



Anna Borkowska, Joanna Szymańska, Marta Witkowska

Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole

Poradnik dla nauczycieli

Warszawa 2012

SPIS TREŚCI

Wprowadzenie	2
I. Destrukcyjne skutki przemocy.....	3
II. Czynniki ryzyka, czynniki chroniące.....	6
1. Kategorie ryzyka	6
2. Agresja uczniowska a klimat szkoły.....	8
3. Co chroni dorastającą młodzież przed angażowaniem się w zachowania agresywne?	11
III. Profilaktyka agresji i przemocy w szkole	13
1. Profilaktyka uniwersalna	13
2. Profilaktyka selektywna. Jak budować odporność uczniów doświadczających poważnych przeciwności życiowych?.....	16
3. Profilaktyka wskazująca	19

Wprowadzenie

Jednym z najczęściej dyskutowanych problemów, w tym również w mediach, są zachowania agresywne dzieci i młodzieży – od wulgarnego słownictwa poczynając, poprzez obmawianie kolegów, wyszydzanie, izolowanie, zastraszanie, aż do zachowań przestępczych, jak gwałty, znęcanie się fizyczne, czy zabójstwa. Wbrew doniesieniom mediów agresja i przemoc w polskich szkołach nie wzrasta gwałtownie. Badania, prowadzone cyklicznie przez Uniwersytet Warszawski na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej¹ oraz badania CBOS dla programu „Szkoła bez Przemocy”², nie wykazują znaczącego narastania tego zjawiska w ostatnich latach. W niektórych kategoriach zachowań agresywnych zanotowano nawet lekki spadek. Zmniejszyła się liczba przypadków przemocy fizycznej wśród uczniów, rzadziej też obiektem agresji uczniowskiej stają się nauczyciele. Zanotowano niewielki wzrost przemocy werbalnej, relacyjnej i wymuszeń o charakterze niematerialnym. Wyniki najnowszej edycji międzynarodowych badań HBSC³ (*Health Behaviour in School-aged Children*) z 2010 roku potwierdzają spadek agresji fizycznej. W porównaniu z 2006 rokiem zmniejszył się odsetek uczniów uczestniczących w bójkach. Wzrósł natomiast o około 5 punktów odsetek uczniów z klas V i VI szkoły podstawowej doświadczających dręczenia ze strony rówieśników (ang. *bullying*) i odsetek przyznających się do dręczenia kolegów.

Stabilizacja poziomu agresji uczniowskiej w szkole nie powinna nas jednak uspokajać. Jest on wystarczająco wysoki i stanowi jeden z najpoważniejszych problemów, z którym musi zmierzyć się szkoła. Ponadto, ten trend szybko może się odwrócić. Wraz z rosnącym dostępem do nowych technologii informacyjnych pojawiają się nowe formy, jak *cyberprzemoc*. Młodzież coraz częściej wykorzystuje media elektroniczne do prześladowania nielubianych osób – nękania SMS-ami, rozpowszechniania plotek i oszczerstw na internetowych blogach, zamieszczania filmów, które mają na celu skompromitowanie kogoś, itp. Obecnie część uczniów skutecznie prześladowuje swoich rówieśników nie na terenie szkoły,

¹ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997-2003*. CMPPP 2005 oraz K. Ostrowska *Zachowania agresywne uczniów. Badania porównawcze 1997-2003-2007. Raport 2007*. <http://www.ore.edu.pl/s/274>

² A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi „Przemoc w szkole. Raport 2006 i 2011”. CBOS.

³ J. Mazur i A. Małkowska-Szcutnik (red) *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2011.

lecz w internecie. Większa anonimowość daje poczucie bezkarności. (Problematykę tę omawia odrębny e-poradnik: **Jak reagować na cyberprzemoc**, zamieszczony w zakładce Wychowanie i Profilaktyka – <http://www.ore.edu.pl/s/152> . Niezależnie jednak od tego, czy akty agresji i przemocy mają miejsce w szkolnej szatni, czy też w cyberprzestrzeni, dokonują ich wychowankowie szkoły i kadra pedagogiczna powinna na nie reagować.

W większych miastach, w których znajduje się wiele szkół, rodzice i dzieci kierują się w swych wyborach nie tylko ofertą zajęć i informacjami o poziomie nauczania w konkretnej szkole, ale także opiniami znajomych o panującej w niej atmosferze i poziomie bezpieczeństwa. W ankiecie przeprowadzonej w szkołach podstawowych przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach badań SUEK⁴ poproszono rodziców o wybór trzech najważniejszych cech dobrej szkoły z dostarczonej listy. **Prawie 80% rodziców wskazało, że szkoła przede wszystkim powinna być dla ich dzieci miejscem bezpiecznym** - bez przemocy, alkoholu i narkotyków. Wysoki poziom nauczania znalazł się w tym rankingu dopiero na siódmym miejscu. Obawy uczniów i rodziców nasilają się przy wyborze gimnazjum. Doniesienia medialne o przemocy rówieśniczej na tym etapie edukacji powodują, iż wielu rodziców dla zapewnienia dziecku bezpieczeństwa decyduje się posłać je do szkoły niepublicznej, nawet kosztem znacznych wyrzeczeń finansowych.

Uzyskanie etykiety „szkoły z przemocą” odstrasza kandydatów na uczniów i ich rodziców, może skutkować negatywną oceną ze strony nadzoru pedagogicznego i organu prowadzącego. Zapobieganie przemocy leży więc w interesie samych pracowników. Są też znacznie poważniejsze powody.

I. Destrukcyjne skutki przemocy

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), na podstawie wieloletnich badań prowadzonych w różnych krajach świata, stwierdza, iż przemoc, zarówno ze strony dorosłych, jak i pomiędzy rówieśnikami, stanowi jedno z największych zagrożeń dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży⁵, a także bywa przyczyną urazów fizycznych, czy nawet śmierci. **Przemoc rówieśnicza jest uznawana za najpoważniejszy czynnik ryzyka związany ze szkołą**⁶

⁴ Materiał przedstawiony przez IBE podczas konferencji prasowej w dniu 4 czerwca 2012 roku.

⁵ World Health Organization *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. Geneva, Switzerland 2005.

⁶ Monograph. Commonwealth Department of Health and Aged Care. *Promotion, Prevention and Early Intervention for Mental Health*. Mental Health and Special Programs Branch, Canberra 2000.

wpływający na rozwój różnorodnych problemów w obszarze zdrowia psychicznego i jego zaburzeń⁷. Przedstawia je niżej zamieszczona tabela.

Problemy i zaburzenia u dzieci i młodzieży spowodowane przez przemoc rówieśniczą
<ul style="list-style-type: none">• Uszkodzenia ciała• Zaburzenia lękowe, w tym fobia szkolna• Znaczne obniżenie samooceny i poczucia własnej wartości (czują się upokorzone, poniżone, gorsze i mogą nabrać przekonania, że same są temu winne)• Depresje• Próby samobójcze i samobójstwa dokonane• Zaburzenia psychosomatyczne (np. bóle brzucha, wymioty, bóle głowy, bóle mięśni, trudności z zasypianiem)• Zachowania „wyładowujące” (nagłe gwałtowne reakcje, często agresywne, wynikające z bezradności i desperacji)• Używanie środków psychoaktywnych – leków nasennych i uspokajających, alkoholu, narkotyków (dla obniżenia lęku, napięcia i poprawy nastroju)• Pogorszenie osiągnięć w nauce (silne emocje utrudniają skupienie się na nauce)• Częste zwolnienia lekarskie lub wagary (umożliwiają unikanie przykrości przez pewien czas).

