (1992), *Testimonio, a bridge between psychotherapy and sociotherapy*, “Women & Therapy”, vol. 13, no. 3, s. 173–189.
- Aronson E. (2000), *Nobody left to hate. teaching compassion after columbine*, New York: W.H. Freeman.
- Aronson E. (2005), *Człowiek istota społeczna*, tłum. J. Radzicki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M. (1997), *Psychologia społeczna: serce i umysł*, tłum. A. Bezwińska et al., Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Aslund C., Starrin B., Leppert J., Nilsson K.W. (2009), *Social status and shaming experiences related to adolescent overt aggression at school*, "Aggressive Behavior", vol. 35, issue 1, s. 1–13.
- August G.J., Bloomquist M.L., Lee S.S., Realmuto G.M., Hektner J.M. (2006), *Can Evidence-Based Prevention Programs be Sustained in Community Practice Settings? The Early Risers'. Advanced-Stage Effectiveness Trial*, "Prevention Science", vol. 7, s. 151–165.
- Averill J.R. (2001), *Studies on anger and aggression: Implications for theories of emotion*, [w:] W.G. Parrott (ed.), *Emotions in social psychology: Essential readings*, Psychology Press.
- Awad G. (1985), *Responsiveness in Psychotherapy with Antisocial Adolescents*, „American Journal of Psychotherapy”, vol. 39.
- Bailey E., Young C.M. (2015), *Adolescents and the Media*, [w:] T.P. Gullota, R.W. Plant, M.A. Evans (eds.), *Handbook of Adolescent Behavioral Problems. Evidence-Base Approaches to Prevention and Treatment*, second edition, New York: Springer.
- Banasiak B. (2013,) *Nauczyciel wobec zaburzeń lękowych występujących u uczniów*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24–25, s. 289–297, http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/018_Banasiak_Bo%C5%BCena_pop.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Bandura A. (1973), *Aggression: A social learning analysis*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 245–325.
- Bandura A. (1999), *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*, "Personality and Social Psychology Review", vol. 3, issue 3, s. 193–209.
- Bandura A. (2007), *Teoria społecznego uczenia się*, tłum. J. Kowalczevska, J. Radzicki, red. I przedm. do pol. wyd. M. Kofta, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bandura A., Walters R. (1968), *Agresja w okresie dorastania*, tłum. C. Czapów, Warszawa: PWN.
- Barabas M. (2018), *Wartości uniwersalne w Internecie*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 3 (25), s. 208–209.
- Barkham M., Mellor-Clark J. (2003), *Bridging evidence-based practice and practice-based evidence: developing a rigorous and relevant knowledge for the psychological therapies*, "Clinical Psychology and Psychotherapy: An International Journal of

- Theory and Practice”, vol. 10, issue 3, s. 319–327, https://is.muni.cz/el/1423/podzim2008/PSY494/um/Barkham___Mellor_Calrk_2003_EB_practice.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Barlóg K. (2001), *Analiza zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym a ich środowisko rodzinne*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Barratt E.S., Stanford M.S., Kent T.A., Felthous A. (1997), *Neuropsychological and cognitive psychophysiological substrates of impulsive aggression*, “Biological Psychiatry Journal”, vol. 41, issue 10, s. 1045–1061.
- Bartecka J. (2019), *Program socjoterapeutyczny rozwijający motywację do nauki oraz zainteresowania u młodzieży w wieku 14–16 lat*, [w:] E. Grudziwska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, cz. 4, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Bartkowicz Z. (2010), *Kształtowanie świadomości aksjologicznej pedagogów resocjalizacyjnych*, [w:] Z. Bartkowicz, Węgliński A., Lewicka A. (red.) (2010), *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*, Lublin: Wydawnictwo UMCS, s. 42.
- Bartkowicz Z. (2013), *Agresywność, kompetencje społeczne i samoocena resocjalizowanych nieletnich a ich przestępczość w okresie dorosłości*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bartosh O., Kozubovskyi R., Shandor F., Tovkanets O. (2020), *Preventing the problem behavior: the case with Ukrainian vocational high school students*, “International Journal of Adolescence and Youth”, vol. 25, issue 1, s. 464–478, <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1674164> [dostęp: 5.03.2021].
- Batsheva B.A. (1992), *Depression and Conduct Disorders in Children and Adolescents: A Review of the Literature*, „Bulletin of the Menninger Clinic”, vol. 56, no. 2.
- Baudrillard J. (2005), *Pakt jasności. O inteligencji zła*, tłum. S. Królak, Kraków. Wydawnictwo Sic!.
- Baughman Sladky M.C., Hussey D.L., Flannery D.J., Jefferis E. (2015), *Delinquency and Violent Behavior*, [w:] T.P. Gullotta, R.W. Plant, M.A. Evans (eds.), *Handbook of Adolescent Behavior Problems: Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, New York: Springer Science + Business Media.
- Baumeister R. (1993), *Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted*, [w:] R. Baumeister (ed.), *Self-esteem: The puzzle of low Self-regard*, New York: Plenum.

- Baumeister R.F., Sommer K.L. (1997), *What do men want? Gender differences and two spheres of belonging men: comment on Cross and Madson*, "Psychological Bulletin", vol. 122, no. 1, s. 38–44.
- Bąbik A., Olejniczak D. (2014), *Uwarunkowania i profilaktyka samobójstw wśród dzieci i młodzieży w Polsce*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, t. 13, nr 2, <https://dzieckokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/30> [dostęp 4.03.2021].
- Belsey B. (2008), *Cyberbullying: An emerging threat to the "always on" generation*, "Canadian Teacher Magazine", Spring, http://www.canadianteachermagazine.com/issues/2008/CTM_Spring08%20web/docs/CTM_Spring08.linked.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Benvenuti L. (2008), *Lezioni di Socioterapia. La persona media/afferma e media/mente*, Bologna, Baskerville.
- Bergeman C.S., Seroczynski A.D. (1998), *Genetic and environmental influences on aggression and impulsivity*, [w:] M. Maes, E.F. Coccaro (eds.), *Neurobiology and Clinical Views on Aggression and Impulsivity*, New York: John Wiley & Sons.
- Berger K.S. (2007), *Update on bullying at school: Science forgotten?*, "Developmental Review", vol. 27, issue 1, s. 90–126.
- Bergman A. (2002), *Zabawa w chowanego. Leczenie problemów separacyjnych u dzieci*, „Dialogi. Zeszyty Instytutu Psychoanalizy i Psychoterapii”, nr 1–2, s. 14–21.
- Berkovitz L. (1989), *Frustration-aggression hypothesis: Examination and reformulation*, "Psychological Bulletin", vol. 106, no. 1, s. 59–73.
- Berkovitz L. (1962), *Aggression: A Social Psychological Analysis*, New York: McGraw-Hill Company Inc.
- Berman E. (2008), *Związek między Klein i Winnicottem a debata dotycząca rzeczywistości wewnętrznej i zewnętrznej*. Materiały konferencyjne PTPPd, Warszawa.
- Bernasiewicz M. (2011), *Teoria kognitywno-behawioralna i interakcjonizm symboliczny w teorii resocjalizacyjnej*, „Resocjalizacja Polska” nr 2, s. 136–138.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M. (2017), *„Nieobecny ojciec” – casus rodzin nieletnich przestępców*, „Studia Edukacyjne”, nr 44, s. 161–175.
- Bernburg J.G. (2009), *Labeling Theory*, [w:] M.D. Krohn, A. Lizotte, G.P. Hall (eds.), *Handbook on Crime and Deviance*, Springer Sciences, Business Media, s. 187–207.
- Białek A., Wiszejko-Wierzbicka D. (2012), *Praca zespołowa i współpraca w szkole w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej: cel sam w sobie czy sposób na*

- sukces dla każdego ucznia?*, „Zarządzanie Publiczne”, 3(19), s. 23–37, doi 10.4467/20843968ZP.12.014.0701.
- Birger M., Swartz M., Cohen D., Alesh Y., Grishpan C., Kotelr M. (2003), *Aggression: the testosterone- serotonin link*, „Israel Medical Association Journal”, vol. 5, no. 9, s. 653–658.
- Biswas T., Scott J.G., Munir K., Thomas H.J., Huda M.M., Hasan M., de Vries T.D., Baxter J., Mamun A.A. (2020), *Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports*, “EClinicalMedicine”, 17.02.2020, DOI: 10.1016/j.eclinm.2020.100276.
- Bleiberg E. (1994), *Borderline Disorders in Children and Adolescents: the Concept, the Diagnosis, and the Controversies*, „Bulletin of the Menninger Clinic”, vol. 58, no. 2.
- Blumenfeld W.J., Cooper R.M. (2010), *LGBT and allied youth responses to cyberbullying*, “Policy Implications. International Journal of Critical Pedagogy”, vol. 3, no. 1, s. 114–133.
- Błaszczyk K., Błaszczyk M. (2013), *Konflikty w szkole. Analiza zjawiska*, „Dialogi o Kulturze i Edukacji”, nr 1(2), s. 123–143, http://serwer1366511.home.pl/dialogi/data/documents/Dialogi_02_07_Klaudia_Maja_B=C5=82aszczyk.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Bobkowicz-Lewartowska L., Giers M. (2016), *Spostrzeżenie temperamentu dzieci z ADHD przez nauczycieli i rodziców*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 61, nr 1 (239), s. 156–170, <https://kwartalnikpedagogiczny.pl/resources/html/article/details?id=144436&language=pl> [dostęp: 7.03.2021].
- Bobon-Schrod H. (1974), *Sociopsychiatric rehabilitation*, „Feuillets Psychiatriques de Liège”, vol. 7 (2), s. 147–156.
- Bobrowski K. (2013), *Problemy zdrowia psychicznego młodzieży w latach 2004–2012*, [w:] K. Ostaszewski, K. Bobrowski, A. Borucka, K. Okulicz-Kozaryn, A. Pisarska, J. Raduj, D. Biechowska, *Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie 2012*, Warszawa. Instytut Psychiatrii i Neurologii, https://www.cinn.gov.pl/portal?id=15&res_id=672798 [dostęp: 3.03.2021].
- Bocian-Waszkiwicz B. (2016), *Socjoterapia jako metoda pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Student niepełnosprawny*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 16 (9),

<https://czasopisma.uph.edu.pl/index.php/studentniepelnosprawny/article/view/1161>
[dostęp: 7.03.2021].

- Bogucki J. (2009), *Modele statusów socjometrycznych. Socjometryczna skala akceptacji autorstwa M. Pilkiewicza oraz dwuwymiarowy model zespołu J.D. Coie'a, K.A. Dodge'a i H. Copotelli. Analiza porównawcza*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka*, cz. 1: *Diagnoza*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Bojanin S., Kolar D. (1998), *The role of sociotherapeutic method in psychotherapy of adolescent crisis*, "Psihijatrija Danas", vol. 30, issue 2–3, s. 297–308.
- Bomba J. (2012), *Zaburzenia zachowania*, [w:] I. Namysłowska (red.), *Psychiatria dzieci i młodzieży*, Warszawa: PZWL.
- Borecka-Biernat D. (2013), *Czynniki środowiska rodzinnego w warunkowaniu agresywnej strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w sytuacjach konfliktu społecznego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 18, nr 1, s. 41–64.
- Borecka-Biernat D. (2014), *Agresja: dlaczego dzieci się ranią i jak możemy temu przeciwdziałać?*, „Przegląd Naukowo-Meodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa”, nr 1, s. 283–305.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska M. (2012), *Przeciwdziałania agresji i przemoc w szkole. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Borucka A. (2018), *Nauczyciele w profilaktyce opartej na naukowych podstawach*, „Świat Problemów”, styczeń, s. 14–17, <http://www.swiatproblemow.pl/nauczyciele-w-profilaktyce-opartej-na-naukowych-podstawach> [dostęp: 5.03.2021].
- Borys B., Majkiewicz M. (1999), *Zmiana obrazu siebie u ofiar pożaru hali Stoczni Gdańskiej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 42, nr 1–2, s. 209–220, <https://www.kul.pl/files/714/media/2.42.1999.art.2.pdf> [dostęp: 5.03.2021].
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2010), *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Bosch G.U. (1967), *Psychotherapy and Sociotherapy*, "Social Psychiatry", vol. 2, no. 3, s. 111–124.
- Brazelton T.B., Sparrow J.D. (2018), *Złość i agresja u dzieci*, tłum. A. Cioch, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Breuer J., Elson M. (2017), *Frustration-aggression theory*, [w:] P. Sturmeij (ed.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression*, Wiley-Blackwell, vol. 1, s. 1–12.
- Brooks L.W., Guernsey B.Jr., Mazza N. (2002), *Relationship Enhancement Couples Group Therapy*, "Journal of Family Social Work", vol. 6, no. 2, s. 25–42.

- Browne K., Herbert M. (1999), *Zapobieganie przemocy w rodzinie*, tłum. M. Babiuch, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bruce H., Bacon T. (2005), *Building a Foundation against Violence: Impact of a School-Based Prevention Program on Elementary Students*, "Journal of School Violence", vol. 4, issue 4, s. 63–83.
- Bryłka R. (2000), *Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 9, s. 47–50.
- Brzezińska A. (1973), *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 87–97.
- Brzezińska A., Appelt K., B. Ziółkowska (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzezińskav, Brzeziński J. (2001), *Metodologiczne problemy ewaluacji programów profilaktycznych stosowanych wobec młodzieży*, [w:] J.Ł. Grzelak, M.J. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży*, Warszawa: Wydawnictwo Fundacji ETOH, Pracownia Profilaktyki Problemowej.
- Bucur A., Ursoniu S., Caraion-Buzdea C., Ciobanu V., Florescu S., Vladescu C. (2020), *Aggressive Behaviours among 15–16-Year-Old Romanian High School Students: Results from Two Consecutive Surveys Related to Alcohol and Other Drug Use at the European Level*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", vol. 17, issue 10, s. 1–14, <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/10/3670> [dostęp: 7.03.2021].
- Budziszewska M., Jonsson S. (2019), *W jaki sposób psychoterapeuta może pracować z osobami doświadczającymi lęku z powodu zmian klimatycznych?* Uniwersytet Warszawski. Wystąpienie podczas konferencji Sekcji Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego w Warszawie, PGE Narodowy w dniu 19.10.2019.
- Bullogh R.V. Jr. (2015), *Differences? Similarities? Male teacher, female teacher: An instrumental case study of teaching in a Head Start classroom*, "Teaching and Teacher Education", vol. 47, s. 13–21.
- Bushman B.J. (1997), *Effects of alcohol on human aggression: Validity of proposed explanations*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments in Alcoholism*, vol. 13, New York: Plenum Press.
- Bushman B.J., Anderson C.A. (2001), *It is time to pull the plug on hostile versus instrumental aggression dichotomy?*, "Psychological Review", vol. 108, no. 1, s. 273–279.

- Bushman B.J., Cooper H.M. (1990), *Effects of alcohol on human aggression: An integrative research review*, "Psychological Bulletin", vol. 107, no. 3, s. 341–354.
- Bushman B.J., Gollwitzer M., Cruz C. (2015), *There is broad consensus: Media researchers agree that violent media increase aggression in children, and pediatricians and parents concur*, "Psychology of Popular Media Culture", vol. 4, issue 3, s. 200–214.
- Buss A.H. (1961), *The psychology of aggression*, New York: Wiley.
- Bylica J. (2011), *Znaczenie superwizji w pracy profilaktyczno-resocjalizacyjnej*, „Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji”, t. 17, s. 65–75.
- Cairns R.B., Cairns B.D. (2000), *The Natural History and Developmental Functions of Aggression*, [w:] A.J. Sameroff, M. Lewis, S.M. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*, Boston: Springer.
- Cardenas D., Sablonniere R. de la (2020), *Participating in a new group and the identification processes: The quest for a positive social identity*, "British Journal of Social Psychology", vol. 59, issue 1, s. 189–208, <https://doi.org/10.1111/bjso.12340> [dostęp: 5.03.2021].
- Carey G. (1994), *Genetics and violence*, [w:] A.J. Reiss, K.A. Miczek, J.A. Roth (eds.), *Understanding and preventing violence: biobehavioral influences*, vol. 2, Washington, DC: National Academy Press.
- Carp E.A. (1969), *Sartre and the basis of modern psychotherapy*, "Psychotherapy and Psychosomatics", vol. 17, no. 2, s. 119–125.
- Carp E.A.D.E. (1955), *Perspectives of psychotherapy*. *Acta Psychotherapeutica*, „Psychosomatica et Orthopaedagogica”, vol. 3, no. 4, s. 335–341, https://www.jstor.org/stable/45107964?refreqid=excelsior%3A34548967f50c5ab909c236adfba9a7cb&seq=1#metadata_info_tab_contents [dostęp: 5.03.2021].
- Carver C.S., Harmon-Jones E. (2009), *Anger is an approach-related affect: evidence and implications*, "Psychological Bulletin", vol. 135, s. 183–204.
- Cepeda C. (2012), *Badanie psychiatryczne dzieci i młodzieży. Podręcznik kliniczny*, Wrocław: Wydawnictwo Urban & Partner.
- Chadwick S. (2014), *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*, Springer Briefs in Education.
- Charles T.W. (1977), *Theoretical Perspectives on Prisonization: A Comparison of the Importation and Deprivation Models*, "Journal of Criminal Law and Criminology", vol. 68, s. 136–145.

