

## 14.

### Trening umiejętności kontaktu bez przemocy i zastępowania agresji

Ludzie zachowują się w sposób agresywny, gdyż nie posiadają wiedzy i kompetencji dotyczących tego, **jak można się zachować w inny sposób** umożliwiający osiągnięcie celu. Zachowanie agresywne bywa również maską, która pozwala ukryć prawdziwe emocje związane z pominięciem, reakcją na niepowodzenie czy radzeniem sobie ze strachem, czy z gniewem innych osób.

**Agresja** – nie ma w literaturze przedmiotu jednoznacznego stanowiska w podejściu do problemu, dla jednych **jest to instynkt, popęd, reakcja na frustrację** drudzy traktują **jako nawyk – wyuczone i zautomatyzowane zachowanie**. Według przedstawicieli ostatniego stanowiska **głównym warunkiem uczenia się zachowań agresywnych są kontakty społeczne, obserwacja i naśladowanie otoczenia** (z takiego założenia wychodzą np. twórcy Treningu Zastępowania Agresji).

Główną różnicą między agresją a przemocą jest fakt posiadania bądź nie przez sprawcę przewagi. **Agresja** jest wyuczoną, automatyczną reakcją na frustracje i **nie ma w niej kalkulacji, czy mam przewagę, czy nie. Przemoc** zaś **ma służyć uzyskaniu kontroli nad drugą osobą i w jej przypadku sprawca wykorzystuje swoją przewagę w celu podporządkowania sobie kogoś**.

Uznaje się również, że agresja, która jest intencjonalna, jest już przemocą i narusza prawa bądź dobra drugiego człowieka. Odpowiedzialność za stosowanie przemocy leży zawsze po stronie osoby stosującej przemoc, niezależnie od tego, co czyni ofiara.

Zachowania agresywne są kwestią indywidualną, wymagają one pracy z pacjentem/osobą dorosłą/dzieckiem oraz zrozumienia co jest przyczyną ich powstawania. Nie powinno się ich ignorować bądź akceptować już u dzieci. Istnieją różnice indywidualne intensywności zachowań agresywnych oraz tego, jakie bodźce (różne ze względu na siłę i treść) wywołują agresję jednostki. U jednych zachowania te są rzadkie i wywoływane przez bodźce niezwykle silne, inni przejawiają je wielokrotnie, o znacznym nasileniu, w stosunku do dużej ilości osób, przy już niewielkich, minimalnych bodźcach, a oprócz tego w wielu różnorodnych sytuacjach. Wiele zachowań w przypadku osób agresywnych jest nieprzewidywalnych.



## Sposoby radzenia z zachowaniami agresywnymi wśród rodziców, dzieci i młodzieży

System przeciwdziałania przemocy w Polsce regulowany jest ustawą o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dnia 29 lipca 2005 r.<sup>1</sup> Ustawa zobowiązuje do prowadzenia działań w zakresie przeciwdziałania przemocy w rodzinie na wszystkich szczeblach administracji rządowej i samorządowej.

**Praca i pomoc dla osób stosujących przemoc (OSP) najczęściej sprowadza się do zespołu oddziaływań korekcyjnoedukacyjnych służących poprawie umiejętności komunikacji bez przemocy**

**Praca z OSP często bazuje na modelu komunikacji opartym o:**

- ⇒ konfrontację,
- ⇒ skupianie na ocenie czynu,
- ⇒ motywowanie OSP do zmiany, poprzez odwoływanie się do rozumienia przez sprawcę przeżyć ofiar przemocy. Argumentem mającym na celu wzmocnienie tej motywacji jest często straszenie karą.

Przyjęty model komunikacji rodzi opór po stronie OSP, co zmusza do zmiany przyjętej strategii. **Jak pracować z OSP?:**

- ⇒ **Stosując dialog motywujący (DM) (*Motivational Interviewing*)** – to rozmowa ukierunkowana, to „oparta na współpracy i skoncentrowana na osobie; forma prowadzenia rozmowy, służąca wydobywaniu i wzmocnianiu motywacji do zmiany”<sup>2</sup>. **(więcej zagadnienie nr 13)**
- ⇒ **Powołując zespół interdyscyplinarny** – to grupa profesjonalistów z różnych dziedzin stały osobowo lub zmieniający skład, którzy współpracują ze sobą w skoordynowany sposób, łącząc swoją wiedzę, umiejętności oraz możliwości wynikające z instytucji, którą

<sup>1</sup> Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie z dn. 29 lipca 2005 roku (Dz. U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.). Z innej regulacji prawnych dot. przeciwdziałaniu przemocy wymienić można: Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 22 lutego 2011 r. w sprawie standardu podstawowych usług świadczonych przez specjalistyczne ośrodki wsparcia dla ofiar przemocy w rodzinie, kwalifikacji osób zatrudnionych w tych ośrodkach, szczegółowych kierunków prowadzenia oddziaływań korekcyjno-edukacyjnych wobec osób stosujących przemoc w rodzinie oraz kwalifikacji osób prowadzących oddziaływanie korekcyjno-edukacyjne (Dz.U. 2011 nr 50 poz. 259); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 13 września 2011 r. w sprawie procedury „Niebieskie Karty” oraz wzorów formularzy „Niebieska Karta” (Dz.U. 2011 nr 209 poz. 1245).