Jak widać, przemoc generuje bardzo poważne problemy. Skutki przemocy u dzieci nie zawsze są widoczne, a dorośli przeważnie nie wiążą obserwowanych symptomów z przemocą. Większość pojedynczych problemów z listy przedstawionej w tabeli możemy zidentyfikować prawie w każdej szkole u co najmniej kilkorga dzieci i niekoniecznie są one następstwem doznawanej przemocy. Przyczyny mogą być zupełnie inne. Jeżeli jednak obserwujemy zmianę zachowań u jakiegoś ucznia lub u grupy uczniów i pojawienie się kilku wymienionych problemów, należy poważnie wziąć pod uwagę taką hipotezę. **Istotny jest zwłaszcza związek pomiędzy doświadczaniem przemocy a samobójstwami wśród**

⁷ National Center for Children Exposed to Violence (NCCEV). <http://www.nccev.org>

nastolatków⁸. Z amerykańskich badań wynika, że **ofiary przemocy rówieśniczej ujawniały ponad dwa razy częściej myśli samobójcze i ponad trzy razy częściej próby samobójcze niż ich koledzy nie będący obiektem prześladowań**. Przemoc nie tylko stwarza zagrożenie dla zdrowia fizycznego i psychicznego ofiar, ale także wywiera destrukcyjny wpływ na samych jej sprawców. Zamiast zdobywać umiejętności psychologiczne i społeczne niezbędne każdemu człowiekowi w dorosłym życiu młodzi agresorzy zaspokajają swoje potrzeby posługując się przemocą. Wprawdzie pozwala im to uzyskiwać różne doraźne korzyści, ale równocześnie utrudnia budowanie głębszych relacji z osobami z otoczenia. Agresor rani innych i wywołuje u rówieśników wiele negatywnych emocji, także chęć odwetu, toteż łatwo może stać się ofiarą, gdy trafi na silniejszego. Zachowania agresywne są oceniane jako poważne ryzykowne zachowania zdrowotne, które często współwystępują z innymi zachowaniami problemowymi (używanie alkoholu, narkotyków), a w wielu przypadkach prowadzą do działań przestępczych.

Z powyższych względów **WHO uznaje ochronę dzieci przed przemocą za priorytet polityki ochrony zdrowia psychicznego**. Do głównych celów polityki należy zarówno zmniejszenie liczby przypadków przemocy (narażenia na przemoc w otoczeniu), jak i minimalizowanie skutków przemocy u młodych ofiar – wspieranie w rozwoju, w tym pomoc w nauce, terapia powstałych zaburzeń. Realizacja tego priorytetu wymaga prowadzenia stałych, konsekwentnych, kompleksowych działań w środowisku lokalnym i szkolnym, budowania koalicji, współpracy między różnymi instytucjami.

Badania nad agresją w szkole⁹ wykazały również, iż zaniechanie działań zapobiegawczych, szczególnie brak szybkiej i stanowczej reakcji kadry pedagogicznej na przejawy przemocy, sprzyja wytworzeniu się w szkole tzw. „**kultury przemocy**”, co prowadzi do nieuchronnej destrukcji całego środowiska społecznego. Sprawcy czują się bezkarni, a ofiary bezradne. Ofiarami przemocy stają się z czasem nie tylko uczniowie, ale także nauczyciele i pozostali pracownicy. U nauczycieli będących obiektem agresji uczniowskiej i z coraz większym trudem usiłujących zdyscyplinować wychowanków szybciej pojawia się **zespół wypalenia zawodowego** ze znanymi konsekwencjami zdrowotnymi. Stopniowo szkoła traci zdolność radzenia sobie z problemami, które zaczynają ją przerastać,

⁸ Center for Disease Control and Prevention 2009. *Peer Victimization Linked to Youth Suicide* <http://www.cdc.gov/>

⁹ *Youth Violence: A Report of the Surgeon General*. <http://mentalhealth.samhsa.gov/youthviolence/orderform.asp>

i staje się **instytucją dysfunkcyjną**. Przestaje bowiem pełnić lub pełni coraz gorzej swe podstawowe funkcje.

II. Czynniki ryzyka, czynniki chroniące

Agresja i przemoc, podobnie jak inne zachowania problemowe młodzieży, jest uwarunkowana wieloma **czynnikami ryzyka i czynnikami chroniącymi**: indywidualnymi, rodzinnymi, środowiskowymi, w tym obecnymi w szkole, a także różnymi wydarzeniami i sytuacjami życiowymi¹⁰. Czynniki te wyjaśniają, dlaczego taki problem występuje i dlaczego niektóre jednostki lub grupy angażują się w zachowania przemocowe albo stają się ofiarami przemocy. Czynniki ryzyka zwiększają prawdopodobieństwo pojawienia się agresji, natomiast czynniki chroniące osłabiają działanie czynników ryzyka i zmniejszają prawdopodobieństwo pojawienia się podobnych zachowań.

Przegląd najważniejszych czynników wskazuje kierunki działań i ułatwia planowanie działań profilaktycznych.

1. Kategorie ryzyka

Autorzy opracowań podają różne zestawy czynników ryzyka, które korelują z zachowaniami agresywnymi młodych osób. D. Flannery¹¹ oraz D. Hawkins i in.¹² wymieniają kilka kategorii czynników torujących drogę agresji i przemocy.

Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży – kategorie ryzyka

1. Ryzyko okołoporodowe (np. niedotlenienie wywołane przedłużającym się porodem lub związane z zaburzeniami oddychania u noworodka itp.) **oraz cechy temperamentalne**, co objawia się impulsywnością, nadaktywnością, słabą samokontrolą, rozproszeniem uwagi, małą plastycznością i łatwym popadaniem we frustrację.

¹⁰ Szymańska J. (2004) *Agresywne zachowania dzieci i młodzieży*. Remedium nr 3.

¹¹ Flannery D.J. & Huff C.R. (1999) „*Youth Violence: prevention, intervention and social policy*”. American Psychiatric Press, Washington DC.

¹² Hawkins J.D., Farrington D.P., Catalano R. F. (1999) *Reducing Violence through the Schools*. In: *Violence in American schools: a new perspective*. Edited by: D. S. Elliott, B. A. Hamburg, K.R. Williams, Cambridge University Press.

2. Niska inteligencja, szczególnie werbalna¹³. Wiąże się z nią niskie osiągnięcia szkolne, słaba zdolność poznawania relacji międzyludzkich oraz błędne rozpoznawanie i ocenianie sytuacji społecznych, mała zdolność rozwiązywania problemów i deficyty innych umiejętności społecznych. Efektem jest niska pozycja w grupie rówieśniczej i słaba więź ze szkołą.

3. Błędy wychowawcze rodziców popełniane we wczesnym okresie rozwoju dziecka: przyzwolenie na atak, a nawet prowokowanie agresji (mały agresor jest zabawny). Brak jasnych oczekiwań i standardów zachowań przekazywanych dziecku - brak wytyczonych granic lub, w przypadku wyrażania dezaprobaty, brak odwoływania się do wartości i norm społecznych (komunikaty typu: „*Jasiu, nie bij chłopczyka, bo się spocisz*” zamiast „*Nie wolno nikogo bić, ponieważ wyrządza się komuś krzywdę*”). Wczesne utrwalenie zachowań agresywnych i antyspołecznych.

4. Poważna dysfunkcja rodziny: uzależnienie u jednego lub obojga rodziców, przewlekłe choroby (zwłaszcza psychiczne), działania kryminalne rodziców i przebywanie w więzieniu. Wiąże się z tym zaniedbywanie i odrzucenie dziecka, częste i surowe, choć niekonsekwentne i nieefektywne karanie, przemoc. Brak nadzoru i wsparcia ze strony rodziców lub dorosłych opiekunów. Dziecko żyje w klimacie obojętności albo wrogości toteż ma tendencję do interpretowania zachowań innych ludzi jako wrogi i przypisywania im złych intencji.