- Chilecka W. (1999), *Socjoterapia w rehabilitacji młodych pacjentów szpitala psychiatrycznego*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Chlebio-Abed D. (2009) *Przemoc w szkole. Wyzwania i zagrożenia*, [w:] P. Łuczeczko (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Chodkowski Z. (2018), *Wyznaczniki agresji i metody jej przeciwdziałania*, „Kultura – Przemiany – Edukacja”, t. VI.
- Chojak M. (2009), *Profilaktyka szkolna w internecie*, [w:] P. Łuczeczko (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Cholewa P. (2016), *Wirtualne zagrożenia dla rozwoju dzieci. Na podstawie badań własnych*, „Dydaktyka Informatyki”, t. 11, s. 45–51, <http://repozytorium.ur.edu.pl/handle/item/1728> [dostęp: 7.03.2021].
- Chronowska-Benedyk I. (2015), *Problematyka zachowań agresywnych u osób z niepełnosprawnością intelektualną w publikacjach autorstwa Adama Mikruta*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej”, nr 8, s. 56–63.
- Chwesiuk G. (1999), *Program socjoterapeutyczny dla uczniów klasy pierwszej z trudnościami adaptacyjnymi*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Cicchietti D. (2006), *Development and psychopathology*, [w:] D. Cicchietti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental psychopathology*, vol. 1: *Theory and Method*, New Jersey: John Wiley&Sons.
- Cichoń L., Jelonek I., Janas-Kozik M. (2017), *ADHD – wskazówki praktyczne: farmakoterapia i prowadzenie dokumentacji*, „Psychiatria Psychologia Kliniczna”, nr 17(4), s. 270–273.
- Cichosz W., Tyburska A. (2014), *Profilaktyka agresji i przemocy w środowisku rodzinnym i szkolnym*, „Studia Gdańskie”, t. XXXV, s. 95–108, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e84e59db-44da-451b-b149-b3a9072809a7> [dostęp: 5.03.2021].
- Cierpiałkowska L. (2000), *Alkoholizm. Przyczyny – leczenie – profilaktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Cierpiałkowska L., Brzeziński J. (2008), *Zdrowie i choroba. Problemy teorii, diagnozy i praktyki*, Gdańsk: GWP.
- Cieślicka M. (1999), *Zajęcia socjoterapeutyczne jako pomoc w korygowaniu obrazu własnej osoby*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Clark D.H. (1974), *Social therapy in psychiatry*, Oxford, England: Penguin.
- Clay D.L., Hagglund K.J., Kashani J.H., Frank R.G. (1996), *Sex differences in anger expression, depressed mood, and aggression in children and adolescents*, “Journal of Clinical Psychology and Medical Settings”, vol. 3, issue 1, s. 79–92.
- Coccaro E.F., Kavoussi R.J., Hauger R.L. et al. (1998), *Cerebrospinal fluid vasopressin levels: correlates with aggression and serotonin function in personality-disordered subjects*, “Archives Of General Psychiatry”, vol. 55, no. 8, s. 708–714.
- Coccaro E.F., Kavoussi R.J., Trestman R.L. et al. (1997), *Serotonin function in human subjects: intercorrelations among central 5-HT indices and aggressiveness*, “Psychiatry Research”, vol. 73, no. 1–2, s. 1–14.
- Coccaro E.F., Siever L.J. (2002), *Pathophysiology and treatment of aggression*, [w:] K. Davis, D. Charney, J. Coyle et al. (eds.), *Neuropsychopharmacology: The Fifth Generation of Progress*, Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
- Cohen F., Jussim L., Harber K., Bhasin G. (2009), *Modern anti-Semitism and anti-Israel attitudes*, “Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 97, no. 2, s. 290–306, https://www.researchgate.net/publication/26698033_Modern_anti-Semitism_and_anti-Israeli_attitudes [dostęp: 4.03.2021].
- Coloroso B. (2002), *The bully, the bullied, and the bystander*, Nowy Jork: Quill. Harper Collins.
- Cook P.J., Moore M.J. (1993), *Economic perspectives on reducing alcohol-related violence*, [w:] S.E. Martin (ed.), *Alcohol and Interpersonal Violence*, “NIAAA Research Monograph”, no. 24, NIH Pub. No. 93–3496, Rockville, MD: NIAAA.
- Corey M.S., Corey G. (2008), *Grupy. Metody grupowej pomocy psychologicznej*, tłum. S. Bulaszewski, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Craig W.M. (1998), *The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children*, “Personality and Individual Differences”, vol. 24, no. 1, s. 123–130.
- Crick N.R., Grotpeter J.K. (1995), *Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment*, “Child Development”, vol. 66, no. 3, s. 710–722.

- Cross D., Shaw T., Hearn L., Epstein M., Monks H., Lester L., Thomas L. (2009), *Australian covert bullying prevalence study (ACBPS)*, Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University, Perth, https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/australian_covert_bullying_prevalence_study_executive_summary.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Cummings A., Leschied A. (2001), *Understanding Aggression with Adolescent Girls: Implications for Policy and Practice*, "Canadian Journal of Community Mental Health", vol. 20, no. 2, s. 43–57, <https://doi.org/10.7870/cjcmh-2001-0015> [dostęp: 7.03.2021].
- Cybal-Michalska A. (2001), *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Poznań: Volumin.
- Cybal-Michalska A. (2007), *Ideologia konsumpcji. Wirtualna rzeczywistość i społeczeństwo*, [w:] A. Gromkowska-Melosik (red.), *Kultura popularna i (re)konstrukcje tożsamości*, Poznań–Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Czabała C., Kluczyńska S. (2015), *Poradnictwo psychologiczne*, Warszawa: PWN.
- Czapiński J. (2009), *Diagnoza szkolna 2009. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf> [dostęp: 30.01.2019].
- Czemierowska-Koruba E. (2015), *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Czerwińska A. (1999), *„Można inaczej” – program socjoterapeutyczny z elementami zabawy, przygody, turystyki i survivalu dla dzieci z przejawami nadpobudliwości psychoruchowej*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Damasio A. (2000), *Tajemnica świadomości*, Poznań: Rebis.
- Danilewska J. (2002), *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa: WSiP.
- Dankiewicz M. (2015), *Bezpieczeństwo w edukacji: perspektywa ucznia. Przegląd badań i przepisów prawnych dotyczących agresji w szkole*, „Kultura Bezpieczeństwa. Nauka – Praktyka – Refleksje”, nr 18, s. 21–38, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.ceon.element-483f5fc9-5efe-32d9-bd1a-a9f0901a23e2> [dostęp: 7.03.2021].
- Davis R.A. (2001), *A cognitive-behavioral model of pathological Internet use*, "Computers in Human Behavior", vol. 17, s. 187–195.

- Debarbieux E. (2010), *Charakterystyka przemocy szkolnej w Europie i polski program „Szkoła bez przemocy”*, [w:] J. Czapiński (red.), *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”, 2010*, s. 43, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/232-raport-sbp-2010.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.) (2009), *Metody badań jakościowych*, red. nauk. wyd. pol. K. Podemski, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Devota A., Perna F., Tognetti F. (1967), *The Interpersonal Rapport in Sociotherapy*, “Rivista di Psicologia Sociale e Archivio Italiano di Psicologia Generale E del Lavoro”, vol. 34 (2–3), s. 219–228.
- Devoto A. (1968), *Clinical sociotherapy in the institutional context*, “Rivista di Psicologia Sociale e Archivio Italiano di Psicologia Generale E del Lavoro”, vol. 35, no. 4, s. 345–358.
- Di Fabio A. (2013), *Psychology of Counseling. Psychology Research Progress*, New York: Nova Science Publisher, Inc.
- Dolto F. (1995), *Nastolatki*, tłum. B.A. Matusiak, Warszawa: Wydawnictwo WAB.
- Domańska J.M. (2017), *Teoretyczne aspekty zjawiska samobójstw*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika”, t. XXVI, nr 2, s. 187–201, http://dlibra.bg.ajd.czest.pl:8080/Content/4751/15_DOMANSKA_Teoretyczne_aspekty_zjawiska_samobojstw.pdf [dostęp: 4.03.2021].
- Domaradzki P., Krzyszkowski J., Sosnowski M., Włoch A. (2016), *Superwizja pracy socjalnej dla praktyków*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dominiak-Kochanek M. (2017), *Metody wychowawcze rodziców a agresja interpersonalna młodych dorosłych*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Domurat M. (2016), *Zaburzenia zachowania*, [w:] M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Doussinet P.R., Jouve A.H. (1969), *Minimal sociotherapy*, „Annales Médico-Psychologiques”, vol. 1 (3).
- Dragan M., Oleksy B. (2006), *Ocena zapotrzebowania na działania profilaktyczne w programie „Tak czy Nie”*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

- Dróżka W. (2011), *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1(25), s. 136, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/578> [dostęp: 5.03.2021].
- Drumińska E., Wojdat M., Pujszo M., Stępnia R. (2016), *Pedagogiczno-psychologiczne aspekty zapobiegania agresji na etapie szkolnym*, “Journal of Education, Health and Sport”, vol. 6, s. 595–606, <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.61003> [dostęp: 7.03.2021].
- Dubis M. (2019), *Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, vol. 22, no. 1, s. 150–175, <https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/SPI/article/view/SPI.2019.1.008> [dostęp: 7.03.2021].
- Duckitt J., Sibley C.G. (2009), *A dual-process motivational model of ideology, politics, and prejudice*, “Psychological Inquiry”, vol. 20, s. 98–109, https://www.researchgate.net/publication/247504179_A_Dual-Process_Motivational_Model_of_Ideology_Politics_and_Prejudice [dostęp: 4.03.2021].
- Due P., Holstein B.E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S.N., Scheidt P., Currie C. (2005), *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, “European Journal of Public Health”, vol. 5, no. 2, s. 128–132, https://www.researchgate.net/publication/7978179_Bullying_and_symptoms_among_school-aged_children_International_comparative_cross_sectional_study_in_28_countries [dostęp: 4.03.2021].
- Dukić T., Marinković M. (1979), *The role of the counseling center in primary prevention of the young*, “Psihijatrija Danas”, vol. 11, no. 2, s. 247–252.
- Duksa P. (2007), *Zastosowanie metody socjometrycznej w pracy wychowawczej i formacyjnej grup kościelnych*, „Studia Warmińskie”, t. 44–45, s. 171–184, http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Warmińskie/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45-s171-184/Studia_Warmińskie-r2007_2008-t44_45-s171-184.pdf [dostęp: 4.03.2021].
- Duncan B.L., Reese R.J. (2012), *Empirically Supported Treatments, Evidence-Based Treatments, and Evidence-Based Practice*, [w:] I.B. Weiner (ed.), *Handbook of Psychology*, vol. 8, John Willey & Sons, Inc.

- Dutkiewicz K. (2003), *Rodzinne przyczyny zachowa agresywnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Edukacja”, t. 2, s. 50–58.
- Dutton K. (2014), *Mądrość psychopatów Lekcja życia pobrana od świętych, szpiegów i seryjnych morderców*, tłum. M. Wyrwas-Wiśniewska, Warszawa: Wydawnictwo Muza.
- Dzielska A., Jodkowska M., Małkowska-Szkutnik A., Mazur J., Oblacińska A., Radiukiewicz K., Stalmach M., Tabak I., Zawadzka D., Kowalewska A., Woynarowska B., Malinowska-Cieślik M. (2014), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce*, s. 72–77, http://www.imid.med.pl/images/dopobrania/Zdrowie_i_zachowania_zdrowotne_www.pdf [dostęp: 5.02.2019].
- Dzielska A., Kowalewska A. (2014), *Zachowania ryzykowne młodzieży – współczesne podejście do problemu*, „Studia BAS”, nr 2 (38), <http://bazekon.icm.edu.pl/bazekon/element/bwmeta1.element.ekon-element-000171276977> [dostęp: 7.03.2021].
- Dzięcioł B. (2016), *Zasady projektowania i realizacji zajęć w dziedzinie zintegrowanej socjoterapii resocjalizującej wobec osadzonych mężczyzn, wielokrotnie pozbawianych wolności*, „Studia Edukacyjne”, nr 39, Poznań, s. 193–220, <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/17648> [dostęp: 45.03.2021].
- Edelson M. (1970), *Sociotherapy and psychotherapy*, Chicago: University of Chicago Press.
- Edelson M. (1970), *The Practice of Sociotherapy: A Case Study*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Ehrlich D., Sabshin M. (1964), *A Study of Sociotherapeutically Oriented Psychiatrists*, “American Journal of Orthopsychiatry”, vol. 33, s. 469–480.
- Einarsen S., Hoel H., Zapf D., Cooper C.L. (2003), *Bullying and Emotional Abuse in the Work: International perspectives in research and practice*, London–New York: Taylor & Francis Group.
- Elliott M. (ed.) (2002), *Bullying. A practical guide to coping for schools*, third edition, Great Britain: Pearson Education Limited.
- Ellis A. (1999), *Jak opanować złość zanim ona opanuje ciebie*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Endelson M. (1970), *The practice of sociotherapy. A case study*, New Haven: Yale University Press.
- Erikson E.H. (2004), *Tożsamość a cykl życia*, tłum. M. Żywicki, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, tłum. P. Hejmej, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eryalçın M., Duyan V. (2020), *Perceived Social Support of Juvenile Delinquents and Young Offenders on Probation*, "Toplum ve Sosyal Hizmet", vol. 31, issue 1, s. 1–21, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/948919> [dostęp: 5.03.2021].
- Esses V.M., Haddock G., Zanna M.P. (1993), *Values, stereotypes, and emotions as determinants of intergroup attitudes*, [w:] D.M. Mackie, D.L. Hamilton (eds.), *Affect, cognition, and stereotyping: Interactive processes in group perception*, New York: Academic Press.
- Estevez E., Povedano A., Jiménez T., Musitu G. (2012), *Aggression in adolescence: A gender perspective*, [w:] B.C. Guevara, N.A. Becerra (eds.), *Psychology of Aggression: New Research*, Nova Science Publishers.
- Fagan J. (1990), *Intoxication and aggression*, [w:] M. Tonry, J.Q. Wilson (eds.), *Crime and Justice*, vol. 13, Chicago: University of Chicago Press.
- Figiel A. (2017), *Pedagog szkolny – problem niedookreśloności zadań*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 181–194, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/5522> [dostęp; 5.03.2021].
- Fiske S.T., Pavelchak M.A. (1986), *Category-Based versus Piecemeal-Based Affective Responses. Developments in Schema-Triggered Affect*, [w:] R.M. Sorrentino, E.T. Higgins (eds.), *Handbook of motivations and cognition: Foundations of social behavior*, New York: Guilford Press.
- Fitzgerald B. (2005), *An Existential View of Adolescent Development*, "Adolescence", vol. 40, no. 160, s. 793–799.
- Flannery D.J. (1997), *School violence: Risk, preventive intervention, and policy. Urban diversity series no. 109*, ERIC Clearinghouse on Urban Education, New York, s. 26–35, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED416272.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego*, tłum. P. Tomanek, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Forsel J., Forslund Frykedal K., Hammar Chiriac E. (2020), *Group Work Assessment: Assessing Social Skills at Group Level*, "Small Group Research", vol. 51, Issue 1, 2020, s. 87–124.
- Foster S.L. (2005), *Aggression and antisocial behavior in girls*, [w:] D.J. Bell, S.L. Foster, E.J. Mash (eds.), *Handbook of behavioral and emotional problems in girls*, New York.

- Fox L., Dunlap G., Hemmeter M.L., Joseph G.E., Strain P. (2003), *The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*, "Journal of Young Children", vol. 58, no. 4, s. 48–52, https://challengingbehavior.cbcs.usf.edu/docs/TeachingPyramid_yc_article_7_2003.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Frączek A. (1975), *Mechanizmy regulacyjne czynności agresywnych*, [w:] I. Kurcz, J. Reykowski, *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Frączek A. (1986), *O Ericha Fromma koncepcji ludzkiej destrukcyjności*, [w:] A. Frączek (red.), *Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Frączek A. (2002), *Agresja interpersonalna: opis i analiza z perspektywy psychologii społecznej*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Frączek A. (2002), *O naturze i formowaniu się psychologicznej regulacji agresji interpersonalnej*, [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności*, Warszawa: Scholar.
- Frąszczyk B. (2005), *Psychologiczne problemy osób pomagających dzieciom i młodzieży*, [w:] M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka, cz. 1: Diagnoza*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Freisthler B., Lipperman-Kreda S., Bersamin M., Gruenewald P.J. (2014), *Tracking the When, Where, and With Whom of Alcohol Use: Integrating Ecological Momentary Assessment and Geospatial Data to Examine Risk for Alcohol-Related Problems*, "Alcohol Research: Current Reviews", vol. 36, issue 1, <https://www.arcr.niaaa.nih.gov/arcr361/article03.htm> [dostęp: 3.03.2021].
- Freud A. (1965), *Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development*, London: Karnac.
- Freud S. (1991), *Moje życie i psychoanaliza*, tłum. A. Kowaliszyn, B. Gawroński, Warszawa: Agencja Wydawnicza Sfinks.
- Freud S. (1994), *Poza zasadą przyjemności*, tłum. J. Prokopiuk, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freud S. (1998), *Pisma społeczne*, tłum. A. Ochocki, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud S. (1999), *Życie seksualne*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Freud S. (2007), *Psychologia nieświadomości*, tłum. R. Reszke, Warszawa: Wydawnictwo KR.