<sup>2</sup> S. R. Andrew, *Dialog motywujący w terapii uzależnień behawioralnych*, [w:] *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, red. J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara, Eneteia, Warszawa 2015, s. 73; R. Miller, S. Rollnick, *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie* (tłum. R. Andruszko), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014, s. 12.



reprezentują, dla których priorytetem jest wsparcie i pomoc w rozwiązaniu problemu konkretnej rodziny. **(więcej zagadnienie nr 33 – w opracowaniu)**

⇒ **Stosując Metodę Skoncentrowaną na Rozwiązaniach** (*ang. Solution Focused Approach SFA*) **jako próbę rozumienia interwencji wobec OSP i ODP**. Metoda wywodzi się z podejścia terapeutycznego, które nazywane jest krótkoterminową terapią skoncentrowaną na rozwiązaniach. Jest metodą znajdowania rozwiązań dla sytuacji problemowych, w zasadzie niezależnie od natury samego problemu, bez odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża. Filozofia tego podejścia koncentruje się na założeniach:

- *Jeżeli coś się nie zepsuło to nie naprawiaj tego* – oznacza to, że nie należy zmieniać tego co się sprawdza, co przynosi korzyści i spodziewane skutki. Jeżeli pracownik socjalny uzna, że jakieś konkretne zachowania nie pogarszają sytuacji rodziny lub wręcz z zmniejszają jej dysfunkcyjność to nie należy ich zmieniać. Nie ma potrzeby gruntownej zmiany wszystkich zachowań, zwłaszcza tych, które działają;
- *Jeżeli coś działa to rób tego więcej* – wskazuje na to, że warto powtarzać jak najczęściej czynności i zachowania, co do których pracownik socjalny jest przekonany, że są pomocne rodzinie. Często człowiek wie co robić wobec jakiegoś problemu, tylko czasami jest nieświadomy tego, że to pomaga i działa;
- *Jeżeli coś nie działa to nie rób tego więcej. Rób coś innego*. W myśl tej zasady pracownik socjalny powinien pomóc wydobyć rodzinie czy jej poszczególnym członkom na światło dzienne to co nie działa. Powinno to mieć miejsce w takich sytuacjach, kiedy podejmowane przez klienta nie przynoszą pożądanego skutku. Należy wtedy poszukać innego, prostszego rozwiązania. Czasem proste rozwiązania są najbardziej skuteczne<sup>3</sup>.

⇒ **Działając interwencyjnie wobec Osoby Stosującej Przemoc** – to podjęcie działań, których nadrzędnym celem jest obrona praw i bezpieczeństwa Osób Doświadczających Przemocy (ODP) w oparciu o uprawnienia i cele instytucji, która przeprowadza interwencję. Dopuszczalne środki stosowane w interwencji, wynikają z zadań nałożonych na konkretną instytucję (stąd różnica w interwencji policji, a sposobami oddziaływań podczas interwencji, której celem jest zmotywowanie OSP do poszukania pomocy w sprawie zmiany własnych zachowań). **(więcej zagadnienie nr 20 i 26)**

<sup>3</sup> J. Szczepkowski, *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Akapit, Toruń 2007, s. 64-65.



Często osoby doświadczające przemocy w rodzinie (dzieci będące też świadkami przemocy) nie mają żadnego pozytywnego modelu **nie-siłowego rozwiązywania problemów** czy zasad wzajemności współlistnienia w grupie, czy w zdrowym dorosłym związku (np. umiejętności słuchania, wspierania, kompromisu). Często objawy dzieci dotkniętych przemocą to wzrost agresywności w sytuacjach niekontrolowanych.

### Typowe objawy u dzieci dotkniętych przemocą

- ⇒ bójki z innymi dziećmi, wzrost agresywności w sytuacjach niekontrolowanych np. w stosunku do rówieśników czy młodszych dzieci;
- ⇒ zubożenie na karę;
- ⇒ drażliwość, złośliwość, hałaśliwość w zabawach grupowych;
- ⇒ brak dystansu wobec dorosłych oraz odrzucanie innych osób znaczących w otoczeniu np. dziadków, nauczycieli, sąsiadów;
- ⇒ kurczowe trzymanie się rodzica, szczególnie w wypadku małego dziecka;
- ⇒ uzależnienie od agresora;
- ⇒ ucieczki z domu;
- ⇒ „bezinteresowne” niszczenie sprzętów i przedmiotów;
- ⇒ krnąbrność, opór, negatywne nastawienie;
- ⇒ nieposłuszeństwo dziecka wobec większości osób, które nie stanowią bezpośredniego zagrożenia<sup>4</sup>.