5. Doświadczanie przemocy w bliskim środowisku: ze strony rówieśników lub personelu szkoły, sąsiadów; obserwacja aktów przemocy w szkole czy na osiedlu. Efektem jest stały wzrost poczucia zagrożenia.

6. Duża ekspozycja agresji i przemocy w mediach: Efektem jest przekonanie, że zachowania agresywne i akty przemocy są normą, a także przekonanie o powszechnej akceptacji przemocy, czy nawet współzawodnictwie w zachowaniach agresywnych; odwrażliwienie na przemoc i jej konsekwencje; rozwój „**syndromu podłego świata**” (spadek zaufania do ludzi, strach przed atakiem, potrzeba chronienia siebie, reagowanie agresją z wyprzedzeniem „na wszelki wypadek”).

¹³ Konferencja SLI – *Specyficzne zaburzenie językowe – diagnoza, prognoza, interwencja. TRENDS nr 3 s. 27.* <http://www.ore.edu.pl/s/182>

Tabela ukazuje, jak złożone są uwarunkowania agresji i przemocy. Dwie pierwsze kategorie zawierają czynniki indywidualne, dwie następne opisują czynniki ryzyka związane z rodziną. Kategoria piąta to czynniki środowiskowe, a ostatnia globalne. Różne zestawy czynników ryzyka wymagają odmiennego potraktowania. Sprawę dodatkowo komplikuje fakt, że najczęściej na niepożądane zachowanie konkretnego ucznia „pracują” równocześnie czynniki należące do kilku kategorii. Na przykład, wzmożona pobudliwość może współwystępować z niską inteligencją słowną. Ryzyko wystąpienia zachowań agresywnych zwiększa się, jeżeli na te cechy nałożą błędy wychowawcze rodziców lub traumatyczne doświadczenia. Zdecydowana większość młodych ludzi ulega też wpływom mediów. Trudno także nie zauważać przejawów agresji w sklepie, w autobusie, czy na ulicy. Obecność wymienionych czynników zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań agresywnych. **Nie znaczy to jednak, że u dziecka ze zidentyfikowanymi licznymi czynnikami ryzyka na pewno pojawią się niepożądane zachowania.**

Po przeanalizowaniu przedstawionych kategorii ryzyka nauczyciel może się poczuć przytłoczony i bezradny. Przeciwdziałanie agresji wydaje się być zadaniem przekraczającym możliwości szkoły. W niektórych przypadkach wyeliminowanie podstawowych przyczyn jest rzeczywiście niemożliwe. **Są jednak takie determinanty agresji, które szkoła może z powodzeniem modyfikować.** Warto przyrzeć się zwłaszcza czynnikom obecnym w szeroko rozumianym klimacie szkoły.

2. Agresja uczniowska a klimat szkoły

Według A. Mrozowskiego¹⁴ **klimat społeczny jest wypadkową stosunków społecznych panujących w szkole**, a najważniejszymi determinantami są postawy nauczycieli, dominująca bądź integrująca. Istotne znaczenie dla efektów pracy wychowawczej mają normy grupowe. Nauczyciele mogą kształtować w grupach uczniów pożądane społecznie albo destrukcyjne normy stojące w sprzeczności z przyjętym oficjalnie regulaminem.

Ważnym elementem klimatu szkoły jest klimat grupowy istniejący w zespole nauczycielskim¹⁵. składają się na przykład: autorytarny styl zarządzania (dyrektor nie dopuszcza żadnych dyskusji i nie pozwala na ujawnianie trudności szkoły), niekorzystna

¹⁴ Mrozowski A. „Charakterystyka szkoły jako środowiska wychowawczego”, www.republika.pl/artis73/charszk.html

¹⁵ Szymańska J. „Działania profilaktyczne a klimat szkoły”. Remedium nr 2, 2003 r.

atmosfera panująca w zespole nauczycielskim, jak brak zaufania, konflikty i wzajemna rywalizacja, brak wsparcia w trudnych sytuacjach stanowią czynnik ryzyka, konflikty mogą być bowiem przenoszone na uczniów.

W. Sikorski¹⁶ zauważa, że **najbardziej destrukcyjne, utrudniające pracę dydaktyczną i wychowawczą, są konflikty, których przyczyny są niejawne, ukrywane, co uniemożliwia ich rozwiązanie**. Rodzi to zarówno u nauczycieli jak i u uczniów stany napięcia, poczucie zagrożenia, nieuczciwość, wrogość, agresję i prowadzi do depresji i zaburzeń nerwicowych.

W skonfliktowanym i nie współpracującym zespole nauczycielskim trudno jest ustalić i konsekwentnie realizować spójne działania profilaktyczne.

Jakie elementy składające się na tzw. kulturę uczenia się i klimat szkoły korelują ze zjawiskiem agresji i przemocy w szkole? Przegląd badań na ten temat zawiera obszerna monografia J. Surzykiewicza¹⁷. Badacze identyfikują następujące czynniki:

Czynniki ryzyka obecne w klimacie szkoły

Klimat fizyczny:

- niekorzystna lokalizacja szkoły,
- brudne, zaniedbane budynki i otoczenie,
- zniszczony, niesprawny sprzęt,
- niebezpieczne pomieszczenia,
- duża szkoła,
- przeładowane klasy.

Klimat społeczny:

- negatywna, bierna rola dyrektora,
- chaos organizacyjny,
- bezosobowe relacje nauczyciel – uczeń,
- brak przejrzystych oczekiwań szkoły i jasnych zasad dyscypliny,
- brak ujednoliconego i jasnego dla wszystkich systemu oceniania osiągnięć,
- nadmierny rygor i restrykcje,

¹⁶ Sikorski W. (2000) „Konflikty między nauczycielami a agresywność uczniów”, www.vulcan.sdu.pl/eid/archiwum/2000/05/konflikty.html

¹⁷ Surzykiewicz J. (2000) „Agresja i przemoc w szkole”, CMPP-P, Warszawa.

- nieuwzględnianie interesów i oczekiwań uczniów,
- uczniowie pozbawieni wpływu na tworzenie szkoły i jej reguł,
- słaba komunikacja pomiędzy nauczycielami, uczniami i rodzicami,
- odsuwanie rodziców od decydowania o sprawach szkoły,
- brak pozytywnej tradycji szkoły,
- brak oferty zajęć pozalekcyjnych,
- niskie kompetencje i morale nauczycieli,
- niskie kompetencje i morale uczniów.

Szkoła, w której można zidentyfikować wiele z wymienionych czynników, jest szkołą dysfunkcyjną. Panujący w niej chaos, brak czytelnych oczekiwań, niesprawiedliwe ocenianie, nieprawidłowe relacje i zaburzona komunikacja wywołują frustrację nawet u uczniów dobrze przystosowanych. Agresywne zachowania młodzieży mogą być reakcją na to, co się dzieje na terenie szkoły. Ten sam zestaw czynników koreluje również z częstymi wagarami, używaniem środków psychoaktywnych i samobójstwami uczniów. Czasami dopiero stan ostrego kryzysu wywołanego jakimś dramatycznym wydarzeniem i naciski z zewnątrz wymuszają wprowadzenie zmian.

Zdaniem specjalistów niektóre przeciążone trudnościami szkoły koncentrują się bardziej na usuwaniu objawów niż przyczyn problemów. Często ich jedynym pomysłem jest zwiększanie kontroli i dyscypliny. Nie wykorzystują dostępnych im środków oddziaływania na uczniów, natomiast oczekują skutecznych rozwiązań od instytucji z zewnątrz. Pracownicy biur ochrony, kamery, narkotesty i policjanci z psami stają się stałymi elementami szkolnej rzeczywistości.