- Fricova J. (2021), *Multicultural Competences and Skills in the Practice of Social Counseling*, “15th Comparative European Research”, London: CER, Issue I, s. 160–174.
- Fromm E. (1996), *O sztuce słuchania. Terapeutyczne aspekty psychoanalizy*, tłum. R. Saciuk, Warszawa–Wrocław: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fryling V.B., Fryling A.G (1960), *Patients' attitudes toward sociotherapy*, “Psychiatric Quarterly Supplement”, vol. 34, s. 97–115.
- Fuchs T. (2007), *Fragmented Selves: Temporality and Identity in Borderline Personality Disorder*, “Psychopathology”, vol. 40, no. 6, s. 379–387.
- Gabriel M.A. (1993), *The cotherapy relationship: Special issues and problems in aids therapy groups*, “Group”, vol. 17, s. 33–42.
- Garby L. (2013), *Direct Bullying: Criminal Act or Mimicking What Has Been Learned?*, “Education”, no. 13, s. 448–450, <http://ctichota.pbworks.com/w/file/attach/69724508/Bullying%20Criminal%20or%20Mimick.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Garcia-Moya I., Brooks F., Morgan A. (2015), *Subjective well-being in adolescence and teacher connectedness. A health asset analysis*, “Health Educational Journal”, vol. 74, issue 6, s. 641–654.
- Gastager H. (1976), *What is sociotherapy?*, „Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie“, vol. 24, no. 2), s. 156–159.
- Gaś Z. (1997), *Profilaktyka w szkole*, [w:] B. Kamińska-Buśko (red.), *Zapobieganie uzależnieniom uczniów*, Warszawa: CMPPP.
- Gaś Z. (2006), *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Ghaffar A. (2019), *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*, “Journal of Managerial Sciences”, vol. 3, no. 2, s. 212–226, https://qurtuba.edu.pk/jms/default_files/JMS/3_2/05_ghaffar.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs G. (2011), *Analizowanie danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gilman R., Huebner S.E. (2006), *Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction*, “Journal of Youth and Adolescence”, vol. 35, issue 3, s. 293–301.
- Giumetti G.W., Markey P.M. (2007), *Violent video games and anger as predictors of aggression*, “Journal of Research in Personality”, vol. 41, s. 1234–1243.

- Glibowski P., Muształ A. (2016), *Wpływ diety na samopoczucie*, „Bromatologia i Chemia Toksykologiczna”, t. XLIX, nr 1, s. 1–9.
- Goetz M. (2015), *Czy internet pozbawia nas empatii?*, „Niebieska Linia”, nr 3, s. 10–13.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (1998), *Aggression Replacement Training*, Champaign. IL: Research Press.
- Goleman G. (1997), *Emotional intelligence*, Boston: Bantam Books.
- Gołek B. (2014), *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, t. LXVII, s. 87–103, <https://journals.pan.pl/dlibra/publication/95215/edition/82109/content> [dostęp: 2.01.2021].
- Graś Z. (1992), *Letni obóz terapeutyczny jako forma pracy terapeutyczno-rehabilitacyjnej z młodzieżą z zaburzeniami osobowości i zachowania*, Lublin: Fundacja „Masz szansę”.
- Greene L.R. (1999), *A Sociotherapeutic Guide: Wherefore Art Thou?*, “Group Dynamics: Theory, Research, and Practice”, vol. 3, no. 1, s. 61–63.
- Grietens H., Hellinckx W. (2004), *Evaluating effects of residential treatment for juvenile offenders by statistical metaanalysis: A review*, “Aggression and Violence Behavior”, vol. 9, Issue 4, s. 401–415.
- Grochulska I. (1993), *Reedukacja dzieci agresywnych*, Warszawa: WSiP.
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i(nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki postępu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Gromkowska-Melosik A. (2015), *Elitarne szkolnictwo średnie. Między reprodukcją społeczno-kulturową a ruchliwością konkurencyjną*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Gromkowska-Melosik A. (2016), *Społeczne konstrukcje agresji u dziewcząt. Wybrane konteksty i kontrowersje*, „Studia Edukacyjne”, nr 39, s. 61–72.
- Grotthus, J. Radzik, J. Leszek (2004), *Uzależnienie od benzodiazepin*, „Psychiatria”, t. 1, nr 1, s. 23–30.
- Grzesiuk L. (red.) (1994), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gustafsson J. (2017), *Single case study vs. multiple case studies: A comparative study*, <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1064378/FULLTEXT01.pdf> [dostęp: 7.03.2021].

- Guzy-Steinke K. (2007), *Między oczekiwaniami a rzeczywistością. Postrzeganie nauczycieli przez gimnazjalistów*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Gzik M., Wodarski P., Joszko P., Stachowiak E. (2013), *Przykład implementacji systemów trackingowych oraz systemu CAVE w procesach rehabilitacyjnych dzieci*, „Aktualne Problemy Biomechaniki”, nr 7, s. 59–63, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.baztech-af2778bd-5761-4761-9ba7-6b3f7f8fe272> [dostęp: 7.03.2021].
- Hahn R., Fuqua-Whitley D., Wethington H., Lowy J., Crosby A., Fullilove M., Johnson R., Liberman A., Moscicki E., Price L., Snyder S., Tuma F., Cory S., Stone G., Mukhopadhyaya K., Chattopadhyay S., Dahlberg L. (2007), *Task Force on Community Preventive Services. Effectiveness of universal school-based programs to prevent violent and aggressive behavior: a systematic review*, “American Journal of Preventive Medicine”, vol. 33 (2 Suppl.), s. 114–129.
- Hallett N., Dickens G. (2017), *De-escalation of aggressive behaviour in healthcare settings: Concept analysis*, “International Journal of Nursing Studies”, vol. 75, s. 10–20.
- Hamby S. (2017), *On defining violence, and why it matters*, “Psychology of Violence”, vol. 7, issue 2, s. 167–180.
- Hansen W.B. (1993), *School-based alcohol prevention programs*, “Alcohol Health and Research World”, vol. 17, no. 1.
- Heitzman J. (2002), *Stres w etiologii przestępstw agresywnych*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Herman J.L. (2000), *Przemoc. Uraz psychiczny i powrót do równowagi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hinduja S., Patchin J.W. (2008), *Cyberbullying: An Exploratory Analysis of Factors Related to Offending and Victimization*, “Deviant Behavior”, vol. 29, issue 2, s. 129–156.
- Hinduja S., Patchin J.W. (2009), *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hirn S.L., Weismann R., Zoelch C., Thomas J. (2020), *Fostering Empathic Skills in Mainstream Public School Pupils: Efficacy Assessment of the EPaN Emphaty Training Program*, “Journal of Education and Training Studies”, vol. 8, issue 3, s. 56–66.
- Hoffman L. (2020), *How Can I Help You? Dimensional versus Categorical Distinctions in the Assessment for Child Analysis and Child Psychotherapy*, “Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy”, vol. 19, issue 1, s. 1–15.
- Horgan J. (2005), *The psychology of terrorism*, New York. NY: Routledge.

- Hortensius R., Schutter D., Harmon-Jones E. (2012), *When anger leads to aggression: induction of relative left frontal cortical activity with transcranial direct current stimulation increases the anger-aggression relationship*, "Social Cognitive and Affective Neuroscience", vol. 7, issue 3, s. 342–347.
- Huflejt-Łukasik M. (1994), *Psychoterapia depresji*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hunsley J., Mash E.J. (2007), *Evidence-based assessment*, "Annual Review of Clinical Psychology", vol. 3, s. 29–51.
- Hymel S., Bowker A., Woody E. (1993), *Aggressive versus withdrawn unpopular children: variations in peer and self — perceptions in multiple domains*, "Child Development", vol. 64, no. 3, s. 879–896.
- Išpanović-Radojković V., Petrović V., Davis H., Tenjović L., Minčić T. (2000), *Evaluation of psychosocial intervention with traumatised adolescents*, [w:] S. Powell, E. Durakovic-Belko (eds.), *Sarajevo 2000: The psychosocial consequences of war. Results of empirical research from the territory of former Yugoslavia*, Publishing: Sarajevo D O O OTISAK, https://www.researchgate.net/publication/220039529_Sarajevo_2000_the_psychosocial_consequences_of_war_Results_of_empirical_research_from_the_territory_of_former_Yugoslavia [dostęp: 5.03.2021].
- Jadczyk-Szumiło T. (2011), *Diagnoza w procesie socjoterapii*, „Świat Problemów”, nr 4.
- Jagięła J. (2007), *Socjoterapia w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków: Rubikon Wydawnictwo.
- James-Palmer A., Anderson E.Z., Zucker L., Kofman Y., Daneault J-F. (2020), *Yoga as an Intervention for the Reduction of Symptoms of Anxiety and Depression in Children and Adolescents: A systematic Review*, "Frontiers in Pediatrics", vol. 8, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7082809/#> [dostęp: 16.04.2020].
- Jankowiak B. (2015), *Kompetencje socjoterapeuty – wybrane zagadnienia*, „Studia Edukacyjne” nr 37, s. 289–311, https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/14448/1/SE_37_2015_Jankowiak.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B. (2016), *Cyberprzemoc (cyberbullying) wśród młodzieży jako zachowanie ryzykowne*, [w:] N. Walter (red.), *Zanurzeni w mediach. Konteksty edukacji medialnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Jankowiak B. (2017), *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Kuryś-Szyncel K. (2017), *Potencjał okresu adolescencji*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Młdzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Matysiak-Błaszczuk A. (2017), *Profilaktyka skierowana do młodzieży*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Młdzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2013), *Czynniki pomocowe w socjoterapii dzieci i młodzieży*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B., Soroko E. (2013), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B., Soroko E. (2014), *Style socjoterapeutycznej pracy grupowej z dziećmi i młodzieżą z perspektywy czynników pomocowych*, „Studia Edukacyjne”, nr 31, s. 195–219, https://www.researchgate.net/publication/272622152_Style_socjoterapeutycznej_pracy_grupowej_z_dziecmi_i_mlodziem_z_perspektywy_czynnikow_pomocowych [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B., Soroko E. (2014), *Wybrane problemy diagnozy opisowej w socjoterapii – aspekty teoretyczne oraz związki z funkcjonowaniem zawodowym socjoterapeutów*, „Studia Edukacyjne”, nr 33, s. 165–187, https://www.researchgate.net/publication/281106888_Wybrane_problemy_diagnozy_opisowej_w_socjoterapii_-_aspekty_teoretyczne_oraz_zwiazki_z_funkcjonowaniem_zawodowym_socjoterapeutow [dostęp: 1.03.2021].

- Jankowiak B., Soroko E. (2016), *Diagnozowanie procesu grupowego w socjoterapii. Wskaźniki etapów rozwoju grupy socjoterapeutycznej adolescentów*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Poznań. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jankowiak B., Soroko E. (2016), *Wybrane determinanty doświadczenia pracy zawodowej przez socjoterapeutów*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1 (13), s. 102–115, https://www.researchgate.net/publication/306392738_Wybrane_determinanty_doswiadczania_pracy_zawodowej_przez_socjoterapeutow [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B., Soroko E. (2017), *Socjoterapia młodzieży: od teorii do techniki pracy z grupą*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzi między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jankowiak B., Soroko E. (2019), *Socjoterapia dziś i jutro. O potrzebie współpracy refleksyjnego praktyka i ciekawego praktyki naukowca*, „Biuletyn Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów”, s. 10–27, http://pssit.pl/download/B_Jankowiak_E_Soroko_Socjoterapia_dzis_i_jutro.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Jankowiak B., Soroko E. (2019), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, [w:] L. Cierpiałkowska, I. Grzegorzewska, A. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN [w druku].
- Jankowiak B., Soroko E. (2021), *Socjoterapia młodzieży. Studium psychologiczno-pedagogiczne*, Warszawa.
- Jankowska A. (2013), *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2 (29), s. 235–244, [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)-s235-244/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_\(29\)-s235-244.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Edukacja_Humanistyczna/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)-s235-244/Edukacja_Humanistyczna-r2013-t-n2_(29)-s235-244.pdf) [dostęp: 7.03.2021].
- Janosik K., Sobaniec N., Porczyńska A. (2018), *Profilaktyka agresji we współczesnej szkole*, „Pedagogika Rodziny”, t. 8, nr 2, s. 175–188.
- Jarosz M. (1993), *Problematyka samobójstw i samotności w pracy Telefonu Zaufania. Materiały II Ogólnopolskiego Sympozjum z udziałem zagranicznych placówek pomocy*

- telefonicznej: „Telefon Zaufania w profilaktyce patologii społecznej”, [w:] I. Kaflik (red.) (1993), *Telefon zaufania w profilaktyce patologii społecznej*, Częstochowa.
- Jarymowicz M. (2002), *Poszukiwania źródeł ludzkiej agresywności w wiedzy o ludzkich emocjach*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Jaskulska S. (2017), *Spotkania dramowe zamiast szkolnej akademii*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jaworska-Matys D. (2014), *Dobre praktyki superwizyjne stosowane w Polsce*, [w:] M. Grewiński, B. Skrzypczak (red.), *Superwizja pracy socjalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. J. Korczaka.
- Jędrzejko M., Morańska D. (2014), *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra-JR.
- John-Borys M. (2005), *Socjoterapia – jak zachodzi zmiana zachowania?*, [w:] M. Deptuła (red.), *Diagnoza, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Joinson A.N. (2009), *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie*, [w:] W.J. Paluchowski (red.), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 145.
- Jones (1965) M., *A passing glance at the therapeutic community in 1964*, “International Journal of Group Psychotherapy”, vol. 15.
- Jorgensen C.R. (2006), *Disturbed Sense of Identity in Borderline Personality Disorder*, “Journal of Personality Disorders”, vol. 20, no. 6, s. 618–644.
- Junczys-Chudzicka M., Myszkowska-Litwa M., Palka S. (2011), *Przejawy i uwarunkowania zjawiska mobbingu wśród młodzieży gimnazjalnej*, <https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/handle/item/170016> [dostęp: 6.01.2021].
- Juszczyk S. (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Kacperska M., *Agresja – definicja i jej przyczyny?*, <https://www.psychiatria.pl/artykul/agresja-definicja-i-jej-przyczyny/17059> [dostęp: 28.11.2020].

- Kaflik I., Motyka M. (2011), *Metody pracy grup balintowskich dzisiaj*, [w:] B. Wasilewski, L. Engek (red.), *Grupowy trening balintowski. Teoria i zastosowanie*, Warszawa: Wydawnictwo IPS i Eneteia.
- Kalicanin P. (1973), *Socio-psychiatric methods in work with outpatients*, “Anali Zavoda za mentalno zdravlje”, vol. 5 (2–3), s. 51–57.
- Kannenberg R.L. (2003), *Sociotherapy for Sociopaths – Resocial Group*, Healthcare Publications, Wisconsin, USA.
- Kaplan H., Sadock B. (1995), *Psychiatria kliniczna*, wyd. I polskie, red. S. Sidorowicz, tłum. G. Bagiński et al., Wrocław: Urban & Partner.
- Karapostoli N., Tsegos I.K., Tziotziou A. (2002), *20 years of a psychotherapeutic community*, “International Journal of Therapeutic Communities”, vol. 23, no. 3, s. 181–191.
- Karolczak A. (2010), *Problem wyczerpywania się ego w perspektywie teorii osobowości*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 53, nr 2, s. 163–176, https://www.kul.pl/files/714/nowy_folder/2.53.2010_art.3.pdf [dostęp: 3.03.2021].
- Karpunkina T.N., Lukyanov O.V., Shushanikova A.A. (2016), *Sociotherapy Helpfulness Research among Children and Adolescents*, “Procedia – Social and Behavioral Sciences”, vol. 233, s. 196–200, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.195> [dostęp: 7.03.2021].
- Kaschak E. (1976), *Sociotherapy: An Ecological Model for Therapy with Women*, “Psychotherapy: Theory, Research, and Practice”, vol. 13, no. 1, s. 61–63.
- Kata J. (2017), *Diagnoza socjoterapeutyczna młodzieży*, [w:] E. Grudziewska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kendall P.C. (1998), *Empirically supported psychological therapies*, “Journal of Consulting and Clinical Psychology”, vol. 66, issue 1, s. 3–6.
- Kenrick D.T., Neuberg S.L., Cialdini R. (2002), *Psychologia społeczna: rozwiązane tajemnice*, tłum. A. Nowak et al., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Keresteš G., Milanović A. (2006), *Relations between different types of children's aggressive behavior and sociometric status among peers of the same and opposite gender*, “Scandinavian Journal of Psychology”, vol. 47, no. 6, s. 477–483.
- Kernberg P.F., Wiener A.S., Bardenstein K.K. (2000), *Personality Disorders in Children and Adolescents*, New York: Basic Books.
- Kępiński A. (1977), *Lęk*, Warszawa: PZWL.
- Kępiński A. (1992), *Rytm życia*, Warszawa: Sagittarius.