Warto też pamiętać, że nie wszystkie dzieci, które doświadczyły przemocy, wychodzą z tego z problemami rozwojowymi czy emocjonalnymi – to się przydarza niektórym. Wiele z tych problemów zniknie samoistnie, gdy dzieci będą przebywać w bezpiecznym środowisku.

Agresja wśród dzieci i młodzieży to jeden z najtrudniejszych problemów wychowawczych. Pracując z dziećmi z tym problemem należy znać też czynniki wyzwalające.

Czynniki wyzwalające agresję, a tkwiące w osobowości dzieci i młodzieży to:

- ⇒ Poczucie osamotnienia i odrzucenia
- ⇒ Poczucie krzywdy
- ⇒ Nadmierna potrzeba brania od innych, a brak umiejętności dawania
- ⇒ Nieumiejętność przebaczenia
- ⇒ Brak treningu dotyczącego pracy nad sobą, kształtowania własnej osobowości, szczególnie w obszarze rozwoju moralnego.

<sup>4</sup> *Zasady postępowania interwencyjnego w sytuacji występowania przemocy w rodzinie*, Kielce 2012, s. 12.



Aby przeciwdziałać temu zjawisku i radzić sobie w sytuacjach pracy z dziećmi stosującymi przemoc konieczne jest podjęcie pewnych działań:

- ⇒ Przygotowanie wychowawców/terapeutów/rodziców/pracowników w zakresie przeciwdziałania agresji. Wychowawcy muszą rozumieć, skąd się biorą zachowania agresywne, umieć rozpoznawać procesy grupowe i wiedzieć, jak trudno jednostce przeciwstawić się naciskom grupy. Znać podstawy motywacji, umieć nawiązywać dobre relacje.
- ⇒ Wychowawcy/terapeuci/pracownicy socjalni/asystenci rodziny powinni mieć **możliwość uczestniczenia w szkoleniach** dotyczących rozpoznawania i przeciwdziałania agresji.
- ⇒ Placówka/osoba wspierająca musi pozyskać **zaufanie rodziców/osoby czy instytucji wspierającej**. To wymaga zmiany sposobu kontaktu, innego stylu porozumiewania się. Wychowawcy muszą mieć czas na rozmowy z rodzicami, rodzice z pracownikami socjalnymi/instytucjami zwłaszcza indywidualnie. *Wychowawcy – rodzice – instytucje pomocowe powinni tworzyć zgrany zespół.*
- ⇒ Trzeba nauczyć dzieci i młodzież **radzenia sobie w sytuacji nacisku grupy**. To bardzo trudne. Bez specjalistycznego treningu rzadko, które dziecko potrafi przeciwstawić się grupie, nawet wówczas, gdy ma na to ochotę.
- ⇒ **Każdy przypadek agresji powinien być ujawniany**. Wychowawcy/rodzice nie mogą się bać o tym mówić.
- ⇒ *Wychowawcy/terapeuci/osoby wspierające muszą poznać swoich podopiecznych nawiązując relacje oparte na podmiotowości i zaufaniu*. Każdy przypadek jest inny – metoda dialogu interpersonalnego i terapeutycznego pozwala na takie podejście.
- ⇒ Należy **poszukać i zgromadzić sprzymierzeńców**. Rodzice/wychowawcy/instytucje muszą współpracować z rodzicem/pracownikiem socjalnym (asystentem rodziny), poradnią psychologiczno-pedagogiczną, z policją, władzami samorządowymi, kuratorem oświaty, organizacjami pozarządowymi (działania interwencyjne i praca w zespołach interdyscyplinarnych).
- ⇒ **Edukować**. Poprzez uczenie zachowań alternatywnych można się pozbyć zachowań agresywnych. Stosować trening umiejętności prospołecznych, trening złości i moralnego rozwoju w ramach terapii zastępowania agresji.