W USA oraz Wielkiej Brytanii pojawia się coraz więcej krytycznych głosów wobec nadmiernej ingerencji policji w sprawy szkoły. Współpraca obydwu instytucji jest potrzebna. Nikt też nie neguje konieczności interwencji policji w przypadkach przestępczych zachowań uczniów. Niepokój budzą jednak obserwacje, że metody i środki policyjnej prewencji, sprawdzone wobec przestępców, są czasami przenoszone bez żadnej modyfikacji na grunt szkoły.

Policyjna prewencja nie powinna wypierać i zastępować działań dla szkoły najbardziej właściwych, tj. wychowania i psychoprofilaktyki. Te krytyczne uwagi pojawiły się pod

wpływem wyników badań ewaluacyjnych programu **Zero Tolerancji** wdrażanego przez osiem lat w kilkuset szkołach w USA oraz Europie Zachodniej. W programie przedstawiano uczniom i rodzicom listę zabronionych zachowań oraz listę konsekwencji, przeważnie bardzo surowych, za złamanie zakazu. Okazało się, iż liczba zachowań niepożądanych na terenie szkoły spadała, ale za to wzrosła w środowisku lokalnym. **Uczniowie nie zrezygnowali więc z ryzykownych zachowań, tylko przenieśli je poza szkołę.** Z badań przeprowadzonych przez National Center for Education Statistics (Skiba, Peterson, 1999)¹⁸ wynika wręcz, że szkoły stosujące politykę Zero Tolerancji są mniej bezpieczne od pozostałych. Kluczowych argumentów dostarczyła szczegółowa **charakterystyka klimatu szkół** objętych programem. W przeszłości notowano w nich dużą liczbę poważnych aktów przemocy i innych zachowań dysfunkcyjnych. W postawach nauczycieli wobec uczniów dominował chłód, lęk, a nawet wrogość, co przekładało się na przedmiotowe traktowanie ucznia, ciągłe ocenianie i karanie. Identyczne postawy wobec nauczycieli ujawniali uczniowie. Taki klimat społeczny generuje nieprawidłowe zachowania dzieci, toteż szkoły te należą do kategorii wysokiego ryzyka. Program umożliwił pozbycie się niewygodnych wychowanków, ale nie usunął istotnych źródeł problemów. Nie spowodował pozytywnych zmian klimatu, a nawet pogorszył wzajemne relacje nauczycieli i uczniów. W komentarzach specjaliści podnoszą m.in. zarzut, że polityka *Zero Tolerancji* jest przykładem uproszczonego widzenia rzeczywistości. Przekonanie, że jednym prostym środkiem (strachem przed karą) można wymusić poprawne zachowanie jest równie uzasadnione, jak to, że aspiryną da się uleczyć wszelkie choroby. Program eliminuje niepożądane zachowania, lecz nie uczy zachowań pożądaných.

Szkoła nie powinna zgadzać się na dysfunkcyjne zachowania młodzieży i stosować kary, ale równolegle powinna uczyć ją wartości społecznych, alternatywnych zachowań i ważnych umiejętności życiowych. Najważniejszym zadaniem jest jednak przebudowa relacji społecznych.

3. Co chroni dorastającą młodzież przed angażowaniem się w zachowania agresywne?

Na podstawie analizy cech dziecka oraz cech jego środowiska i warunków życiowych badacze próbują tworzyć portret dorastającego, u którego ryzyko wystąpienia zachowań

¹⁸ Skiba R., Peterson R. (1999) *"The Dark Side of Zero Tolerance: Can Punishment Lead to Safe Schools?"*. NCES Report.

agresywnych jest niskie¹⁹, a także portret potencjalnego agresora²⁰. Zestaw najczęściej wymienianych czynników chroniących zawiera niżej zamieszczona tabela.

Co chroni przed angażowaniem się w zachowania agresywne?

- płeć żeńska,
- prawidłowy rozwój prenatalny i we wczesnym dzieciństwie,
- dobre zdrowie fizyczne i psychiczne,
- prawidłowy system wartości, pozytywne normy i przekonania (w tym dezaprobatą dla agresji i przemocy, która jest uznawana za jeden z najważniejszych czynników chroniących),
- wysoka samoocena,
- sukcesy w szkole,
- umiejętności psychologiczne i społeczne, zwłaszcza kontrolowania emocji oraz rozwiązywania problemów i konfliktów,
- silna więź z rodzicami,
- dobre kompetencje wychowawcze rodziców,
- nadzór rodzicielski i wsparcie,
- pozytywne wzorce ról dostarczane przez znaczących dorosłych, posiadanie mentora,
- duże wsparcie społeczne w bliskim środowisku,
- przynależność do prospołecznie nastawionej grupy rówieśniczej, posiadanie pozytywnych przyjaciół,
- miejsce zamieszkania w spokojnej dzielnicy z bezpiecznym sąsiedztwem,
- zaangażowanie w życie lokalnej społeczności,
- uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych,
- dostęp do kultury, możliwość korzystania z rekreacji i innej oferty w środowisku lokalnym.

Jak wiemy, wielu z wymienionych czynników chroniących nie można zidentyfikować w życiorysach niektórych dzieci. Wyniki badań nad zjawiskiem odporności (resilience)²¹

¹⁹ Youth Violence A Report of the Surgeon General, (2012) <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK44294/>

²⁰ Hawkins, D., Herrenkohl, T., Farrington, D. P., Brewer, D., Catalano, R. F., & Harachi, T. W. (1998). A review of predictors of youth violence. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.), Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

wskazują jednak, że **także dzieci wzrastające w bardzo niekorzystnym środowisku, czy wręcz w rodzinach dysfunkcyjnych, wcale nie muszą stać się nieprzystosowanymi społecznie agresorami**. Środowiskowe czynniki chroniące mogą skutecznie neutralizować działanie czynników ryzyka, w tym związanych z rodziną.

Według Gordona (1995)²² ***odporność (resilience) to zdolność do prawidłowego rozwoju, osiągania dojrzałości i nabywania kompetencji pomimo bardzo niesprzyjających warunków.***

Szczególną rolę badacze przypisują czynnikom obecnym w szkole. Dziecko spędza na terenie szkoły wiele godzin, nie tylko zdobywając wiedzę, ale również ucząc się zachowań społecznych. Szkoła ma możliwość uruchomienia chroniących procesów wzmacniających odporność ucznia.

III. Profilaktyka agresji i przemocy w szkole

W profilaktyce agresji i przemocy, podobnie jak w profilaktyce innych zachowań ryzykownych, wyróżniamy trzy poziomy działań: profilaktykę uniwersalną adresowaną do całej szkolnej społeczności, profilaktykę selektywną kierowaną do grup zwiększonego ryzyka i profilaktykę wskazującą adresowaną do tych jednostek z grup ryzyka, które wykazują wczesne symptomy zaburzeń lub częste i utrwalone zachowania ryzykowne. Działania na poszczególnych poziomach różnią się intensywnością i czasem trwania.

1. Profilaktyka uniwersalna

Z przeglądu czynników ryzyka i czynników chroniących wynika, o co szkoła powinna zadbać, by kreować bezpieczne i zdrowe środowisko uczenia się wspierające prawidłowy rozwój fizyczny, intelektualny, emocjonalny i społeczny dzieci i młodzieży.

W poprzednim rozdziale zaprezentowano listę czynników ryzyka korelujących z agresywnymi zachowaniami uczniów w szkole. Dla porównania przyjrzyjmy się

²¹ Bernard, B. (1991). *Fostering resiliency in kid: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

²² Gordon Rouse Kimberly A., Longo Mary, Trickett Mary *Fostering Resilience in Children*. Ohio State University Bulletin 875-99. <http://ohioline.osu.edu/b875/index.html>.

wewnątrzszkolnym czynnikiem chroniącym, których znajomość pomaga w ustaleniu kierunków działań.