- King N. (2004), *Using Interviews in Qualitative Research*, [w:] C. Cassell, G. Symon (eds.), *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*, London: SAGE Publications Ltd.
- Kirwil L. (1992), *Formowanie się agresywności u dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Kirwil L. (2004), *Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej*, [w:] Rejzner A. (red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Kisker K.P., Meyer J.-E., Muller C., Stromgren E. (1972), *Psychiatrie der Gegenwart, Forschung und Praxis*, Bern, s. 7–21 i 110–119.
- Kitrasiewicz J. (2006), *Teoretyczne perspektywy w rozumieniu kontaktu terapeutycznego w pracy pedagoga*. Wykład wygłoszony w Częstochowie podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Światlic Socjoterapeutycznych i Środowiskowych pt. „Kochać i Rozumieć” w 2006 r. w Częstochowie, http://www.skraweknieba.com.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5&Itemid=9 [dostęp: 5.03.2021].
- Kitrasiewicz J. (2017), *Dylematy tożsamości socjoterapeuty*. Wystąpienie podczas Konferencji Polskiego Stowarzyszenie Socjoterapeutów i Trenerów, Bydgoszcz.
- Klein M. (2007), *Pisma*, t. 1: *Miłość, poczucie winy i reparacja oraz inne prace z lat 1921–1945*, tłum. D. Golec, A. Czownicka, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klein M. (2007), *Pisma*, t. 3: *Zawiść i wdzięczność oraz inne prace z lat 1946–1963*, tłum. A. Czownicka, H. Grzegołowska-Klarkowska, wstęp do wyd. polskiego W. Hańbowski, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Klonowska K. (2017), *Diagnoza w socjoterapii – założenia teoretyczne*, [w:] E. Grudziewska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kłós L. (2015), *Świadomość ekologiczna Polaków – przegląd badań*, „Studia i Prace Wydziału Nauk Humanistycznych i Zarządzania”, nr 42, t. 2, s. 35–44, <https://wnus.edu.pl/sip/pl/issue/36/article/238/> [dostęp: 5.03.2021].
- Kmieciak-Baran K. (1999), *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Knopp K. (2006), *Rola inteligencji emocjonalnej w życiu człowieka*, „Studia Psychologica”, nr 6, s. 221–235,

- https://www.researchgate.net/publication/313877471_Rola_inteligencji_emocjonalnej_w_zyciu_czlowieka [dostęp: 7.03.2021].
- Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. (2009), *Edukacja dorosłych: podręcznik akademicki*, tłum. M. Habura, R. Ligus, A. Nizińska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kochanowska E. (2012), *Wspomaganie procesu adaptacji społeczno-emocjonalnej dzieci sześćo-siedmioletnich do środowiska szkolnego. Program adaptacyjno-socjoterapeutyczny Moja szkoła – mój drugi dom*, Bielsko-Biała: Wydawnictwo Naukowe Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Kochenderfer-Ladd B., Troop-Gordon W. (2010), *Introduction to the special issue contexts, causes, and consequences*, "Merrill-Palmer Quarterly", vol. 56, no. 3, s. 221–230.
- Kokociński M. (2011), *Rola grupy rówieśniczej w socjalizacji młodzieży*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Komunikacji.
- Kokoszka A. (1993), *Zarys ogólnej teorii relaksacji*, [w:] A. Kokoszka, P. Drozdowski (red.), *Wprowadzenie do psychoterapii*, Kraków: Akademia Medyczna.
- Kokoszka A., Drozdowski P. (red.) (1993), *Wprowadzenie do psychoterapii*, Kraków: Akademia Medyczna.
- Kołodziejczyk J. (2004), *Agresja i przemoc w szkole, konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, Kraków: Wydawnictwo Sophia.
- Kołodziejczyk J., Cieślak H. (2011), *Analiza wyników ewaluacji zewnętrznych w odniesieniu do wymagania „Rodzice są partnerami szkoły”*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/74358/kołodziejczyk_cieslak_analiza_wynikow_ewaluacji_zewnetrznych_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 6.01.2021].
- Kołodziejczyk J., Walczak B. (2013), *Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku 2012/2013*, [w:] *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych: XIX Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Gniezno, 26–28 września 2013 r.*, Kraków: Wydawnictwo Grupa Tomami.
- Kołodziejczyk K. (2019), *Metoda socjoterapii w pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, *Pedagogika Specjalna. Portal dla Nauczycieli*, <https://pedagogika-specjalna.edu.pl/wiadomosci/socjoterapia/> [dostęp: 14.04.2020].

- Kołodziejczyk W. (2014), *O czym zapomniała dziś szkoła*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Komendant-Brodowska A. (2014), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, „Analizy IBE”, s. 4–49, <https://www.scdn.pl/images/stories/RAPORTY2014/13.pdf> [dostęp: 18.02.2021].
- Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., Giza-Poleszczuk A. (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań*, https://panoptykon.org/sites/default/files/sbp2-_szkoly_ost_wersjapdf.pdf [dostęp: 28.01.2021].
- Komorowska B. (2014), *Trudności wychowawcze w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy nauczycieli*, „Roczniki Pedagogiczne”, t. 6 (42), nr 2, s. 97–107, <https://ojs.tnkul.pl/index.php/rped/article/download/2403/2078/> [dostęp: 7.03.2021].
- Konarzewski K. (2008), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konieczna E.J. (2007), *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kopsztajn M. (2015), *Family and its problems. Dysfunctional Family – Definition and Diagnosis*, s. 23–45, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-a2b613b6-b87e-4657-af0f-087bffbdc790/c/ZN_Ped_2015_10_Kopsztajn_Maria.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Korbut A. (2016), *Arteterapia i jej zastosowanie w obszarze edukacji*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, vol. 11, nr 3 (41), s. 268–280, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-e9ba79ed-44f4-494c-b542-2481d1e879a7> [dostęp: 7.03.2021].
- Kosewski M. (1977), *Agresywni przestępcy*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Kossakowski R. (2009), *Uzdrowić agresję. Edukacja emocjonalna młodzieży szkolnej*, [w:] P. Łuczeczko (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Kościelak R. (1989), *Psychologiczne podstawy rewalidacji upośledzonych umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kowalski M., Magda E. (2020), *Strategie myślenia o resocjalizacji na tle przemian paradygmatów w pedagogice*, „Resocjalizacja Polska”, nr 19, s. 35–48.
- Kowalski R., Limber S., Agatston P. (2010), *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Kozubska A. (2013), *Potrzeby społeczne a nowe wymagania wobec kompetencji nauczycieli*, „Studia Dydaktyczne”, nr 24–25, s. 131–146, http://dydaktyka.uni.lodz.pl/wp-content/uploads/2015/07/09_Kozubska_Alicja_pop.pdf [dostęp: 2.01.2021].
- Kramp M.K. (2004), *Exploring Life and Experience through Narrative Inquiry*, [w:] K.B. deMarrais, S.D. Lapan (eds.), *Foundations of Research: Methods of Inquiry in Education and the Social Sciences – Inquiry and Pedagogy across Diverse Contexts*, Mahwah: N.J. Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kratochvil S. (1978), *Psychoterapia. Kierunki – metody – badania*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kratochvil S. (1988), *Spoleczność terapeutyczna i psychoterapia grupowa w leczeniu nerwic*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kratochvil S. (1990), *Psychoterapia*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Krauze-Sikorska H. (2008), *Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*, [w:] H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak (red.), *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka – diagnoza – terapia*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA.
- Krauze-Sikorska H. (2010), *Protodiagnoza pedagogiczna jako warunek konieczny wspomagania i wspierania rozwoju dziecka rozpoczynającego edukację szkolną*, [w:] E. Marek, J. Łuczak (red.), *Diagnoza i terapia psychopedagogiczna w edukacji dziecka*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie przy filii Uniwersytetu Humanistyczno-Pedagogicznego, s. 55–56.
- Krebs D. (1975), *Emphaty and altruism*, “Journal of Personality and Social Psychology”, vol. 32, no. 6, s. 1134–1146.
- Kreeger L. (ed.) (1975), *The large group: Dynamics and therapy*, Oxford, England: Peacock.
- Krogt S. van der (1989), *Three of a kind: A review of a process of growth: II. A sociotherapeutic view*, “International Journal of Therapeutic Communities”, vol. 10, issue 3, s. 181–185.
- Król-Fijewska M. (1991), *Trening asertywności*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Kruglanski A.W., Fishman S. (2006), *Terrorism between “syndrome” and “tool”*, “Current Directions in Psychological Science”, vol. 15, no. 1, s. 45–48.

- Krupa B. (2016), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanistyczno-Przyrodniczej Studium Generale Sandomiriense”, nr 2, s. 138–197, <https://depot.ceon.pl/handle/123456789/9936> [dostęp: 7.03.2021].
- Kubilay Akman M. (2015), *Sociotherapy as a Contemporary Alternative*, [w:] *Challenges of the Knowledge Society. CKS 2015*, Bucharest: “Nicolae Titulescu” University Publishing House, https://www.academia.edu/12672325/Sociotherapy_as_a_Contemporary_Alternative [dostęp: 5.03.2021].
- Kubinowski D. (2008), *Wychowanie i jego konteksty w perspektywie pozapedagogicznej i pedagogicznej*, [w:] K. Rubacha (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kubinowski D. (2016), *Istota jakościowych badań pedagogicznych – wprowadzenie*, „Jakościowe Badania Pedagogiczne”, t. 1, nr 1, s. 10, <https://wnus.edu.pl/jbp/file/article/download/2011.pdf> [dostęp: 7.03.2021].
- Kulawska E. (2013), *Uwarunkowania i konsekwencje odrzucenia dziecka w wieku szkolnym przez grupę rówieśniczą*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe”, t. 33, s. 193–207, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-3f0ebfd5-b0f7-4727-8887-4c27ac01c7d5> [dostęp: 7.03.2021].
- Kulesza M. (2011), *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kurpiewski W. (2006), *Kształcenie emocji. Buddyjska odpowiedź na zagrożenia zachodniej cywilizacji*, [w:] C. Piecuch (red.), *Kondycja człowieka współczesnego*, Kraków: Universitas.
- Kuruliszwili S. (red.) (2014), *Technologie informacyjne a zmiany współczesnej edukacji*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kuryś K. (2013), *Grupowa interakcja autobiograficzna – znaczenie socjoterapeutyczne*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Kutter P. (1998), *Współczesna psychoanaliza – psychologia procesów nieświadomych*, tłum. A. Ubertowska, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kvale S. (2004), *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. i red. nauk. S. Zabielski, Białystok: Trans Humana.

- Kvale S. (2012), *Prowadzenie wywiadów. Niezbędnik badacza. Metodologia*, tłum. A. Dziuban, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska H. (2012), *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej w szkole*, „Studia Edukacyjne”, nr 22, s. 109–126, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5884/1/109-126.pdf> [dostęp: 7.03.2021].
- Lachowska B. (1986), *Techniki wychowawcze stosowane przez rodziców a obraz własnego ja u ich dzieci*, „Problemy Rodziny”, t. 2, s. 21–28.
- Ladame F. (2014), *Wieczne nastolatki: dojrzewanie, dorosłość, tożsamość. Perspektywa psychoanalityczna*, tłum. M. Piętek, T. Olszewski, Gdańsk: Wydawnictwo Imago.
- Laplanchev, Pontalis J.-B. (1996), *Słownik psychoanalizy*, tłum. E. Modzelewska, E. Wojciechowska, Warszawa: WSiP.
- Le Fevre D.M. (2014), *Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk*, „Teaching and Teacher Education”, vol. 38, s. 56–64.
- Leder S., Czabala C., Kabayashi M., Aleksandrowicz J. (1987), *Psychotherapy in Poland: Development of comprehensive treatment programs*, „Journal of Integrative & Eclectic Psychotherapy”, vol. 6, no. 1, s. 88–95.
- LeDoux J.E. (2000), *Mózg emocjonalny*, tłum. A. Jankowski, Poznań: Media Rodzina.
- Lenart A. (2018), *Nadużywanie alkoholu a przemoc w rodzinie*, „Studia Elckie”, t 20, nr 4, s. 497–506, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-04df1239-79ed-4c49-822a-16a794c1e2f8> [dostęp: 7.03.2021].
- Liberska H., Matuszewska M. (2001), *Wybrane czynniki i mechanizmy powstania agresji w rodzinie*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Lipgar R.M. (1968), *Evolution from a locked to an open ward through therapeutically guided group meetings*, „Community Mental Health Journal”, vol. 4, s. 221–228.
- Lipgar R.M. (1999), *Guide to Patient-Staff Large Group Meetings: A Sociotherapeutic Approach*, „Group Dynamics: Theory, Research, and Practise”, vol. 3, no. 1, s. 51–60, https://www.groupanalyticsociety.co.uk/R._20Lipgar_20-20Guide_20to_20Patient-Staff_20Large_20Group_20Meetings.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Lipgar R.M., Martin J.B. (1988), *Large inpatient groups (patient/staff community meetings): Method or madness*, Open Panel Session, no. 218 [Critical issues for inpatient groups] conducted at the annual meeting of the American Group Psychotherapy Association.

- Lipsey M.W., Cordray D.S. (2000), *Evaluation Methods for Social Intervention*, "Annual Review of Psychology", vol. 51, no. 1, s. 345–375.
- Lodolo D’Oria V., Converso D., Diaferia G., Alfonso N. (2010), *Sull’Orlo di una crisi di nervi. Burn out e disagio ambientale a scuola*, Scuola e società. Associazione Culturale e Professionale, http://www.cubpiemonte.org/uploads/documenti/1874_Cartellina_SeminarioBurnout.pdf [dostęp: 4.04.2020].
- Loeber R., Stouthamer-Loeber M. (1998), *Development of juvenile aggression and violence: Some common misconceptions and controversies*, "American Psychologist", vol. 53, no. 2, s. 242–259.
- Lombardov, Raymond G. (2017), *STEPPS in a residential therapeutic community in Italy*. [w:] D.W. Black, N.S. Blum (eds.), *Systems training for emotional predictability and problem solving for borderline personality disorder: Implementing STEPPS around the globe*, New York: Oxford University Press.
- Lorenc-Steinmec A., Zaręba A. (2007), *Zapobieg kryzysowi, czyli o grupach wsparcia dla nauczycieli*, „Psychologia w Szkole”, nr 2, s. 27–35.
- Lorenz K. (1996), *Tak zwane zło*, tłum. A.D. Tauszyńska, wstęp Z. Stromenger, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lubas S. (2019), *Mediacja drogą do porozumienia – program socjoterapeutyczny wspomagający rozwój umiejętności rozwiązywania konfliktów szkolnych dla dzieci w wieku 11–13 lat*, [w:] E. Grudziewska (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą. Programy zajęć*, cz. 4, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Luthar S.S. (2006), *Resilience in development: A synthesis of research across five decades*, [w:] D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*, New York: Wiley.
- Łaguna M., Lachowicz-Tabaczek K., Dzwonkowska I. (2007), *Skala samooceny SES Morissa Rosenberga – polska adaptacja metody*, „Psychologia Społeczna”, t. 2, 02 (04), s. 164–176, https://www.kul.pl/files/118/publikacje_artyk/Laguna_PS_2007_2.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Łojko D., Suwalska A., Rybakowski J. (2014), *Dwubiegunowe zaburzenia nastroju i zaburzenia depresyjne w klasyfikacji DSM-5*, „Psychiatria Polska”, nr 48 (2), s. 245–260.
- Łoskot M. (2011), *Zasady organizacji zajęć specjalistycznych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Głos Pedagogiczny”, nr 27, s. 52–56.

- Łuczeczko P. (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Łukaszewski W. (2000), *Psychologiczne koncepcje człowieka*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 1, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łuszczynska M. (2017), *Ewaluacja w socjoterapii*, [w:] E. Grudziewska (red.), *Diagnoza w socjoterapii*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Łuszczynska M. (2017), *Superwizja w socjoterapii – z rozwiązaniami z systemu pomocy społecznej w tle*, [w:] E. Grudziewska (2017) (red.), *Socjoterapia w pracy z dziećmi i młodzieżą: programy zajęć*, cz. 3, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Macrae C.N., Milne A.B., Bodenhausen G.V. (1994), *Stereotypes as energy-saving devices: A peak inside the cognitive toolbox*, "Journal of Personality and Social Psychology", vol. 66, no. 6, s. 37–47.
- Makara-Studzińska M., Grzywa A., Turek R. (2005), *Przemoc w związkach między kobietą a mężczyzną*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14 (2), s. 131–136.
- Makulski M. (2017), *Terapeutyczne aspekty pracy z zaburzeniami zachowania u adolescentów*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Malicka-Gorzelańczyk H. (2002), *Opinie młodzieży o samobójstwie*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Malikowski M. (1984), *Diagnozowanie sytuacji i potrzeb kulturalnych*, Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Malinowska-Cieślik M., Małkowska-Szkutnik A. (2018), *Przemoc w szkole (bullying)*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Malinowski B., *Kultura jako wyznacznik zachowania się*, <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/20200/1/011%20DR%20BRONIS%20c5%81AW%20MALINOWSKI%20RPEiS%2017%281%29%2c%201937.pdf> [dostęp: 11.03.2021].
- Malorny I. (2016), *Ryzyko uzależnienia młodzieży szkolnej od narkotyków. Strategie profilaktyczne i interwencyjne podejmowane w środowisku lokalnym*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

- Małkowska-Szkutnik A. (2018), *Środowisko szkolne*, [w:] J. Mazur, A. Małkowska-Szkutnik (red.), *Zdrowie uczniów w 2018 roku na tle nowego modelu badań HBSC*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Martowska K. (2012), *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Stare Kościeliska: Wydawnictwo Liberi Libri.
- Matyja A. (2008), *Grupa jako środowisko lecznicze. Od zachowań pomocowych do socjoterapii*, „Psychoterapia”, nr 1 (144), s. 67–77, <http://www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT2008n1s67Matyja.pdf> [dostęp: 5.03.2021].
- Maxwell J.A., *Understanding and Validity in Qualitative Research*, “Harvard Educational Review” 1992, vol. 62, no. 3.
- Mazur J., Dzielska A., Zawadzka D., Woynarowska B. (2015), *Środowisko gimnazjów w opinii uczniów i dyrektorów szkół. Zdrowie i Szkoła 2015. Raport techniczny*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, s. 66–68, https://imid.med.pl/images/IMiD_srodowisko-gimnazjalistow.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Mazur J., Kołoto H. (2006), *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 14, s. 1–13, <https://dziekokrzywdzone.fdds.pl/index.php/DK/article/view/242/171> [dostęp: 7.03.2021].
- McCauley A.A., Castonguay L.G., Xiao H. (2014), *Therapist Orientation, Supervisor Match, and Therapeutic Interventions: Implications for Session Quality in a Psychotherapy Training PRN*, “Counseling & Psychotherapy Research”, vol. 14, no. 3, s. 192–200.
- McCauley C. (2004), *Psychological issues in understanding terrorism and the response to terrorism*, Westport, CT: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr (1999), *Five-Factor Theory of Personality*, [w:] L.A. Pervin, O.P. John (eds.), *Handbook of personality: Theory and research*, 2nd ed., New York: Guilford, https://www.researchgate.net/publication/284978581_A_five-factor_theory_of_personality [dostęp: 5.03.2021].
- McCrary B.S. (ed.) (2011), *Socialization Process to Improving Treatment to Meet the Social Developmental Needs of Delinquent Youth*, “Law Enforcement Executive Forum”, vol. 11, issue 4, s. 193–197.
- Mekhakyany A., Szulc A., Imielski W. (2018), *Film jako narzędzie psychoterapeutyczne. Wybrane problemy filmoterapii*, „Psychiatria”, t. 15, nr 3, s. 127–134,