Bernard (1991)²³ oraz Resnick i in. (2004)²⁴ opierając się na wynikach kilkudziesięciu badań podłużnych stworzyli portret zdrowej, bezpiecznej szkoły wspierającej proces budowania odporności u dzieci.

Charakterystyka zdrowej, bezpiecznej szkoły

- Mała szkoła (chroni zwłaszcza przed wypadaniem z systemu edukacji).
- Wysokie oczekiwania (standardy) przy równoczesnym udzielaniu wsparcia uczniom i ich rodzicom przez nauczycieli i pozostały personel szkoły.
- Wsparcie i przyjazne relacje z kolegami.
- Ogólny etos (eksponowane wartości) i dobra atmosfera szkoły.
- **Zdecydowana niezgoda na przemoc.**
- Dostarczanie uczniom okazji do zdobywania pozytywnych doświadczeń; osiągnięcia sukcesu w znaczących zadaniach, ponoszenia odpowiedzialności.;
- Stwarzanie poczucia ładu i porządku w otoczeniu.
- Możliwość uczestniczenia w zajęciach pozalekcyjnych.

Kluczowe znaczenie ma klimat, zwłaszcza relacje społeczne w szkole – zarówno pomiędzy nauczycielami a uczniami, personelem szkoły a rodzicami, jak i pomiędzy samymi uczniami oraz wsparcie. Z przeglądu badań dokonanego przez Noam i Fiore (2004)²⁵ wynika, że najwięcej sukcesów dydaktycznych i najmniej problemów z utrzymaniem dyscypliny mają te szkoły, których uczniowie czują, że nauczyciele są dla nich bliskimi opiekuńczymi osobami i traktują ich z szacunkiem.

Przeświadczenie, że szkoła jest przyjaznym miejscem, w którym doświadczą się sukcesów buduje u ucznia zaufanie do otoczenia, poczucie przynależności i więź ze szkołą. Zdaniem

²³ Bernard B. (1991). *Fostering resiliency in kid: Protective factors in the family, school and community*. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

²⁴ Resnick MD, Ireland M, Borowsky I. (2004) *Youth violence perpetration: what protects? What predicts? Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health*. Journal of Adolescent Health.

²⁵ Noam G.G., Fiore N. (2004) *Relationships Across Multiple Setting. An Overview*. *New Direction For Youth Development*, No. 103, Wiley Periodicals Inc.

Jessor i in. (1995)²⁶ więź ta należy do najważniejszych czynników chroniących przed agresją. Osiągnięcia szkolne, uznanie ze strony nauczyciela podnoszą poczucie własnej wartości ucznia, zaufanie do własnych możliwości i motywację do rozwoju.

M. Greene (2005)²⁷ w przeglądzie badań dotyczących profilaktyki agresji i przemocy wymienia podstawowe działania należące do profilaktyki uniwersalnej w szkole (tabela poniżej). Można je odnotować w programach wychowawczych i programach profilaktyki wielu polskich szkół.

Profilaktyka uniwersalna
<ul style="list-style-type: none">• Szkolenia dla nauczycieli z zakresu problematyki agresji i przemocy, udzielania uczniom wsparcia, uczenia umiejętności psychologicznych i społecznych, podejmowania interwencji profilaktycznych, reagowania w sytuacjach kryzysowych;• Monitoring wizyjny lub identyfikatory.• Dyżury personelu podczas przerw.• Włączanie rodziców w podejmowanie decyzji dotyczących szkoły, zwłaszcza działań na rzecz zwiększenia bezpieczeństwa uczniów.• Opracowanie i upowszechnianie jasnych oczekiwań dotyczących zachowania, zasad i reguł w konsultacjach z rodzicami i uczniami oraz konsekwencji w przypadku ich nieprzestrzegania.• Opracowanie procedury reagowania w sytuacjach kryzysowych, w tym związanych z wystąpieniem przemocy w szkole.• Pielęgnowanie pozytywnych tradycji szkoły.• Działania edukacyjne dla rodziców zwiększające ich kompetencje wychowawcze;• Prowadzenie działań integracyjnych przez wychowawców w klasach, w tym lekcji poświęconych wzajemnym relacjom.• Uczenie dzieci i nastolatków najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych w ramach programów nauczania oraz w ramach realizowanych w klasach dobrych edukacyjnych programów profilaktycznych.

²⁶ Jessor R. J., van den Bos J., Vanderryn J., Costa F. M., & Turbin M. S (1995) *Protective factors in adolescent problem behavior: Moderator effects and developmental change*. *Developmental Psychology*, 31:923–933.

²⁷ Greene M. B. (2005) *Reducing violence and aggression in schools*. *TRAUMA, VIOLENCE, & ABUSE*, Vol. 6, No. 3, July, 236-253.

- Programy rówieśnicze, jak pomoc koleżeńska w nauce, rówieśniczy doradcy, czy rówieśniczy mediatorzy.

Green, na podstawie wyników ewaluacji różnych działań kierowanych do uczniów, stwierdza, iż największe efekty w redukowaniu agresji dają profesjonalne programy promocji zdrowia i profilaktyczne rozwijające kluczowe umiejętności psychologiczne i społeczne.

2. Profilaktyka selektywna. Jak budować odporność uczniów doświadczających poważnych przeciwności życiowych?

Dobrze zaplanowana i konsekwentnie realizowana profilaktyka uniwersalna kierowana do wszystkich uczniów i całej szkolnej społeczności przynosi zazwyczaj pozytywne efekty. Eliminuje bowiem szereg czynników powodujących frustrację u dzieci i młodzieży. Działania te często okazują się jednak niewystarczające dla uczniów zaniedbanych, doświadczającym licznych przeciwności życiowych. Stanowią oni grupę podwyższonego ryzyka – jest wysoce prawdopodobne, że staną się agresorami lub ofiarami przemocy. Niektórzy w sytuacjach trudnych wycofują się lub reagują agresją. Wymagają większej uwagi ze strony nauczycieli, większego wsparcia i wzmocnienia treningu umiejętności życiowych. Szkolny program profilaktyki powinien uwzględniać działania adresowane do tej grupy młodych ludzi stosunkowo łatwo identyfikowanych przez nauczycieli.

Badania Ruttera (1999)²⁸ wykazały, iż szkoła może stanowić „odtrutkę” na wpływ ubogiego i niestabilnego środowiska domowego. **Dobre doświadczenia szkolne w znacznym stopniu kompensują niedostatki wychowania i brak wsparcia ze strony członków rodziny.** Przy planowaniu programu wsparcia dla takich uczniów warto przyrzeć się ich problemom i potrzebom.

Farrell i Bruce (1997)²⁹ stworzyli **szczegółową charakterystykę tych dzieci i nastolatków**, która pozwala lepiej zrozumieć przyczyny ich złego funkcjonowania społecznego i szkolnego:

- Mają ubogie i nieprawidłowe wzorce ról i zachowań w domu.
- Doświadczają silnych negatywnych emocji wywołanych konfliktami lub przemocą w domu (lęk, żal, gniew, smutek). Nikt ich też nie nauczył radzić sobie z emocjami.

²⁸ Rutter M., (1999) *Resilience concepts and findings: implications for family therapy*, *Journal of Family Therapy* 21: 119-144.

²⁹ Farrell A. D., Bruce S. E. (1997). *Impact of exposure to community violence on violent behavior and emotional distress among urban adolescents*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 26.

- Cierpią z powodu braku zainteresowania ich życiem i rozwojem ze strony znaczących dorosłych.
- Nikt nie inwestował w ich rozwój intelektualny w domu, toteż mają mniejszą wiedzę i umiejętności niż rówieśnicy w klasie.
- W swym krótkim życiu doświadczyli wyłącznie porażek, w tym edukacyjnych, i nie widzą szans na zmianę. Słyszą same negatywne opinie na swój temat. Czują, że nikt ich nie ceni i nie szanuje.
- Nie posiadają niczego, czym mogliby się pochwalić – rodziny, sukcesów, dóbr materialnych lub pieniędzy, ciekawych doświadczeń (np. z wakacyjnych podróży).
- Towarzyszy im poczucie odrzucenia. Nie są zapraszani do kolegów z „normalnych domów” (nie umieliby się odpowiednio zachować, nie stać ich na prezenty urodzinowe i rewanż), toteż są skazani na towarzystwo rówieśniczych grup ryzyka.
- Brakuje im wielu najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych.
- Z wyżej wymienionych powodów ich poczucie własnej wartości i samoocena są bardzo niskie. Czują się gorsi i myślą pesymistycznie. Nie widzą przed sobą dobrych perspektyw, toteż nie mają motywacji do nauki i zadbania o siebie.
- Doznane upokorzenia sprawiają, że stają się niepewni i przewrażliwieni. Czyjeś neutralne oceny lub drobną krytykę odbierają jako kolejną próbę naruszenia ich godności i reagują gniewem. Mogą się nauczyć wymuszać szacunek otoczenia poprzez przemoc.
- Nie znają swojego potencjału i zasobów. Nikt im ich nie pokazał. Bez wsparcia z zewnątrz będą trwali na **ścieżce ryzyka** zsuwając się coraz niżej w obszarze ryzyka.

Z powyższej charakterystyki wynika, że dzieci te nie mają zaspokojonych wielu najważniejszych potrzeb.

Badania nad zjawiskiem **resiliency** wykazały, że **szkółta/nauczyciel może przerwać ten negatywny łańcuch** wydarzeń i reakcji, negatywny cykl zachowań i myślenia ucznia poprzez:

- odpowiednie zarządzanie klasą,
- działania integracyjne w klasie,
- odpowiednią organizację procesu nauczania,
- modelowanie właściwych zachowań,

- udzielanie indywidualnej opieki i wsparcia uczniom,
- włączanie rodziców.

Liczni autorzy, w tym Christle³⁰, Rutter (1987)³¹ oraz Seligman i in. (1995)³² podpowiadają, jak pracować z dziećmi doświadczającymi trudności, by skutecznie wzmacniać ich odporność i chronić przed zachowaniami problemowymi.

Jak budować odporność uczniów doświadczających poważnych przeciwności życiowych - najważniejsze wskazania dla nauczyciela:

- **Buduj więź ucznia ze szkołą i klasą.** Włączaj go w każdą prospołeczną aktywność (sportową, artystyczną, charytatywną). Okazuj mu publicznie szacunek używając jego imienia i doceniając jego starania.
- **Wzmacniaj więź ucznia z jego rodziną** poprzez ukazywanie rodzicom mocnych stron dziecka oraz poprawiając komunikację między nimi a dzieckiem,.
- **Ucz najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych**, jak aktywne słuchanie, kontrolowanie emocji, podejmowanie decyzji, nawiązywanie przyjaznych kontaktów z rówieśnikami i dorosłymi, rozwiązywanie problemów i asertywność.
- **Ustal i utrzymuj jasne i zgodne oczekiwania dotyczące zachowania uczniów**, by stwarzać bezpieczne środowisko uczenia się. Dzieci potrzebują czytelnych granic, konsekwencji dorosłych w ich egzekwowaniu. Czują się bardziej bezpiecznie, budują swoje zaufanie i więź ze szkołą. Granice zawierają też przekaz o obowiązujących normach społecznych.
- **Zaopiekuj się i dostarczaj wsparcia uczniom, zwłaszcza słabym** włączając aktywne słuchanie, okazując empatię, szacunek, zachętę i inne przydatne metody, które ułatwiają dzieciom rozumienie problemów i redukują lęk.
- **Komunikuj uczniom wysokie pozytywne i realistyczne oczekiwania dotyczące osiągnięć w nauce**, by ośmielić i zachęcić ich do osiągania sukcesu. Wypowiadaj

³⁰ Christie C. A., Nelson C. M., Jolivet K. (n.d.). *Prevention of antisocial and violent behavior in youth: A review of the literature.* <http://www.edji.org/prevention/plr.doc>

³¹ Rutter M (1987) "Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms". *American Journal of Orthopsychiatry*, 57; 316-331.

³² Seligman M. E. (1995) *The Optimistic Child*. Boston: Houghton.

zdania „*Wiem, że potrafisz to osiągnąć*” lub „*Podkręć trochę swój bystry umysł, a świetnie to zrobisz*” itp.. Ucz optymistycznego myślenia i zachęcaj do wytrwałości.

- **Stwarzaj okazję do uczestnictwa i zaangażowania uczniów.** Dzieci pragną czuć się użyteczne i doświadczać, że to co robią jest wartościowe i potrzebne innym, by osiągnąć poczucie własnej kompetencji. Włączaj je w szkolne i środowiskowe projekty, grupy robocze, programy rówieśnicze, proces podejmowania decyzji w klasie. Pytaj je o zdanie.

W szkole zarówno nauczyciele jak i personel administracyjny i pomocniczy odgrywają wielką rolę w budowaniu odporności u uczniów narażonych na działanie wielu poważnych czynników ryzyka. Stwarzając przyjazne i bezpieczne środowisko uczenia się, dostarczając pozytywnych wzorców zachowań i okazji do doświadczenia sukcesu, a także okazując uczniowi swój szacunek uruchamiają tym samym bardzo ważne czynniki chroniące. Wymienieni autorzy podkreślają, iż **młodzi ludzie z problemami doświadczający opieki i wsparcia w środowisku szkolnym rzadziej demonstrują zachowania aspołeczne, w tym przemocowe**. Do czynników najsilniej chroniących należą wspierające opiekuńcze relacje z nauczycielem.

3. Profilaktyka wskazująca

W grupie dzieci lub młodzieży z trudnościami, którymi zajmowaliśmy się w poprzednim podrozdziale, a które stanowią grupę potencjalnego ryzyka, w szkole znajdują się również pojedynczy uczniowie prezentujący utrwalone, częste i poważne zachowania agresywne. Chętnie stosują przemoc, także fizyczną. Sprawiają najwięcej kłopotów swym rówieśnikom i personelowi szkoły, a ich zachowania mogą niekiedy stanowić zagrożenie dla otoczenia. Działania szkoły opisane powyżej oraz edukacyjne programy profilaktyczne realizowane w klasach w ramach promocji zdrowia i profilaktyki uniwersalnej mają mniejszą skuteczność w tej grupie uczniów. Dobry klimat społeczny, jasne oczekiwania i zwiększone wsparcie eliminują wiele sytuacji wywołujących frustrację, a tym samym zmniejszają częstotliwość zachowań aspołecznych, w tym agresywnych. Nie są jednak w stanie ich wyeliminować z powodu identyfikowanych u tych jednostek specyficznych i głębokich deficytów powstałych

w procesie wychowania. Uzyskanie zmiany zachowania jest możliwe, wymaga jednak zastosowania środków silniejszych i umożliwiających wyrównanie istniejących deficytów.