- <https://journals.viamedica.pl/psychiatria/article/download/58804/45557> [dostęp: 7.03.2021].
- Melosik Z. (1996), *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon) teksty Pedagogiczne*, Poznań–Toruń: Edytor.
- Melosik Z. (2017), *Rekonstrukcje tożsamości życia młodzieży współczesnej*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Menesini E., Salmivalli C. (2017), *Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions*, “Psychology, Health & Medicine”, vol. 22, sup. 1, s. 240–253, <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740> [dostęp: 7.03.2021].
- Merlone U., Argentero P. (2021), *Modelling Dysfunctional Behaviours in Organizations: The Case of Workplace Mobbing/Bullying*, [w:] P. D'Cruz, E. Noronha, G. Notelaers, C. Rayner (eds.), *Concepts, Approaches and Methods. Handbooks of Workplace Bullying, Emotional Abuse and Harassment*, vol. 1, Singapore: Springer.
- Merriam S.B. (1998), *Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from Case Study Research in Education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Merrick J., Vardi G. (2004), Review of *Handbook of mental health interventions in children and adolescents. An integrated developmental approach*, “International Journal of Adolescent Medicine and Health”, vol. 16, issue 3.
- Meyer C.B. (2001), *A Case in Case Study Methodology*, “Field Methods”, vol. 13, no. 4.
- Michalak R. (2018), *Rola szkoły w procesie konstruowania przez dziecko roli czwartoklasisty*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. XXXVII, z. 1, s. 111–128, <https://journals.umcs.pl/lrp/article/view/8175> [dostęp: 7.03.2021].
- Miczka T. (2009), *Czysta iluzja i testowanie realności: dwie rzeczywistości wirtualne – dwa uczestnictwa*, [w:] A. Kiepasa, M. Sulkowska, M. Wołek (red.), *Człowiek a światy wirtualne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Midro A. (2016), *Tożsamość płci od poczęcia – spojrzenie genetyka*, <https://docplayer.pl/72471656-Tozsamosc-płci-od-poczecia-spojrzenie-genetyka.html> [dostęp: 1.12.2020].
- Mika S. (1987), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mikrut (2000) A., *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, „Roczniki Pedagogiki Specjalnej”, t. 11.

- Mikrut A. (1999), *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, [w:] J. Pilecki, S. Olszewski (red.), *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza Text.
- Milerski B., Śliwerski B. (red.) (2000), *Leksykon PWN: Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Miłkowska G. (2005), *Działania profilaktyczne w pracy szkoły*, [w:] I. Nowosad, I. Mortag, J. Ondráková (red.), *Jakość życia i jakość szkoły. Wprowadzenie w zagadnienia jakości i efektywności pracy szkoły*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, http://www.wpsnz.uz.zgora.pl/erasmus/files/ksiazka_pl.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Minullina A. (2018), *Psychological Trauma of Children of Dysfunctional Families*, “The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences”, s. 65–74, <https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.8> [dostęp: 5.03.2021].
- Mishna E., McLuckie A., Saini M. (2009), *Real world dangers in an online reality: a qualitative study examining online relationships and cyberabuse*, “Social Work Research”, vol. 33, no. 2.
- Mishna E., Saini M., Solomon S. (2009), *Ongoing and online: children and youth’s perceptions of cyberbullying*, “Children & Youth Services Review”, vol. 31, issue 12.
- Misiak A. (2015), *Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–249, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/201/porownanie-procedur-analizy-wynikow-uzyskanych-za-pomoca-klasycznej-techniki-moreno/article.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Modrzewski J. (1994), *Socjalizacja jako proces wyznaczający kształt społecznego uczestnictwa jednostki w jej cyklu życia*, „Forum Oświatowe”, nr 1 (10).
- Molenda M. (2010), *Problemy współczesnej edukacji (z doświadczeń nauczyciela kształcenia zintegrowanego)*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 19, s. 187–196, <http://bazhum.muzhp.pl/czasopismo/639/?idvol=11677> [dostęp: 7.03.2021].
- Montmollin M.-J. de, Zimmermann E., Bernheim J., Harding T.W. (1986), *Sociotherapeutic treatment of delinquents in prison*, “International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology”, vol. 30, no. 1, s. 25–34.
- Mooij B. de, Fekkes M., Scholte R.H.J., Overbeek G. (2020), *Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples*:

- A Multilevel Meta-analysis*, "Clinical Child and Family Psychology Review", vol. 23, s. 250–264.
- Moore B.F., Fine B.D. (red.) (1996), *Słownik psychoanalizy – klasyczne pojęcia, nowe koncepcje*, tłum. E. Modzelewska, Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Moreira P., Goncalves O.F., Matias C. (2011), *Clients' Narratives in Psychotherapy and Therapist's Theoretical Orientation: An Exploratory Analysis of Gloria's Narratives with Rogers, Ellis and Perls*, "Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies", vol. 11, no. 2, s. 173–190, https://www.researchgate.net/publication/232275321_Clients'_narratives_in_psychotherapy_and_therapist's_theoretical_orientation_An_exploratory_analysis_of_Gloria's_narratives_with_Rogers_Ellis_and_Perls [dostęp: 5.03.2021].
- Morrison J. (2016), *DSM-5 bez tajemnic. Praktyczny przewodnik dla klinicystów*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Moss H.B., Tarter R.E. (1993), *Substance Abuse, Aggression, and Violence: What Are the Connections? Clinical Update*, „American Journal on Addictions”, vol. 2, s. 149–160.
- Muschert G.W., Larkin R.W. (2007), *The Columbine High School Shootings. The Columbine High School Shootings*. Chapter prepared for publication in *Crimes of the Century*, eds. F. Bailey, S. Chermak, Praeger Publisherspp.
- Muszyńska E. (2015), „Inny” w klasie szkolnej, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 9, s. 20–25.
- Nesbit S.M., Conger J.C., Conger A.J. (2007), *A quantitative review of the relationship between anger and aggressive driving*, "Aggression and Violent Behavior", vol. 12, s. 156–176.
- Neuman W.L. (1997), *Social research methods, qualitative and quantitative approaches*, 3rd ed., Boston: Allyn and Bacon.
- Newman-Carlson D., Horne A.M. (2004), *Bully Busters: A Psychoeducational Intervention for Reducing Bullying Behavior in Middle School Students*, "Journal of Counseling & Development", vol. 82, issue 3, s. 259–276.
- Nęcka E. (1994), *TROP. Twórcze rozwiązywanie Problemów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nęcka E. (1998), *Trening twórczości. Podręcznik dla psychologów, pedagogów i nauczycieli*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Niemiec S. (2015), *Teorie zachowań trudnych w kontekście psychospołecznego funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Nikle J., xMitchell J., Miranda Araujo R. de, Harris T., Heussler H., Punja S. (2020), *A systematic revive of the effectiveness of sleep hygiene in children with ADHD*, "Journal Psychology, Health and Medicine", vol. 25, issue 1, s. 1–23.
- Norton K. (2002), *The therapeutic community: Theoretical, practical, and therapeutic integration*, [w:] J. Holmes, A. Bateman (eds.), *Integration in psychotherapy: Models and methods*, New York: Oxford University Press.
- Nowicka M., Wzorek A. (2016), *Superwizja w szkole. Model i koncepcja wdrożenia*, <http://www.superwizjawszkole.pl/static/docs/superwizja-w-szkole-koncepcja-ologowanie.pdf> [dostęp: 23.01.2021].
- Noworól A. (2011), *Jak czytać raport z ewaluacji zewnętrznej szkoły lub placówki oświatowej*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorode perspektywy*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, https://www.academia.edu/19308089/Jako%C5%9B%C4%87_edukacji_R%C3%B3%C5%BCnorodne_perspektywy [dostęp: 7.03.2021].
- Nye J.L. (2002), *The Eye of Follower: Information Processing Effects on Attributions Regarding Leaders of Small Groups*, "Small Group Research", vol. 33, issue 3, s. 337–360.
- Obuchowska I. (1991), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.
- Obuchowska I. (2001), *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] M. Binczycka-Anholcer (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*, Warszawa–Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Ochojska D. (2019), *Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, nr 4/30, s. 32–37, http://eti.ur.edu.pl/static/img/k01/kwartalnik/2019/4_2019/Artyku%C5%82y/003%20ETI_No_4_30_Organizacja%20przestrzeni%20klasy.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Okoń W. (1984), *Słownik pedagogiczny*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Okoń W. (1987), *Słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Warszawa: PWN.
- Okulicz-Kozaryn K. (2018), *Przegląd badań dotyczących skutecznych strategii profilaktycznych*, <http://konstruktywny.eu/wp-content/uploads/2018/07/strategia.pdf> [dostęp: 6.01.2021].

- Okun B.F. (2002), *Skuteczna pomoc psychologiczna*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Olafsen R.N., Vimero V. (2000), *Bully/victim problems and coping with stress in school among 10- to 12-year-old pupils in Aland, Finland*, "Aggressive Behavior", vol. 26, no. 1, s. 57–65.
- Olejniczak K., Kozak M., Ledzion B. (2008), *Teoria i praktyka ewaluacji interwencji publicznych. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Olweus D. (2003), *A profile of bullying at school*, Educational Leadership.
- Olweus D. (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Opalić P. (1977), *A dialectical conception of human nature and sociotherapy*, "Psihijatrija Danas", vol. 9 (4), s. 437–447.
- Opora R. (2009), *Rozpoznawanie przyczyn zachowań agresywnych u uczniów*, [w:] P. Łuczeczko (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Opora R. (2010), *Resocjalizacja: wychowanie i psychokorekcja nieletnich nie dostosowanych społecznie*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Orkisz K. (2016), *Asystent nauczyciela w klasie*, [w:] M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Orlando M.E., Wenzel S., Ebener P.A., Edwards M., Mandell W., Becker K. (2006), *The Dimensions of Change in Therapeutic Community Treatment Instrument*, "Psychological Assessment", vol. 8, no. 1, s. 118–121.
- Orpinas P., Horne A.M. (2004), *A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program*, "American Journal of Preventive Medicine", vol. 26, issue 1, supplement, s. 29–38, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2753434/> [dostęp: 5.03.2021].
- Osadzeni w zakładach karnych i aresztach śledczych*, GUS, <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/wymiar-sprawiedliwosci/wymiar-sprawiedliwosci/osadzeni-w-zakladach-karnych-i-aresztach-sledczych,2,1.html> [dostęp: 1.12.2020].
- Oster G.D., Gould P. (1999), *Rysunek w psychoterapii*, tłum. A. i M. Kacmajor, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Ostojski J. (2009), *Agresja i przemoc w środowisku szkolnym*, <http://pbc.up.krakow.pl/Content/1236/bezpiecz.szkolIII.pdf> [dostęp: 28.12.2020].
- Østvik K., Rudmin F. (2009), *Bullying and Hazing Among Norwegian Army Soldiers: Two Studies of Prevalence, Context, and Cognition*, “Journal Military Psychology”, vol. 13, issue 1, s. 17–39, https://www.researchgate.net/publication/237414293_Bullying_and_Hazing_Among_Norwegian_Army_Soldiers_Two_Studies_of_Prevalence_Context_and_Cognition [dostęp: 4.03.2021].
- Özgan H. (2016), *The usage of domination strategies in conflicts between the teachers and students: A case study*, “Educational Research and Reviews”, vol. 11, no. 4, s. 144–152.
- Paquette J.A., Underwood M.K. (1999), *Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression*, “Merrill-Palmer Quarterly”, vol. 45, no. 2, s. 242–266.
- Pardoł D. (2017), *Jak rozpoznać przemoc rówieśniczą*, <https://epedagogika.pl/profilaktyka-i-wychowanie/jak-rozpoznać-przemoc-rowiesnicza-2200.html> [dostęp: 18.03.2020].
- Parrott D.J., Giancola P.R. (2007), *Addressing “The criterion problem” in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system*, “Aggression and Violent Behavior”, vol. 12, s. 280–299.
- Parzefall M.R., Salin D.M. (2010), *Perceptions of and reactions to workplace bullying: A social exchange perspective*, “Human Relations”, vol. 63, issue 6, s. 761–780, https://www.researchgate.net/publication/242012681_Perceptions_of_and_Reactions_to_Workplace_Bullying_A_Social_Exchange_Perspective [dostęp: 4.03.2021].
- Pawlik J. (red.) (2008), *Psychoterapia psychoanalityczna. Zjawiska i procesy grupowe*, Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury, Eneteia.
- Pawłowska R. (1991), *Agresja u dzieci w wieku dorastania – uwarunkowania rodzinne*, „Problemy Rodzinne”, t. 3, s. 16–18.
- Pepler D.J., Craig W.M. (1995), *A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, “Developmental Psychology”, vol. 31, no. 4, s. 548–553, https://www.researchgate.net/publication/232581659_A_Peek_Behind_the_Fence_Naturalistic_Observations_of_Aggressive_Children_With_Remote_Audiovisual_Recording [dostęp: 4.03.2021].

- Perrone K.M., Sedlacek W.E. (2000), *A comparison of group cohesiveness and client satisfaction in homogenous and heterogenous groups*, "The Journal for Specialists in Group Work", vol. 25, issue 3, s. 243–251, https://www.researchgate.net/publication/247783488_A_comparison_of_group_cohesiveness_and_client_satisfaction_in_homogenous_and_heterogenous_groups [dostęp: 5.03.2021].
- Petrykowska M. (2006), *Patologia społeczna*, [w:] M. Jędrzejko (red.), *Patologie społeczne*, Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Pęczak M. (1992), *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa: Wydawnictwo Semper.
- Pielkova J. (1997), *Wpływ warunków życia w rodzinie na agresywne zachowania dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, t. 3, s. 13–16.
- Pilecki M. (2017), *Złożona natura zaburzeń zachowania w okresie rozwojowym*, [w:] B. Piasecka (red.) *Agresja – perspektywa psychoterapeutów*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pilnick S. (1972), *Beyond psychotherapy*, "Contemporary Psychology", vol. 17, no. 1, s. 28–29.
- Pisarska A., Bobrowski K., Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., Ostaszewski K., Raduj J. (2012), *Używanie substancji psychoaktywnych oraz agresja i przemoc wśród uczniów szkół gimnazjalnych z perspektywy badań ilościowych i jakościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 25, nr 4, s. 357–382, https://www.researchgate.net/publication/270050804_Uzywanie_substancji_psychoaktywnych_oraz_agresja_i_przemoc_wsrod_uczniow_szkol_gimnazjalnych_z_perspektywy_badan_ilosciowych_i_jakosciowych [dostęp: 3.03.2021].
- Pisarska A., Ostaszewski K., Borucka A., Okulicz-Kozaryn K., Bobrowski K. (2005), *Adaptacja amerykańskiego programu profilaktyki alkoholowej Fantastyczne Możliwości – znaczenie ewaluacji procesu i badań jakościowych*, „Alkoholizm i Narkomania”, t. 18, nr 3, s. 43–62, https://www.researchgate.net/publication/242570388_Adaptacja_amerykanskiego_programu_profilaktyki_alkoholowej_Fantastyczne_Mozliwosci_-_znaczenie_ewaluacji_procesu_i_badan_jakosciowych [dostęp: 3.03.2021].
- Plichta P., Pyżalski J., Barlińska J. (2018), *Cyberprzemoc a kreowanie własnego wizerunku w internecie – co w ich mechanizmach zmienia niepełnosprawność młodych dorosłych*

- osób?, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 20, s. 101–120, <https://core.ac.uk/download/pdf/162599265.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Plopa M. (1984), *Postawy wychowawcze rodziców a osobowość dzieci*, „Acta Universitatis Wratislaviensis Prace Psychologiczne”, t. XVIII, s. 151–161.
- Polak A. (2019), *Socjoterapia jako forma pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, <https://edurada.pl/artykuly/socjoterapia-jako-forma-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej/> [dostęp: 14.04.2020].
- Polak K. (2010), *Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Poniatowska-Leszczyńska K. (2013), *Socjoterapia w ujęciu psychodynamicznym*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Poniatowska-Leszczyńska K. (2015), *Metody i techniki w socjoterapii*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Popović M. (1973), *Sociotherapeutic work with large groups of inpatients*, “Anali Zavoda za mentalno zdravlje”, vol. 5 (2–3), s. 39–46.
- Poraj G. (2002), *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*, Łódź: Edukator.
- Poraj G. (2004), *Agresja w wiejskich szkołach*, „Niebieska Linia”, nr 5, s. 16–18, <https://www.niebieskaLinia.pl/pismo/wydania/dostepne-artykuly/4427-agresja-w-wiejskich-szkolach> [dostęp: 7.03.2021].
- Poraj G. (2004), *Doświadczenie agresji i przemocy w szkole*, http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8-s19-31/Acta_Universitatis_Lodziensis_Folia_Psychologica-r2004-t8-s19-31.pdf [dostęp: 29.01.2019].
- Pornari C.D., Wood J. (2010), *Peer and cyber aggression in secondary school students: the role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies*, “Aggressive Behavior”, vol. 36, issue 2, s. 81–94,