Zdaniem D. Golemana³³ i K. DeBord³⁴, pocieszający jest fakt, że **dzieci nie rodzą się agresywne**. Ryzyko okołoporodowe czy trudny temperament tylko sprzyjają powstawaniu pojawieniu się zachowań agresywnych, ale ich nie determinują. **Agresywne zachowania są wyuczone** (Szymańska 2004)³⁵. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się A. Bandury³⁶ ludzie uczą się od siebie nawzajem poprzez obserwację, naśladownictwo i modelowanie. Dzieci i nastolatki obserwują postawy i zachowania innych, a także konsekwencje tych zachowań, co motywuje do ich kopiowania bądź unikania. Rolę modeli (wzorców) pełnią znaczące osoby z bliskiego otoczenia, rówieśnicy i dorośli, a także osobistości życia publicznego, jak gwiazdy popkultury, sportowcy, czy politycy. Zachowania są utrwalane poprzez wzmocnienia społeczne, np. akceptację otoczenia, lub psychologiczne, np. satysfakcję z własnej skuteczności. Skoro dziecko uczy się zachowań antyspołecznych, to można je również wyuczyć bardziej konstruktywnych reakcji i zachowań prospołecznych. Goleman i DeBord podkreślają, by nie oczekiwać, że pożądane zmiany nastąpią szybko:

- **Uczenie się nowych reakcji jest procesem i wymaga czasu.** Destruktywne zachowania nie pojawiły się w ciągu jednego dnia i nie znikną po pierwszych zajęciach profilaktycznych.
- **Efekty są tym lepsze im wcześniej podejmie się działania profilaktyczne.** U młodszych dzieci nieprawidłowe zachowania nie są tak utrwalone jak u starszych nastolatków, toteż stosunkowo łatwo je zmienić.

Goleman uważa, iż **odpowiednie programy stymulujące rozwój społeczny powinny być realizowane już w przedszkolu, a najpóźniej w pierwszej klasie szkoły podstawowej.**

Agresor ma zaburzone relacje z rówieśnikami i dorosłymi, jest odrzucany. Rodzi to frustrację, która z kolei przeradza się w agresję itd. Uruchamia się mechanizm „błędnego koła”, który trzeba zatrzymać zanim dziecko trwale wpisze się w destrukcyjną rolę. Pozbawione przyjaciół i osamotnione szuka zwykle towarzystwa innych odrzuconych przez środowisko. Według Golemana, niektórzy nauczyciele etykietują trudnego ucznia,

³³ Goleman D. (2007) *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina.

³⁴ DeBord K. (2000) *Childhood Aggression: Where does it come from? How can it be managed?* North Carolina Cooperative Extension Service http://www.ces.ncsu.edu/depts/fcs/pdfs/fcs_504.pdf

³⁵ Szymańska J. (2004) *Agresywne zachowania dzieci i młodzieży*, Remedium nr 3.

³⁶ Bandura A. *Teoria społecznego uczenia się*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.

„spisują na straty” i starają się go pozbyć z klasy, co tylko potęguje problemy. Młody człowiek sam nie zrezygnuje z agresywnych zachowań, ponieważ nie zna zachowań alternatywnych. Z pomocą kompetentnych i cierpliwych dorosłych musi dopiero nauczyć się wielu rzeczy, które są oczywiste dla jego dobrze przystosowanych rówieśników.

Doniesienia naukowe pozwalają naszkicować portret agresora, który stanowi punkt wyjścia w planowaniu działań profilaktycznych.

Z badań³⁷ wynika, iż **u większości agresywnych młodych ludzi**, niezależnie od pierwotnych przyczyn, **obserwuje się charakterystyczne deficyty i nieprawidłowości utrudniające lub wręcz uniemożliwiające przystosowanie społeczne i skazujące ich na rolę „dewianta”**. Do najbardziej istotnych nieprawidłowości zalicza się:

- **Brak w tworzącym się systemie wartości dziecka istotnych wartości społecznych** (życie ludzkie, godność, szacunek, współpraca, przyjaźń, lojalność, sprawiedliwość), brak uwewnętrznionych norm społecznych (np. „*Nie wolno bić i poniżać drugiego człowieka*”), i zaburzona hierarchia wartości. Jak zauważa K. Ostrowska i inni³⁸, z tymi deficytami wiąże się przedmiotowe, instrumentalne traktowanie osób, a podmiotowe traktowanie rzeczy i zdarzeń. Młoda dziewczyna lub chłopak zaspokajają swoje potrzeby nie oglądając się na innych, a często kosztem innych. Człowiek nie jest dla niego/dla niej nikim ważnym. Telefon komórkowy ma większą wartość niż zdrowie i życie ludzkie. Brak też norm, które mogłyby zadziałać jako hamulce. Nie może zrozumieć w imię czego powinien zrezygnować z zachowań, które dostarczają mu przyjemności i przynoszą różne korzyści. Nie rozumie również przyczyn dezaprobaty otoczenia dla swoich zachowań.
- **Ograniczone i wadliwe spostrzeganie zachowań innych ludzi.** Zdaniem Golemana dzieci, które wcześniej doświadczają agresji ze strony bliskiego otoczenia stają się przewrażliwione i postrzegają siebie jako ofiarę. Oczekują ataku, ponieważ przyjmują założenie, że wszyscy chcą im zrobić krzywdę. Z czasem to założenie przekształca się w głębokie przekonanie, co zaburza spostrzeganie zachowań otoczenia. Neutralne zachowania lub czyjeś przypadkowe pomyłki interpretowane są jako wrogość i świadome oszustwo. Reagują atakiem, który, ich zdaniem, stanowi konieczną

³⁷ Hawkins J.D., Farrington D.P., Catalano R. F. (1999) *Reducing Violence through the Schools*. In: *Violence in American schools: a new perspective*. Edited by: Delbert S. Elliott, Beatrix A. Hamburg, Kirk R. Williams, Cambridge University Press.

³⁸ Ostrowska K. (2007) *Indywidualny i społeczny system wartości wyznacznikiem zachowań*. Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze Nr 10.

obronę. Podobne interpretacje przypominają urojenia prześladowcze. Niechęć nauczyciela do niegrzecznego ucznia często wynika z przekonania, że dziecko celowo atakuje właśnie jego. Wcale tak nie musi być. **Badacze podpowiadają nauczycielom, by agresji uczniowskiej nie traktowali zbyt osobiście.** Może być ona właśnie wcześniej wyuczona i utrwaloną reakcją na zachowania dorosłych przeniesioną z domu do szkoły. Dziecku trudno uwierzyć w dobre zamiary jakiegokolwiek dorosłego. Stanowczy, wspierający i cierpliwy nauczyciel może zbudować z nim przyjazne relacje oparte na zaufaniu zapobiegając eskalacji niepożądanych zachowań, ale nie nastąpi to szybko. Dziecko potrzebuje czasu, by nauczyć się ufać znaczącej osobie dorosłej.

- **Deficyty umiejętności psychologicznych i społecznych.** Umiejętności psychologiczne pozwalają człowiekowi radzić sobie samemu ze sobą. Zalicza się do nich np. umiejętność radzenia sobie ze stresem i rozładowywania napięć, rozpoznawania własnych emocji, regulowania nastroju i kontrolowania emocji poprzez rozum, podejmowania decyzji. Z kolei umiejętności społeczne umożliwiają radzenie sobie w kontaktach społecznych. Należą do nich np. umiejętność nawiązywania i podtrzymywania satysfakcjonujących kontaktów z ludźmi, rozpoznawania emocji innych poprzez ich mowę ciała, rozwiązywania problemów i konfliktów, odpierania presji otoczenia. Wymienione umiejętności stanowią niezbędny „posąg” każdego człowieka w znacznym stopniu decydujący o sukcesach i satysfakcji życiowej. Wyposażenie agresorów jest bardzo ubogie. Nie radzą sobie z własnymi emocjami i nie potrafią zdobyć uznania i przyjaźni otoczenia. Próbuje wymusić je siłą. Równie ubogi jest znany im wachlarz reakcji. Gdy czują gniew uruchamiają jedyną znaną reakcję – atak.

Głębsze deficyty w zakresie wartości i norm społecznych oraz w zakresie ważnych umiejętności życiowych torują drogę nie tylko agresji, ale także innym poważnym zachowaniom problemowym. Dlatego **wyrównywanie opisanych deficytów powinno być najważniejszą częścią działań wychowawczych i profilaktycznych.** Dobre efekty przynoszą programy profilaktyczne bazujące na wspomnianej wyżej teorii społecznego uczenia się.