- https://www.researchgate.net/publication/209950317_Peer_and_Cyber_Aggression_in_Secondary_School_Students_The_Role_of_Moral_Disengagement_Hostile_Attribution_Bias_and_Outcome_Expectancies [dostęp: 5.03.2021].
- Pospiszyl K. (1970), *Psychologiczna i społeczna geneza agresywnego zachowania się współczesnej młodzieży*, „Studia Socjologiczne”, nr 2(27), s. 215–230.
- Potok M. (2010), *Gays remain minority most targeted by hate crimes*, “Intelligence Report”.
- Praszkier R. (1983), *Poziomy komunikacji w psychoterapii i socjoterapii*, „Przegląd Psychologiczny”, vol. 26, no. 1, s. 117–132.
- Praszkier R., Różycki A. (1983), *Bliskie spotkania: rzecz o treningu grupowym*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Priebe S., Hoffmann K. (2005), *Socjoterapia*, [w:] H. Freyberger, W. Schneider, R.-D. Stieglitz (red.), *Kompendium psychiatrii, psychoterapii i medycyny psychosomatycznej*, red. nauk. tłum. A. Bilikiewicz, Warszawa: PZWL.
- Probst B. (2016), *Person-Centered Sociotherapy*, [w:] J. Mezzich, M. Botbol, G. Christodoulou, C. Cloninger, I. Salloum (eds.), *Person Centered Psychiatry*, Cham: Springer.
- Przemoc w polskiej szkole – jak naprawdę wygląda*, Instytut Badań Edukacyjnych, 28.08.2014, <http://www.ibe.edu.pl/pl/babel/11-media/aktualnosci-prasowe/381-przemoc-w-polskiej-szkole-jak-naprawde-wyglada> [dostęp: 18.02.2020].
- Przewłocka J. (2015), *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, <http://produkty.ibe.edu.pl/docs/inne/ibe-analizy-08-2015-klimat-szkoly.pdf> [dostęp: 7.03.2021].
- Przybylska I. (2006), *Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela*, „Chowanna”, t. 1 (26), s. 85–96, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/16124/1/Przybylska_Inteligencja_emocjonalna.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Przybysz-Zaremba M. (2016), *Egzemplifikacje wybranych teorii zachowań agresywnych człowieka – perspektywa trójwymiarowa*. *Studia nad Rodziną* 37(2), s. 311–332.
- Przybysz-Zaremba M., Katkonienė A. (2014), *Profilaktyka agresji i przemocy w szkole w optyce edukacyjnej*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 1 (38), s. 48–62.
- Pużyński S. (1993), *Leksykon psychiatrii*, Warszawa: PZWL.
- Pużyński S., Wciórka J. (1998), *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*, Kraków–Warszawa: UWM Versalius IPiN.

- Pytka L. (2000), *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pyżalski J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski J. (2014), *Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady*, [w:] J. Jarczyńska (red.), *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Pyżalski J. (2015), *Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki*, „Studia Edukacyjne”, nr 34, s. 177–196.
- Pyżalski J., *Co działa w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej?*, <https://www.youtube.com/watch?v=IyDoDpK-MBg> [dostęp: 12.03.2020].
- Pyżalski J., Kołodziejczyk J., *Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo, Kompetencje Współczesnych Nauczycieli*, https://ruj.uj.edu.pl/xmlui/bitstream/handle/item/16716/KOMPETENCJE_WSPOLCZESNYCH_NAUCZYCIELI_e-book_nr_1_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y [dostęp: 2.01.2021].
- Quindoz D. (1992), *The Psychoanalytic Setting as The Instrument of The Container Function*, “International Journal of Psycho-Analysis”, vol. 73, s. 627–636.
- Rabczuk A. (2017), *Sztuka nawijki, czyli jak uczyć cudzoziemców polskiego slangu młodzieżowego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, t. 24, s. 109–127, <https://doi.org/10.18778/0860-6587.24.08> [dostęp: 7.03.2021].
- Rapoport R. (1956), *Oscillations and sociotherapy*, “Human Relations”, vol. 9, s. 357–374.
- Rayner E. (1986), *Human Development*, London–New York: Unwin Hyman Ltd.
- Reay A. (1999), *Social therapists: Being real and being therapeutic. Henderson Hosp, Sutton, England*, “International Journal of Therapeutic Communities”, vol. 20, no. 2, s. 93–102.
- Reber A. (2000), *Słownik psychologii*, red. I. Kurcz, K. Skarżyńska, tłum. B. Janasiewicz-Kruszyńska et al., Warszawa: Scholar.
- Reid W.J., Hanrahan P. (1982), *Recent evaluations of social work: grounds of optimism*, “Social Work”, vol. 27, Issue 4, s. 328–340.
- Reitz-Krueger C.L., Nagel A.G., Guarnera L.A., Reppucci N.D. (2015), *Community Influence on Adolescent Development*, [w:] T.P. Gullota, R.W. Plant, M.A. Evans (eds.),

- Handbook of Adolescent Behavioral Problems. Evidence-Based Approaches to Prevention and Treatment*, second edition, New York: Springer.
- Rejniak R. (2019), *Dialog Motywujący jako metoda działania we wczesnej interwencji profilaktycznej*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 297–311, <https://przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl/archive/article/36/1/> [dostęp: 7.03.2021].
- Reykowski J. (2002), *Genetyka w agresji*, [w:] Amsterdamski S. (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Reykowski J. (2002), *O czterech poziomach regulacji zachowań agresywnych u człowieka*, [w:] Ł. Jurasz-Dudzik (red.), *Człowiek i agresja. Głosy o nienawiści i przemocy. Ujęcie interdyscyplinarne*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Richters A., Dekker C., Scholte W.F. (2008), *Community based sociotherapy in Byumba, Rwanda*, “Intervention”, vol. 6, no. 2, https://www.researchgate.net/publication/229476660_Community_based_sociotherapy_in_Byumba_Rwanda [dostęp 5.03.2021].
- Richters A., Rutayisire T., Dekker C. (2010), *Care as a turning point in sociotherapy: Remaking the moral world in post-genocide Rwanda*, “Medische Antropologie”, vol. 22, no. 1, https://www.researchgate.net/publication/254913899_Care_as_a_turning_point_in_sociotherapy_Remaking_the_moral_world_in_post-genocide_Rwanda [dostęp: 5.03.2021].
- Rigby K. (2007), *Bullying in schools – And what to do about it. Revised and updated*, Australia, Victoria: ACER Press.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole: jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Robinson B.E., Rhoden L.J. (2017), *Pomoc psychologiczna dzieciom z rodzin alkoholowych. Praktyczny przewodnik*, tłum. A. Marciniak, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Robinson E., Woodside M. (1998), *Pomoc psychologiczna dla dzieci alkoholików*, Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych.
- Rode D. (2010), *Psychologiczne uwarunkowania przemocy w rodzinie. Charakterystyka sprawców*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, https://sbc.org.pl/Content/21667/psychologiczne_uwarunkowania_przemocy.pdf [dostęp: 26.02.2021].

- Roizen J. (1997), *Epidemiological issues in alcohol-related violence*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments in Alcoholism*, vol. 13, New York: Plenum Press.
- Ronen T., Hamama L., Rosenbaum M., Mishely-Yarlap A. (2016), *Subjective Well-Being in Adolescence: The Role of Self-Control, Social Support, Age, Gender, and Familiar Crisis*, "Journal of Happiness Studies", vol. 17, issue 1, s. 81–104.
- Ronse H. (1975), *Toward an institutional sociotherapy*, "Acta Psychiatrica Belgica", vol. 75, no. 3, s. 294–305.
- Ross L. (1977), *The intuitive psychologist and his shortcomings: Distortions in the attribution process*, [w:] L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 10, New York: Academic Press.
- Rudolph U., Roesch S., Greitenmeyer T., Weiner B. (2004), *A meta-analytic review of help giving and aggression from an attributional perspective: Contributions to a general theory of motivation*, "Journal Cognition and Emotion", vol. 18, issue 6, s. 815–848.
- Rutan J.S., Alonso A. (1980), *Sequential cotherapy of groups for training and clinical care*, "Group", vol. 4, no. 1, s. 40–50, https://www.researchgate.net/profile/J-Scott-Rutan/publication/226914437_Sequential_cotherapy_of_groups_for_training_and_clinical_care/links/572de61908aee022975a59f3/Sequential-cotherapy-of-groups-for-training-and-clinical-care.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Sakellaropoulo M., Baldwin M.W. (2009), *Poznanie interpersonalne i relacyjne Ja: torowanie empirycznej drogi do nauki dialogowej*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 52, nr 1, s. 15–35, https://www.kul.pl/files/714/nowy_folder/1.52.2009_art._1.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Salmivalli C. (2010), *Bullying and the peer group: A review*, "Aggression and Violent Behavior", vol. 15, no. 2, s. 112–120.
- Salmivalli C. (2010), *Consequences of school bullying and violence*, https://www.researchgate.net/publication/254164654_Consequences_of_school_bullying_and_violence [dostęp: 23.03.2020].
- Salmivalli C., Isaacs J. (2005), *Prospective relations amongs victimization, rejection, friendlessness, and children's self-and peer-perceptions*, "Child Development", vol. 76, no. 6, s. 1161–1171.
- Sawicka K. (2008), *Socjoterapia w resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, t. II, Warszawa.

- Sawicka K. (2019), *Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole*, wyd. 2, Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Schier K. (2010), *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*, Warszawa: Scholar.
- Schlack T. (1999), „Małolat” – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący osób nadużywających alkoholu, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Schlack T. (1999), „Małolat” – program interwencyjno-edukacyjno-profilaktyczny dotyczący osób nadużywających alkoholu [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Schlack T. (2003), *Socjoterapia. O możliwościach pracy z „klasą” w klasie*, „Profilaktyk”, nr 1, s. 11–17.
- Schmid P.F. (2019), *The power of hope person-centered perspectives on contemporary personal and societal challenges*, “Person-Centered and Experiential Psychotherapies”, vol. 18, s. 121–138.
- Scholte W.F., Ager A.K. (2014), *Social capital and mental health: Connections and complexities in contexts of post conflict recovery*, “Intervention: Journal of Mental Health and Psychosocial Support in Conflict Affected Areas”, vol. 12, no. 2, s. 210–218.
- Segal H. (2005), *Wprowadzenie do teorii Melanie Klein*, tłum. Ł. Penderecki, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Segiet K. (2017), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w pracy wychowawczej z młodzieżą*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczyk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Sellers S.L., Mathiesen S.G., Perry R., Smith T. (2004), *Evaluation of Social Work Journal Quality: Citation versus Reputation Approaches*, “Journal of Social Work Education”, vol. 40, no. 1, s. 143–160.
- Serico J.M., NeMoyer A., Goldstein N.E.S., Houck M., Leff S.S. (2021), *A Methodological Study of Order Effects in Reporting Relational Aggression Experiences*, “Journal of Interpersonal Violence”, vol. 36, Issue 5-6, s. 2478–2497.

- Shahmohammadi N. (2014), *Conflict Management among Secondary School Students*, "Procedia – Social and Behavioral Sciences", vol. 159, s. 630–635, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.438> [dostęp: 7.03.2021].
- Sharp S. (1995), *How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students*, "Educational and Child Psychology", vol. 12, no. 2, s. 81–88.
- Shearon E.M. (1980), *Psychodrama with children*, "International Journal of Child & Adolescent Psychiatry", vol. 45, no. 5, s. 253–268.
- Shimabukuro S., Daley D., Thompson M., Lovern K., Tripp G. (2020), *Supporting Japanese Mothers of Children at Risk for Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): A Small Scale Randomized Control Trial of Well Parent Japan*, "Journal of Child and Family Studies", vol. 29, <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-020-01704-6> [dostęp: 16.04.2020].
- Sideris E. (2018), *Ratownictwo psychologiczne w fazie „pierwszego uderzenia”*, „Bezpieczeństwo. Teoria i praktyka”, nr 2, s. 43–56, <https://repozytorium.ka.edu.pl/handle/11315/21573> [dostęp: 5.03.2021].
- Siedlanowski P. (2018), *Homo crudelis? Patostream – kolejna patologia w sieci*, https://www.kul.pl/files/819/2_2018/siedlanowski_bem_2_2018.pdf [dostęp: 5.03.2020].
- Sierosławski J. (2011), *Używanie alkoholu i narkotyków przez młodzież szkolną. Raport z ogólnopolskich badań ankietowych zrealizowanych w 2011 r. Europejski Program Badań Ankietowych w Szkołach ESPAD*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Siever L.J. (2002), *Neurobiology of Impulsive – Aggressive Personality-Disordered Patients*, "Psychiatric Times Journal", vol. 19, no. 8, <https://www.psychiatrictimes.com/view/neurobiology-impulsive-aggressive-personality-disordered-patients> [dostęp: 25.02.2020].
- Sigda K., Matusiak R. (2016), *Dysfunkcjonalność współczesnej rodziny skutkiem różnego rodzaju uzależnień*, „Społeczeństwo i Rodzina”, nr 46/1, s. 143–154, <https://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/15155/dysfunkcjonalno%C5%9B%C4%87%20wsp%C3%B3%C5%82czesnej%20rodziny.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [dostęp: 5.03.2021].
- Sikora K. (2011), *Wybrane formy pomocy psychologicznej*, [w:] W. Pilecka (red.), *Psychologia zdrowia dzieci i młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Sikorski W. (2014), *Socjoterapia w praktyce psychopedagogicznej*, Nysa: Oficyna Wydawnicza PWSZ.
- Silecka E. (2013), *Wybrane konteksty socjoterapii w pracy z jednostkami niedostosowanymi społecznie*, [w:] B. Jankowiak (red.), *Socjoterapia jako forma pomocy psychopedagogicznej. Teoria i praktyka*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/21630/2/Jankowiak_Socjoterapia_dodruk_10_3_2016.pdf [dostęp: 1.03.2021].
- Sillamy N. (1994), *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Katowice: Wydawnictwo Książnica.
- Silverman D. (2012), *Interpretacja danych jakościowych*, tłum. M. Głowacka-Grajper, J. Ostrowska, wpraw. K.T. Konecki, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sim M., Wain T., Khong E. (2011), *Aggressive behaviour: Prevention and management in the general practice environment*, "Australian Family Physician", vol. 40, s. 866–872, <https://www.racgp.org.au/download/documents/AFP/2011/November/201111sim.pdf> [dostęp: 7.03.2021].
- Simonsen B., Sugai G., Negron M. (2008), *Schoolwide Positive Behavior Supports Primary Systems and Practices Teaching*, "Exceptional Children", vol. 40, issue 6, s. 32–40.
- Siroka R.W. (1978), *From drama to psychodrama*, „Art Psychotherapy“, vol. 5, no. 1. s. 15–17.
- Sivadon P.D. (1957), *Techniques of sociotherapy*, "Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes", vol. 20, s. 205–210.
- Siwek M. (2017), *Anhedonia w zaburzeniach depresyjnych*, „Psychiatria, Psychologia Kliniczna”, nr 17 (3), s. 216–224.
- Skorny Z. (1990), *Psychospołeczne mechanizmy agresywnego zachowania się a arteterapia*, „Zeszyt Naukowy Akademii Muzycznej we Wrocławiu”, nr 57.
- Skotnicka B. (2016), *Wsparcie społeczne nauczycieli edukacji inkluzyjnej*, „Problemy Edukacji, Rehabilitacji i Socjalizacji Osób Niepełnosprawnych”, t. 22, nr 1, s. 175–187.
- Skowronek A. (1999), *Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, t. 12, s. 59–88.
- Słupska K. (2017), *Działania animacyjne jako antidotum na stagnację młodzieży*, [w:] B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczak (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Šmigelskas K., Vaičiūnas T., Lukoševičiūtė J., Malinowska-Ciešlik M., Melkumova M., Movsesyan E., Zaborskis A. (2018), *Sufficient Social Support as a Possible Preventive Factor against Fighting and Bullying in School Children*, "International Journal of Environmental Research and Public Health", vol. 15, no. 5,.
- Smith B., Fromm M.G. (1982), *Personality determinants of leadership and participation in a sociotherapy program*, "Human Relations", vol. 35, issue 6, s. 433–448.
- Smith E., Whittington H.G. (1971), *Social hour: A sociotherapeutic approach*, Oxford, England: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
- Smith P.K. (2004), *Bullying: Recent developments*, "Child and Adolescent Mental Health", vol. 9, no. 3, s. 98–103.
- Smith P.K., Brain P. (2000), *Bullying in schools: Lessons from two decades of research*, "Aggressive Behavior", vol. 26, issue 1, s. 1–9, https://www.researchgate.net/publication/246881849_Bullying_in_schools_Lessons_from_two_decades_of_research [dostęp: 4.03.2021].
- Smith P.K., Mahdavi V., Carvalho M., Fisher S., Russell S., Tippett N. (2008), *Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils*, "Journal of Child Psychology & Psychiatry", vol. 49, issue 1, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>.
- Sobolewska Z. (1993), *Zajęcia socjoterapeutyczne dla dzieci i młodzieży – zasady projektowania zajęć*, Warszawa: OPTA.
- Solberg M., Olweus D. (2003), *Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire*, "Aggressive Behavior", vol. 29, issue 3, s. 239–268.
- Soroko E. (2007), *Poziom narracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spears B., Keeley M., Bates S., Katz I. (2014), *Research on youth exposure to, and management of, cyberbullying incidents in Australia. Part A: Literature review on the estimated prevalence of cyberbullying involving Australian minors*, <https://www.communications.gov.au/file/309/download?token=44NPdfr> [dostęp: 5.03.2021].
- Springer C., Misurell J.R. (2010), *Game-Based Cognitive-Behavioral Therapy (GB-CBT): An Innovative Group Treatment Program for Children Who have been Sexually Abused*, "Journal of Child and Adolescent Trauma", vol. 3, s. 163–180.
- Sroka-Świstak A. (2016), *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, Płock: Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych Mazowieckiej Uczelni Publicznej w Płocku.

- Stake R.E. (1994), *Case Studies*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London.
- Stake R.E. (1997), *Studium przypadku*, [w:] L. Korporowicz (red), *Ewaluacja w edukacji*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*, [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, London.
- Stanik J.M., Roszkowska A., Kucharewicz J. (2006), *Psychologiczna diagnoza zachowań agresywnych w świetle badań Skalą Agresji Buss-Durkee (SABD) – wyniki badań i normalizacja testu*, [w:] J.M. Stanik (red.), *Zastosowanie wybranych technik diagnostycznych w psychologicznej praktyce klinicznej i sądowej*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Staręga-Piasek J. (2010), *O profilaktyce w pomocy społecznej*, „Polityka Społeczna”, nr 9, s. 43–45, https://www.ipiss.com.pl/wp-content/uploads/downloads/2013/02/ps_9-2010_j_starega-piasek.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Steiner H. (ed.) (2004), *Handbook of mental health interventions in children and adolescents. An integrated developmental approach*, San Francisco, Ca: John Wiley.
- Steiner H., Remsing L. (2007), *Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Oppositional Defiant Disorder*, “Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry”, vol. 46, issue 1, s. 126–141, doi: 10.1097/01.chi.0000246060.62706.af.
- Stephan W.G. (1989), *Cognitions and the stereotyping process*, [w:] D. Bartal, C.F. Graumann, A.W. Kruglanski, W. Stroebe (eds.), *Stereotypes and Prejudice: Changing Conceptions*, New York: Springer-Verlag.
- Stępień P. (2002), *Genetyka agresji*, [w:] S. Amsterdamski (red.), *Człowiek i agresja. Głosy nienawiści i przemocy*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Stojiljkovic S. (1973), *A sociotherapeutic approach in social psychiatry*, “Anali Zavoda za mentalno zdravlje”, vol. 5 (2–3), s. 21–27.
- Strayer J., Roberts W. (2004), *Empathy and Observed Anger and Aggression in Five-Year-Old*, “Social Development”, vol. 13, issue 1, s. 1–13.
- Strotzka H. (1980), *Sociogenesis and social therapy*, “Psychiatria Clinica”, vol. 13, no. 3–4, s. 234–241.
- Strykowska J. (2011), *Kompetencje socjoterapeutyczne w pracy pedagogicznej*, „Neodidagmata”, nr 31/32, s. 57–70, <https://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/1844> [dostęp: 7.03.2021].

- Strykowski W. (2005), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata”, nr 27/28, s. 15–28, <http://repozytorium.amu.edu.pl:8080/bitstream/10593/3096/1/strykowski.pdf> [dostęp: 2.01.2021].
- Strzemieczny J. (1988), *Program zajęć socjoterapeutycznych dla dzieci ze szkół podstawowych. Publikacja dla pracowników oświaty*, Warszawa: MEN.
- Suchocka M. (2012), *Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w szkole masowej*, „Dyrektor Szkoły”, nr 2, dod., s. 39–44.
- Sue D.W. (1990), *Culture-specific Strategies in Counseling. A Conceptual Framework*, “Professional Psychology. Research and Practice”, no. 21, s. 424–433.
- Sugai G., Horner R.H. (2014), *Responsiveness-to-Intervention and School-Wide Positive Behavior Supports: Integration of Multi-Tiered Approaches*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118660584.ese1902> [dostęp: 5.03.2021].
- Surzykiewicz J. (2008), *Przemoc jako wyzwanie dla profilaktyki w wychowaniu do dorastania wśród sprzeczności*, [w:] A. Rejzner (red.), *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*, Warszawa: WSP TWP.
- Swan L.A. (1984), *The Practice of Clinical Sociology & Sociotherapy*, Massachusetts: Schenkman Publishing, USA.
- Szawiel T. (2011), *Struktura społeczna i postawy a grupy ethosowe*, „Studia Socjologiczne”, nr 1 (200), http://www.studiasocjologiczne.pl/img_upl/studia_socjologiczne_2011_nr1_s.279_297.pdf [dostęp: 4.03.2021].
- Szcześniak E. (2011), *Proces psychoterapii indywidualnej i grupowej w leczeniu uzależnień*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, t. VIII, s. 293–302, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-d6ded123-8cf5-442e-8e81-ce9523fd2e39> [dostęp: 7.03.2021].
- Szewczuk W. (red.) (1985), *Słownik psychologiczny*, Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Szmajka A. (2001), *Autoprezentacja – niewinny spektakl dla innych i siebie*, [w:] M. Kofta, T. Szutrowa (red.), *Złudzenia, które pozwalają żyć. Szkice ze społecznej psychologii osobowości*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Szrajda J., Sygit-Kowalkowska E., Weber-Rajek M., Tudorowska M., Ziółkowski M., Borkowska A. (2019), *Working with socially maladjusted youth and children with developmental disorders. Predictors and correlations of health among personnel in*

- youth centres, "Journal of Education, Culture & Society", vol. 10, issue 1, s. 155–169, <https://jecs.pl/index.php/jecs/article/view/483/404> [dostęp: 5.03.2021].
- Szutur-Jaworska B. (red.) (2010), *Ewaluacja w służbach społecznych*, Warszawa: MPCPS.
- Szymańska J. (2000), *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Szymczak P. (2018), *Psychologia społeczna: grupy i ich funkcjonowanie*, https://www.researchgate.net/publication/328134575_Psychologia_spoleczna_Grupy_spoleczne_i_ich_funkcjonowanie_Piotr_Szymczak [dostęp: 18.03.2020].
- Ściagała B. (2009), *Od bierności do działania. Przegląd typów postaw uczniów wobec przemocy i agresji*, [w:] P. Łucieczko (red.) (2009), *Przemoc i agresja w szkole. Od rozpoznania przyczyn do sposobów przeciwdziałania*. Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- Ślosarczyk M. (2018), *Czy psychoterapia powinna wychowywać. Ponowne spojrzenie po kilkunastu latach*, „Psychoterapia Psychodynamiczna w Polsce”, nr 5, s. 52–62.
- Świta M. (2013), *Wpływ rodziny alkoholycznej na psychospołeczne funkcjonowanie dziecka*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość”, t. X, s. 179–194, <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-d5d4ed51-8d69-490c-b170-e9a9f9fdc83a> [dostęp: 7.03.2021].
- Tajfel H. (1981), *Human groups and social categories: Studies in social psychology*, England, Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas D.E., Bierman K.L. (2006), *The Impact of classroom aggression on the development of aggressive behavior problems in children*, "Development and Psychopathology", vol. 18, issue 2, s. 471–487, https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1178&context=gse_pubs [dostęp: 26.02.2020].
- Tłuściak-Delikowska A. (2015), *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 155–169, https://www.researchgate.net/publication/284680765_Nauczyciel_a_przemoc_rowiesnicza_wsrod_uczniow [dostęp: 5.03.2021].
- Tokunaga R. (2010), *Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization*, "Computers in Human Behavior", vol. 26, issue 3.
- Toroń-Fórmanek B., Rubczewska A. (2017), *Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training) jako profilaktyka agresji przeznaczona dla młodzieży*, [w:]

- B. Jankowiak, A. Matysiak-Błaszczuk (red.), *Młodzież między ochroną a ryzykiem. Wspieranie rozwoju oraz pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla adolescentów i adolescentek*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tryjarska B. (1994), *Psychoterapia grupowa*, [w:] L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Umar T., Saleh H. (2015), *Problems of Aggressive Behaviour among Primary School Children*, “IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME)”, vol. 5, issue 1, ver. II, s. 11–14, <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-5%20Issue-1/Version-2/C05121114.pdf> [dostęp: 26.02.2020].
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban B. (2012), *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Van Lier P., Vitaro F., Eisner M. (2007), *Preventing Aggressive and Violent Behavior: Using Prevention Programs to Study the Role of Peer Dynamics in Maladjustment Problems*, “The European Journal on Criminal Policy and Research”, vol. 13, s. 277–296.
- Verbizier A.D. de (1968), *Sociotherapy and the institution as a therapeutic*, “Annales Médico-Psychologiques”, vol. 2 (5).
- Vetulani J. (2013), *Neurochemia impulsywności i agresji*, „Psychiatria Polska”, t. XLVII, nr 1, s. 103–115.
- Vinogradov S., Yalom I. (2007), *Psychoterapia grupowa. Krótki przewodnik dla terapeutów*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.
- Violence*, <https://www.apa.org/topics/violence/> [dostęp: 25.02.2020].
- Vopel K.W. (1999), *Poradnik dla prowadzących grupy*, tłum. M. Jałowiec, Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Waasdorp T.E., Bradshaw C.P. (2015), *The Overlap Between Cyberbullying and Traditional Bullying*. “Journal of Adolescent Health”, vol. 56, issue 5, s. 483–488, DOI: 10.1016/j.jadohealth.2014.12.002.
- Wachnicka J. (2018), *Adaptacja młodzieży nieprzystosowanej społecznie do procesu socjoterapii*, „Innowacje Psychologiczne. Studenckie Czasopismo Naukowe”, t. 7, nr 1, s. 43–44.
- Wacholc M. (2006), *Interwencje Psychoterapeutyczne w pracy pedagoga szkolnego*. Wykład wygłoszony w Częstochowie podczas I Ogólnopolskiej Konferencji Światlic Socjoterapeutycznych i Środowiskowych pt. „Kochać i Rozumieć” w 2006 r.

- w Częstochowie,
http://www.skraweknieba.com.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=7:maciej-wacholc&catid=13:materiay-szkoleniowe&Itemid=9 [dostęp: 5.03.2021].
- Walczak B. (2005), *Agresja w szkole. Materiał pomocniczy dla nauczycieli*, Piła: Biblioteka Publiczna w Pile.
- Walczak B., *Ścieżki wtórnej socjalizacji: od kształtowania postaw po respektowanie norm*, https://www.npseo.pl/data/various/files/Bart%C5%82omiej%20Walczak-%20normy%20i%20postawy%202011_12.pdf [dostęp: 5.05.2020].
- Walewska K. (1996), *Terapia rodzinna w ujęciu psychoanalitycznym*, „Dialogi. Zeszyty Instytutu Psychoanalizy i Psychoterapii”, nr 2–3, s. 23–30.
- Wałęcka-Matyja K. (2013), *Zachowania agresywne adolescentów jako efekt stylu wychowania w rodzinie pochodzenia*, [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży*, Warszawa: Difin.
- Waligóra-Huk A. (2015), *Cyberprzemoc wśród młodzieży ze szkół wiejskich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/3500/1/Waligora_Huk_Cyberprzemoc_wsrod_mlodziy.pdf [dostęp: 5.03.2021].
- Waller G. (2009), *Evidence-based treatment and therapist drift*, “Behavior, Research and Therapy”, vol. 47, issue 2, s. 119–127.
- Walter B. (2002), *Hermann Simon – Psychiatriereformer, Sozialdarwinist, Nationalsozialist?*, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12430046> [dostęp: 12.01.2020].
- Warzecha K. (2017), *Portale społecznościowe formą rozrywki i komunikacji współczesnej młodzieży – analiza statystyczna*, „Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach”, nr 318, s. 85–105, <https://sbc.org.pl/Content/283275/07.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Wasilewski J. (2013), *Zarys definicyjny cyberprzestrzeni*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego”, nr 9 (5), <https://www.abw.gov.pl/download/1/1284/Segregator13.pdf> [dostęp: 4.03.2021].
- Waszyńska K., Bury P., Filipiak M. (2015), *Socjoterapia a psychoterapia – refleksje teoretyczne*, [w:] K. Waszyńska, M. Filipiak (red.) (2015), *Współczesne konteksty psychoterapii i socjoterapii. Wybrane zagadnienia z teorii i praktyki*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Wells K.C. (1988), *Social learning and systems family therapy for childhood oppositional disorder: Comparative treatment outcome*, "Comprehensive Psychiatry", vol. 29, issue 2, s. 138–146.
- White H.R. (1997), *Longitudinal perspective on alcohol use and aggression during adolescence*, [w:] M. Galanter (ed.), *Recent Developments in Alcoholism*, vol. 13, New York: Plenum Press.
- Whiteley J.S. (1986), *Sociotherapy and psychotherapy in the treatment of personality disorder: discussion paper*, "Journal of the Royal Society of Medicine", vol. 79, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1290573/> [dostęp: 5.05.2021].
- Wiciński M., Węclewicz M., Miętkiewicz M., Stanisławski J., Malinowski B., Grzešek E., Stolarek W., Grzešek G. (2015), *Neurostymulanty – farmakologia przyszłości czy już narkotyki? Stosowanie metylofenidadu i modafinilu w celu polepszania wyników w nauce*, [w:] A. Wolska-Adamczyk (red.), *Współczesne kierunki działań prozdrowotnych*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Inżynierii i Zdrowia.
- Wierzbicki A. (2007), *Zjawisko przemocy wśród żołnierzy zasadniczej służby wojskowej*, [w:] J. Wawrzyniak (red.), *Socjologiczne i psychologiczne aspekty przemocy*, Łódź: Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Wilczyńska A., Mazur (2013) M., *Gniew i empatia a poziom zagrożenia wykluczeniem społecznym młodzieży*, „Psychologia Społeczna”, t. 8, 2(25), https://www.researchgate.net/publication/277890594_Gniew_i_empatia_a_poziom_zagrozenia_wykluczeniem_spoiecznym_u_mlodziemy [dostęp: 1.03.2021].
- Wilk M. (2013), *Psychoterapia: rozwój czy leczenie*, referat wygłoszony na konferencji Sekcji Psychoterapii Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Wilk M. (2014), *Diagnoza w socjoterapii. Ujęcie psychodynamiczne*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wilk M. (2017), *Dla kogo jest socjoterapia?*, referat wygłoszony na konferencji Polskiego Stowarzyszenia Socjoterapeutów i Trenerów pt. Socjoterapia – z perspektywy teorii i praktyki, Bydgoszcz.
- Wilk M. (2018), „*Niegrzeczny uczeń, niegrzeczna uczennica*” – od normy rozwojowej do psychopatologii w okresie adolescencji, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 291–292.
- Wilkins P. (2012), *Person-Centred Sociotherapy: Applying Person-Centred Attitudes, Principles and Practices to Social Situations, Groups and Society as a Whole*, "Hellenic Journal of Psychology", vol. 9, https://pseve.org/wp-content/uploads/2018/03/Volume09_Issue3_Wilkins.pdf [dostęp: 5.03.2021].

- Willig C. (2008), *Introducing Qualitative Research in Psychology Adventures in Theory and Method*, second edition, Berkshire: Open University Press, https://resv.hums.ac.ir/uploads/introducing_qualitative_research.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Willig C. (2013), *Introducing qualitative research in psychology*, 3rd edition, UK: McGraw Hill Education.
- Wilson S.J., Lipsey M.W. (2007), *School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: update of a meta-analysis*, "American Journal of Preventive Medicine", vol. 33 (2 suppl.), s. 130–143.
- Winnicott D.W. (2010), *Dom jest punktem wyjścia. Eseje psychoanalityczne. Jednostka – rodzina – społeczeństwo*, tłum. A. Czownicka, Gdańsk: Wydawnictwo Imago.
- Winnicott D.W. (2011), *Zabawa a rzeczywistość*, tłum. A. Czownicka, Gdańsk: Wydawnictwo Imago.
- Wise P.S., Smead V.S., Huebner E.S. (1987), *Crisis intervention: Involvement and training needs of school psychology personnel*, "Journal of School Psychology", vol. 25, issue 2, s. 185–187.
- Witkowski L. (2000), *Dwoistość jako kategoria i paradygmat w pedagogice polskiej (o pracach Bogdana Suchodolskiego metodologicznie inaczej)*, preprint referatu na konferencję „Problemy współczesnej metodologii” Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Wszechnicy Mazurskiej w Olecku 11–12 września 2000 r., Olecko, Kraków–Toruń–Warszawa.
- Wittenbrink B., Hilton J.L., Gist P.L. (1998), *In serach of similarity: Stereotypes as naive theories in social categorization*, "Social Cognition", vol. 16, issue 1, s. 31–55.
- Włodarczyk J., Makaruk K. (2013), *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*, http://fdds.pl/wp-content/uploads/2016/05/Ogolnopolska_diagnoza_problemu_przemocy_wobec_dzieci_Wyniki_badania_2013.pdf [dostęp: 6.02.2019].
- Wojciechowska U. (1999), *Uczenie konstruktywnych form radzenia sobie z napięciem i negatywnymi uczuciami u młodocianych więźniów śledczych*, [w:] K. Sawicka (red.), *Socjoterapia*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej Ministerstwa Edukacji Narodowej.
- Wojciechowski M. (2005), *The Polish Education System and Issues of Violence*, "Journal of School Violence", vol. 4, issue 1, s. 119–130.