W działaniach opartych o teorię społecznego uczenia się zaleca się wykorzystywanie następujących strategii³⁹:

- **Przekazywanie wartości i norm społecznych** (tzw. *edukacja normatywna* lub *edukacja moralna*, w tym trening wnioskowania moralnego).
- **Ćwiczenie najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych.**
- **Korygowanie błędnych spostrzeżeń i przekonań dotyczących zachowań innych ludzi poprzez ukazywanie rzeczywistych intencji.** W dyskusjach grupowych agresor dowiadyuje się, że koledzy zupełnie inaczej interpretują czyjeś zachowanie.
- **Informowanie o rzeczywistych konsekwencjach zachowań ryzykownych, w tym edukacja prawna.** Uczniowie często nie zdają sobie sprawy, na co się narażają. Nie wiedzą też, że niektóre ich działania są przestępstwem zagrożonym sankcjami prawnymi.
- **Nagradzanie zachowań prawidłowych i karanie niepożądanych** (np. poprzez ponoszenie konsekwencji za łamanie ustalonych zasad).

L. Eggert⁴⁰ uważa, iż programy prowadzone w ramach profilaktyki wskazującej dla osób z grup ryzyka, zarówno agresorów, jak też nastolatków używających substancji psychoaktywnych, powinny obligatoryjnie zawierać następujące elementy:

- a. wzmacnianie samooceny;
- b. ćwiczenie umiejętności podejmowania decyzji oraz kontrolowania uczuć i emocji;
- c. ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych.

Bear, Webster-Stratton i inni autorzy (2000)⁴¹ podają szerszą i bardziej szczegółową listę umiejętności, których trening powinien być niezbędną częścią programów edukacyjnych dla młodzieży z utrwalonymi zachowaniami agresywnymi (patrz niżej zamieszczona tabela).

³⁹ Szymańska J., Okulicz-Kozaryn K. (2010) *Założenia teoretyczne i aksjologiczne programów oraz aspekty etyczne profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego*. W: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. ETOH, Warszawa.

⁴⁰ Eggert L. L. *Reconnecting Youth: An Indicated Prevention Program*
<http://archives.drugabuse.gov/meetings/CODA/Youth.html>

⁴¹ Bear G. G., Webster-Stratton C., Furlong M. J., Rhee S. (2000). [w:] K. M. Minke, G. G. Bear, (Eds.), *Preventing school problems-Promoting school success* (1-69). MD: NASP <http://www.incredibleyears.com/library/paper.asp?nMode=1&nLibraryID=441>

Jakie umiejętności są uznawane za kluczowe w zapobieganiu agresji?

- Umiejętność rozwiązywania problemów.
- Umiejętność podejmowania decyzji.
- Umiejętność kontrolowania impulsów i radzenia sobie z gniewem.
- Umiejętność oceniania swoich zachowań i samowzmacniania (umiejętność dostrzegania zmian w swoim zachowaniu i pozytywnych zmian w reakcji osób z otoczenia, co działa jak wzmocnienie).
- Empatia.
- Umiejętność patrzenia na problem z perspektywy innych osób, w tym oponentów.
- Umiejętność negocjowania.

Nauczyciel ma możliwość modyfikowania nieprawidłowych zachowań uczniów, ponieważ jest osobą znaczącą (modelem) i dysponuje bogatym repertuarem wzmocnień (kar i nagród). Badacze zwracają jednak uwagę, iż **wartości społecznych, norm i umiejętności życiowych nie może nauczyć dorosła osoba, która sama nie urzeczywistnia tych wartości w codziennych relacjach z ludźmi, nie respektuje norm i nie posiada podstawowych umiejętności.**

Istotne wydaje się jeszcze wskazanie różnic pomiędzy działaniami na rzecz zapobiegania agresji adresowanymi do uczniów na poszczególnych poziomach profilaktyki:

- **Programy/działania profilaktyczne z poziomu profilaktyki uniwersalnej** są realizowane w klasie szkolnej przez każdego nauczyciela posiadającego przygotowanie pedagogiczne.
- **Programy/działania profilaktyczne z poziomu profilaktyki selektywnej** są realizowane zarówno w klasie, jak i poza klasą. Uczniowie z grupy zwiększonego ryzyka doświadczający dużych trudności życiowych wymagają przeważnie większego wsparcia i uwagi nauczycieli niż pozostali wychowankowie. Wiele działań nauczyciel może robić wobec nich w klasie (np. przydzielanie

wykonalnych zadań, włączanie do grupowych projektów, dawanie instrukcji, nagradzanie zgodnych z oczekiwaniem zachowań pozytywną uwagą, w tym pochwałą, itp.). Dobre efekty przynoszą też dodatkowe treningi umiejętności w małych grupach prowadzone przez pedagogów lub psychologów szkolnych dla młodych osób mających podobne trudności.

- **Programy/działania z poziomu profilaktyki wskazującej** adresowane do osób z utrwalonymi zachowaniami agresywnymi wymagającymi intensywnej interwencji, z założenia długotrwałe, powinny być realizowane głównie poza klasą. Są to zarówno indywidualne interwencje profilaktyczne z udziałem ucznia i jego rodziców (w tym praca z kontraktem) prowadzone przez nauczyciela, jak i treningi w małych grupach. Właściwym miejscem realizacji tych ostatnich może być świetlica socjoterapeutyczna, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, itp. Osoby prowadzące zajęcia powinny posiadać wyższe kompetencje. Mogą nimi zostać psychologowie, pedagodzy i nauczyciele, którzy przeszli odpowiednie szkolenie, np. dla realizatorów profesjonalnego programu.

W Polsce najbardziej znanym profesjonalnym programem dla młodych osób z grup ryzyka jest **Trening Zastępowania Agresji (ART)** A. Goldsteina bazujący na koncepcjach behawioralno-poznawczych oraz teorii społecznego uczenia się. Program uczy wybranych wartości prospołecznych oraz kluczowych umiejętności psychologicznych i społecznych. Częścią ART-u jest także trening wnioskowania moralnego umożliwiający uczestnikom ocenę własnego zachowania pod kątem jego zgodności z wartościami i określonymi normami społecznymi. Dzięki treningowi uczestnicy poszerzają swój wachlarz reakcji i mogą zastępować dotychczasowe agresywne reakcje zachowaniami bardziej przystosowanymi i aprobowanymi społecznie. Informacje o programie ART. oraz innych programach zawiera **Bank Programów Profilaktycznych** dostępny na stronach ORE pod adresem <http://www.ore.edu.pl/s/295>.

Na koniec warto wspomnieć o dyskusjach toczących się wokół programów z poziomu profilaktyki selektywnej i wskazującej. Choć profesjonalne programy edukacyjne dla wyselekcjonowanych uczniów z grup ryzyka wspomagają proces uspołecznienia u młodych osób i dają pozytywne efekty w postaci spadku liczby zachowań aspołecznych, równocześnie wzbudzają **wątpliwości natury etycznej**. Niektórzy specjaliści zwracają uwagę, że kierując

ucznia do takiego programu szkoła tym samym etykietuje go jako „dewianta”. Obawiając się negatywnej etykiety rodzice niekiedy nie zgadzają się na udział dziecka w programie. Inni specjaliści argumentują z kolei, iż uczeń sam wchodzi w tę rolę właśnie z powodu opisanych już wcześniej głębokich deficytów, a udział w programie umożliwia wyrównanie tychże deficytów i w efekcie wyjście z destrukcyjnej roli. Ważne jest więc, czy przedstawia się podobne propozycje w szkole uczniom i ich rodzicom jako szansę na rozwój, czy też traktuje jako rodzaj kary za złe zachowanie.