- Wojciszke B. (2003), *Relacje interpersonalne*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 147–186.
- Wojtkowiak M. (2017), *Dziecko na wirtualnym podwórku*, „Zabawy i Zabawki”, nr 15.
- Wojtyńkiewicz E. (2014), *Fobia szkolna w rozumieniu psychodynamicznym – opis przypadku*, „Psychoterapia”, nr 2 (169), s. 43–50, http://www.psychoterapiaptp.pl/uploads/PT_2_2014/43Wyrzykowska_PT2014i2.pdf [dostęp: 7.03.2021].
- Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M. (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci. Prawie wszystko co chcielibyście wiedzieć*, Lublin: BiFolium.
- Wolańczyk T., Komender J. (red.) (2013), *Zaburzenia emocjonalne i behawioralne u dzieci*, Warszawa: PZWL.
- Wolińska J.M. (2018), *Agresja interpersonalna – profilaktyka i przeciwdziałanie*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, vol. 31, no. 3, s. 247–261, <https://journals.umcs.pl/j/article/view/7276> [dostęp: 7.03.2021].
- Wolińska M., Skibicka-Piechna A. (2013), *Socjoterapia w szkole – możliwości, konieczność, fikcja?* „Społeczeństwo. Edukacja. Język”, t. 1, s. 37–43, <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-60f46485-efcb-413f-a381-e9f331e1d886> [dostęp: 5.03.2021].
- Wysocka E. (2008), *Diagnoza w resocjalizacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wysocka E. (2018), *Wschodząca dorosłość a proposłeczność (działanie społeczne) – teoretyczne i empiryczne wyznaczniki postaw życiowych młodego pokolenia*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 2, s. 151–170, <https://repozytorium.ukw.edu.pl/handle/item/6044> [dostęp: 5.03.2021].
- Yalom I., Leszcz M. (2006), *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*, tłum. R. Andruszko, Kraków: Wydawnictwa Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Yeomans F.E., Clarkin J.F., Kernberg O.F. (2015), *Psychoterapia skoncentrowana na przeniesieniu w leczeniu zaburzeń osobowości borderline. Podręcznik kliniczny*, Kraków: Wydawca: Polskie Towarzystwo Psychoterapii Psychodynamicznej.
- Yin R.K. (2003), *Case Study Research: Design and Methods*, 3rd ed. Thousand Oaks, CA.
- Zagata D., Majek P., Lubański J., Knura M., Jankowski M., Brożek G. (2018), *Rzucanie palenia wśród studentów medycyny*, [w:] P. Kiciński (red.), *Nowe spojrzenie na wykorzystanie i aktywność wybranych substancji biologicznie czynnych*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe Tygiel.
- Zagrodzka J. (1993), *Neuroanatomiczne podłoże agresji*, „Kosmos”, nr 42 (3/4), s. 647–658.

- Zajac A. (2011), *Osoba nauczyciela jako czynnik agresywny*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, nr 2/1 (2), s. 251–259.
- Zajac K. (2016), *Socjoterapia*, [w:] M. Jerzak (red.), *Zaburzenia psychiczne i rozwojowe u dzieci a szkolna rzeczywistość*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Zalewska K. (2013), *Stereotypy męskości i kobiecości a zachowania agresywne mężczyzn chorujących na schizofrenię*, Katowice: Instytut Psychologii Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego.
- Zdanowska M. (2014), *Pojęcie i cele socjoterapii. Metody pracy z grupą. Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych*, Białystok, <http://www.sp17bialystok.pl/publikacje/Socjoterapia.pdf> [dostęp: 5.03.2021].
- Zieliński P. (2000), *Metody relaksowo koncentrujące w teorii i praktyce edukacyjnej*, [w:] K. Baranowicz (red.), *Pedagogika alternatywna: dylematy praktyki*, Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Zieliński P. (2011), *Relaksacja w teorii i praktyce pedagogicznej*, Częstochowa: Wydawnictwo im. A. Podobińskiego Akademii im. J. Długosza.
- Zillman D., Cantor J. (1977), *Affective responses to the emotions of a protagonist*, “Journal of Experimental Social Psychology”, vol. 13, issue 2, s. 155–165.
- Ziółkowski P. (2014), *Samorząd uczniowski – idee, uwarunkowania i doświadczenia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki.
- Zuber M.J., Greenberg E.W., Williams L.M. (2016), *Różnorodne rozumienie niektórych przestępstw i ich kontekstu: kwantyfikacja technik neutralizacji*, „Resocjalizacja Polska”, nr 11, s. 163–183.
- Zumkley H. (1993), *Stalność różnic indywidualnych w zakresie agresji*, [w:] A. Frączek, H. Zumkley (red.), *Socjalizacja a agresja*, Warszawa: IPS PAN.
- Zwaan K., de Bruin J. (2016), *Adapting Idols: Authenticity, Identity and Performance in a Global Television Format*, London–New York: Routledge Publishing.

Wykaz rycin

- Rycina 1. Schemat zależności między sprawcą przemocy, jego ofiarą oraz obserwatorem
22
- Rycina 2. Schemat modyfikacji i zmian nazewnictwa głównych celów socjoterapii 147
- Rycina 3. Czas trwania poszczególnych faz grupowych zajęć socjoterapeutycznych 178
- Rycina 4. Wyzwania w pracy z dziećmi i młodzieżą w perspektywie prowadzących grupy
socjoterapeutyczne 308
- Rycina 5. Sposoby radzenia sobie z wyzwaniami w pracy z grupami dzieci i młodzieży
w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne 313
- Rycina 6. Socjoterapia wobec agresji rówieśniczej w szkole w perspektywie prowadzących
grupy socjoterapeutyczne 329
- Rycina 7. Techniki pracy użyteczne w pracy z agresją rówieśniczą w perspektywie
prowadzących grupy socjoterapeutyczne 343
- Rycina 8. Specyfika pracy z grupami dzieci i młodzieży w perspektywie prowadzących grupy
socjoterapeutyczne 365
- Rycina 9. Definiowanie socjoterapii pod kątem miejsca jej realizacji 378
- Rycina 10. Cele i zadania socjoterapii realizowane w profilaktyce agresji rówieśniczej
w szkole 384

Wykaz tablic

Tabela 1. Zestawienie zagrożeń związanych z nowoczesnymi mediami 85

Tabela 2. Możliwe aktywności szkoły w celu przeciwdziałania agresji rówieśniczej w perspektywie prowadzących grupy socjoterapeutyczne 373

Tabela 3. Postrzeganie zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach uwzględniając wielkość miejscowości 380

Aneks

Załącznik 1.

INFORMACJA DLA UCZESTNIKÓW BADANIA

1. Badanie będące elementem pracy doktorskiej, **dotyczy propozycji przeciwdziałania i pracy socjoterapeutów ze zjawiskiem agresji rówieśniczej**, mającej miejsce w szkołach.

2. Wyniki badania są ważne dla zrozumienia znaczenia pracy socjoterapeutycznej, jako elementu profilaktyki oraz przeciwdziałania agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach.

3. Badanie polega na udzieleniu wywiadu, który będzie nagrywany, przepisany i którego fragmenty (potrzebne do analizy pracy socjoterapeutycznej ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkole) będą opublikowane.

4. W raporcie z badań nigdzie nie pojawią się dane umożliwiające zidentyfikowanie osoby udzielającej wywiadu, a w szczególności jej imię i nazwisko lub dane szkoły, ośrodka czy instytucji, w której pracuje lub realizuje socjoterapeutyczne zajęcia. Z publikowanych fragmentów wywiadów usunięte będą także wszystkie inne dane, które mogłyby przyczynić się do rozpoznania uczestnika badania takie jak na przykład uczestnictwo w konkretnych programach profilaktycznych, grupach zawodowych, członkostwo w zawodowych stowarzyszeniach. W efekcie otrzymany materiał będzie dotyczył osób, których w ogóle nie można zidentyfikować. Publikowane będą tylko fragmenty wywiadów konieczne do analizy pracy socjoterapeutycznej ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkole.

5. Udział w badaniu jest dobrowolny i w każdym momencie (nawet po rozpoczęciu badania) można się z niego wycofać bez podawania powodu.

6. Przed rozpoczęciem badania uczestnik badania zostanie poproszony o podpisanie tzw. formularza zgody na udział w badaniu oraz formularza zgody na przetwarzanie danych osobowych.

7. Formularz zgody jest wymaganym przez jednostki badawcze dokumentem zapewniającym poszanowanie praw uczestników badań. Pomaga również w utrzymaniu wysokich standardów prowadzonych badań poprzez zwiększenie zakresu kontroli nad działaniem badaczy.

8. Dochowujemy wszelkich starań, aby zapewnić bezpieczeństwo wyników badań oraz danych osobowych. Do nagranych wywiadów i formularzy zgody dostęp będzie mieć wyłącznie osoba prowadząca badanie: mgr Maciej Wilk. Dane osobowe nie będą udostępniane innym podmiotom.

9. W razie jakiegokolwiek dodatkowych pytań dotyczących badania, proszę o kontakt z promotorem pracy doktorskiej: prof. UAM dr hab. Barbara Jankowiak, Wydział Studiów Edukacyjnych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, e-mail: basiaj@amu.edu.pl.

mgr Maciej Wilk

doktorant: maciowilk@wp.pl

Załącznik 2.

OŚWIADCZENIE OSOBY BADANEJ
zgoda na udział w badaniu i na przetwarzanie danych osobowych

Imię i nazwisko uczestnika badania.....

Niniejszym oświadczam, że zostałem/am szczegółowo poinformowany/na o zasadach uczestnictwa w badaniu, sposobie przeprowadzenia badań i moim w nich udziale. Rozumiem, na czym polega badanie i do czego potrzebna jest moja zgoda.

Zostałem/łam poinformowany/na, że mogę odmówić uczestnictwa w badaniu w każdym momencie realizacji.

Wyrażam świadomą zgodę na uczestnictwo w badaniu.

Jednocześnie oświadczam, że **wyrażam zgodę na przetwarzanie moich danych osobowych** w zakresie niezbędnym do realizacji badania. Zostałem/łam poinformowany/a o tym, że badający dołoży wszelkich starań, aby moje dane były właściwie zabezpieczone w taki sposób, że uzyskane wyniki badań nie będą w żaden sposób łączone z uzyskanymi danymi osobowymi i przedstawiane będą w sposób uniemożliwiający identyfikację osób biorących udział w badaniu. Do zgód uczestników oraz nagrań wywiadów, a więc ich danych osobowych, poza prowadzącym badania mgr Maciejem Wilkiem, będzie mieć dostęp wyłącznie prof. UAM dr hab. Barbara Jankowiak, promotor pracy doktorskiej.

Ochrona tych danych będzie zgodna z zasadami RODO. Dane osobowe nie będą udostępniane innym podmiotom.

.....

podpis badającego podpis uczestnika projektu

.....,

(miejsowość) (data)

Załącznik 3.

PYTANIA DO WYWIADU:

1. Czym dla Pani/Pana jest socjoterapia?
2. Jakie według Pana/Pani doświadczeń funkcje socjoterapii są najważniejsze?
3. Jakie, w Pana/Pani doświadczeniu zawodowym, czynniki zmiany w socjoterapii są najważniejsze?
4. Jakie znaczenie według Pana/Pani ma proces diagnostyczny w socjoterapii?
5. W jaki sposób weryfikuje Pan/Pani skuteczność prowadzonych przez siebie socjoterapeutycznych zajęć?
6. Jak powszechnym zjawiskiem, z którym się Pan/Pani spotyka, jest agresja rówieśnicza w szkołach?
7. Jaki według Pana/Pani wpływ na funkcjonowanie dzieci i młodzieży ma agresja rówieśnicza?
8. Jak postrzega Pan/Pani funkcjonowanie szkoły, nauczycieli wobec zjawiska agresji rówieśniczej, która ma miejsce na terenie szkoły?
9. Skąd najczęściej płyną zgłoszenia do socjoterapeutycznych zajęć, które Pan/Pani prowadzi?
10. Jakie w świetle Pana/Pani doświadczeń są najczęstsze przyczyny powstawania agresji rówieśniczej w szkole?
11. Z jakimi formami agresji rówieśniczej w szkole Pan/Pani się spotyka?
12. Jakie możliwości zastosowania socjoterapii postrzega Pan/Pani w profilaktyce agresji rówieśniczej w szkołach?
13. Jakie są według Pana/Pani różnice w pracy socjoterapeutycznej wobec agresji rówieśniczej w szkołach w porównaniu do grup dziecięcych i młodzieżowych?
14. Jakie wyzwania zauważa Pan/Pani w prowadzeniu zajęć socjoterapeutycznych z dziećmi i młodzieżą mającą kontakt z agresją rówieśniczą w szkole?
15. Co w świetle Pana/Pani doświadczeń w pracy socjoterapeuty pomaga w radzeniu sobie z tymi wyzwaniami?
16. Czy widzi Pan/Pani różnice w charakterystyce pracy socjoterapeutycznej z ofiarami oraz sprawcami agresji rówieśniczej w szkole?
17. W jaki sposób Pan/Pani pracuje ze sprawcami oraz ofiarami przemocy?

18. Jakie efekty prowadzonych przez siebie zajęć socjoterapeutycznych związanych z problematyką agresji rówieśniczej widzi Pan/Pani w szkołach?

19. Jak ocenia Pan/Pani skuteczność prowadzonych przez siebie zajęć socjoterapeutycznych związanych z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach porównując grupy dziecięce i młodzieżowe?

20. Jakie metody i techniki pracy socjoterapeutycznej ze zjawiskiem agresji rówieśniczej w szkole uważa Pan/Pani za najbardziej efektywne?

21. Jakie aspekty procesu szkolenia specjalistów w zakresie socjoterapii uważa Pan/Pani za szczególnie istotne, aby socjoterapeuci mogli pełniej realizować założenia przeciwdziałania i profilaktyki problematyki agresji rówieśniczej w szkołach?

22. Kiedy Pana/Pani zdaniem, zajęcia socjoterapeutyczne w pracy z przejawami agresji rówieśniczej w szkołach są nieskuteczne, nie przynoszą pożądanego efektu?

23. Co, w Pana/Pani opinii, szkoły mogą starać się zrobić, aby minimalizować problem agresji rówieśniczej w szkołach?

Streszczenie

Agresja rówieśnicza w polskich szkołach jest codziennością, mimo że jej poziom jest niższy niż w wielu innych krajach. Klótnie, wyzwiska, złośliwości, popychanie, kopanie czy bójki są codziennym doświadczeniem polskich uczniów. Już nie nową formą przemocy stał się dynamicznie rozwijający się dzięki wysoki technologii cyberbullying.

Socjoterapia jako grupowa forma pracy z dziećmi i młodzieżą może skutecznie przeciwdziałać temu zjawisku. Po pierwsze, może być formą pracy z uczniami, których dotyka agresja rówieśnicza w szkołach. Po drugie, jako metoda systematycznej pracy z dziećmi i młodzieżą w celu minimalizowania zagrożenia wystąpienia zjawiska agresji rówieśniczej w szkołach.

Celem rozprawy było zweryfikowanie na podstawie badań na temat opinii socjoterapeutów pracujących z dziećmi i młodzieżą, i stykających się z problematyką agresji rówieśniczej w szkołach, w jaki sposób socjoterapia może być pomocna w pracy z tym problemem. Analiza wyników badań wskazała na dwa aspekty pracy z tym zjawiskiem. Pierwszy dotyczy opracowania szeroko realizowanej przez cały okres nauki różnego rodzaju socjoterapeutycznych zajęć, mających na celu wspieranie rozwoju dzieci i młodzieży, budowanie integracji ze środowiskiem szkolnym, realizowanie psychoedukacyjnych form zajęć. Drugi aspekt podkreślany przez badanych socjoterapeutów koncentruje się na pomocy uczniom, którzy mieli lub mają już kontakt z przejawami agresji rówieśniczej. Łączenie tych dwóch płaszczyzn socjoterapeutycznej pracy zdaniem badanych socjoterapeutów pozwalałoby zarówno minimalizować samo zjawisko agresji rówieśniczej w szkołach, jak i negatywne skutki jej występowania.

Kluczowe słowa: agresja, rówieśniczy, socjoterapia, zapobieganie, szkoła.

Abstract

Peer aggression in Polish schools is an everyday occurrence, although its level is not as high as in other countries. It does not change the fact that manifestations of verbal aggression: maliciousness, nicknames, quarrels are rather commonplace for most Polish students. Physical aggressions such as shoving, fighting, kicking and destroying other people's property are less common. A new phenomenon of peer aggression is cyberbullying. Sociotherapy as a form of group work with children and youth can be treated as an answer to the phenomenon of peer aggression in schools, which can be realized through two basic tasks. The first task is the realization of corrective and remedial tasks in situations when schools, classes, and pupils already face aggressive and violent situations at school or in the wider school environment. The second task of sociotherapy is the preparation and realization of first level prevention, whose main goal is to develop procedures to minimize the occurrence of aggressive behavior, patterns of functioning of classes or school environment leading to peer violence, school bullying. The aim of this dissertation was to verify the above assumptions and statements with the experience of sociotherapists who struggle everyday with the difficulties of working with children and adolescents. The analysis of the results and data from the interviews with sociotherapists allows us to emphasize that sociotherapy can have a significant role in counteracting aggression and peer violence in Polish schools. The most important element of the process of counteracting peer aggression at schools should be systematic work with children and adolescents using psycho-educational trainings, workshops and many other kinds of sociotherapeutical techniques as a system of prevention. The second element of sociotherapeutic activities would be group workshops for children and youth who have already come into contact with the problem, either as victims of aggression, perpetrators, or observers. The systematic sociotherapeutical activities with children and youth, carried out from the very beginning of the educational process would be the most needed aim in the process of counteracting peer aggression at school.

Key words: aggression, peer, sociotherapy, prevention, school.