⇒ **Przeciwdziałać, stosować profilaktykę, tak aby nie dopuścić do zachowań agresywnych, pracować z dziećmi metodami aktywizującymi i terapeutycznymi<sup>5</sup>.**

Pomocne w radzeniu sobie z zachowaniami agresywnymi wśród dzieci i młodzieży są metody socjoterapeutyczne. Polegającą one na dostarczaniu doświadczeń o charakterze korekcyjnym, tym samym mają wpływ na zmianę sądów poznawczych, zachowania oraz dających możliwość odreagowania doświadczeń urazowych. Wyróżnić możemy następujące metody:

- ⇒ **Dialog terapeutyczny**
- ⇒ **Arteterapia**
- ⇒ **Psychodrama i drama**
- ⇒ **Rysunek terapeutyczny**
- ⇒ **Terapia gestalt**
- ⇒ **Dialog interpersonalny<sup>6</sup>**

**Metody socjoterapeutyczne zawierają:**

**1. Cele rozwojowe dotyczące głównie:**

- ⇒ poznania samego siebie;
- ⇒ poznania swoich mocnych i słabych stron;
- ⇒ poznania swoich talentów, zdolności;
- ⇒ budowania poczucia własnej wartości;
- ⇒ doskonalenia umiejętności zachowań asertywnych;
- ⇒ kształtowania inteligencji emocjonalnej /rozpoznawanie, nazywanie emocji i uczuć/
- ⇒ doskonalenie informacji zwrotnych

**2. Cele edukacyjne wspomagają proces nabywania wiedzy o samym sobie i o innych ludziach oraz proces rozumienia świata społecznego. Cele edukacyjne dotyczą głównie:**

- ⇒ uczenia stawiania granic, odmawiania;
- ⇒ przełamywania nieśmiałości;
- ⇒ uczenia radzenia sobie w sytuacjach stresowych;
- ⇒ uczenia nawiązywania kontaktów;
- ⇒ umiejętności wyrażania swoich uczuć;
- ⇒ umiejętności wytyczania celu;
- ⇒ umiejętności podejmowania samodzielnych decyzji i brania za nie
- ⇒ odpowiedzialności;
- ⇒ wyszukiwania zainteresowań, własnych możliwości i predyspozycji;
- ⇒ uczenia tolerancji i akceptacji drugiego człowieka;
- ⇒ uczenia współpracy i współdziałania.

<sup>5</sup> I. Wagner, *Stalość czy zmienność autorytetów, pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005; M. B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serc*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2003.

<sup>6</sup> M. Zdanowska, *Pojęcie i cele socjoterapii. Metody pracy z grupą. Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych*, Białystok 2014.



### 3. Cele terapeutyczne dotyczą głównie:

- ⇒ odreagowania emocji;
- ⇒ rozwiązywania problemów, trudnych sytuacji;
- ⇒ lepszego zrozumienia ludzkich zachowań;
- ⇒ otrzymywania wsparcia od grupy;
- ⇒ przyjmowania i dawania informacji zwrotnych;
- ⇒ poznania i nazywania własnych emocji.

**Dialog terapeutyczny** jest to określona zakresem i celem relacja psychoterapeutyczna. Zakłada z góry nierówny udział partnerów: pedagog, wychowawca, terapeuta nie może bowiem wygłaszać swoich sądów na tematy inne niż problem, zaburzenie dziecka. Nie może naginać poglądów i stwierdzeń dziecka do swoich racji – jak ma to miejsce w codziennym sposobie porozumiewania się. Przedmiotem dialogu terapeutycznego może być tylko dziecko.

Warunkiem stosowania techniki jest więź emocjonalna łącząca wychowawcę z dzieckiem, zaufanie, poczucie bezpieczeństwa oraz wzajemne rozumienie gestów, sposobów wyrażania się. Wychowawca musi słyszeć i rozumieć to, co zostało wyrażone w sposób niewerbalny. Musi umieć kontrolować, tonować dynamikę kontaktu. Skupia się na treściach, które wyrażają procesy nieświadome - nazwać by to można porozumieniem na poziomie podświadomym. Wtedy istnieje szansa na pogłębienie kontaktu, zdobycie nowego materiału istotnego dla uwolnienia się dziecka od skrywanych doświadczeń i uczuć.

**Arteterapia** odwołuje się przede wszystkim do wyobraźni dziecka. Zapewnia kontakt ze sztuką na poziomie twórcy nie odbiorcy - poziomie emocjonalnym. Pozwala to dziecku po raz pierwszy w życiu osiągnąć sukces, jakim jest ukończenie dzieła.

Arteterapia to także wspólny taniec, śpiew czy muzykowanie. Stwarzają one szansę na budzenie odpowiedzialności za wspólną pracę. Dla dzieci nadpobudliwych często śpiewanie piosenki w zespole jest jedyną okazją dotrwania do końca określonego „dzieła”.

Muzykoterapie dzielimy na czynną, podczas której dziecko śpiewa, gra, tańczy i bierną kiedy słucha muzyki. Arteterapia rozwija przede wszystkim zmysły, poczucie estetyki i kreatywność.

### Psychodrama i drama

Metoda opiera się na słownym kontakcie, jej istotą jest przeżycie danej sytuacji czy roli warunkach symulacyjnych. Dziecko, chowając się za „maską” postaci, wypowiada słowa czerpane na ogół z doświadczeń, nierzadko urazowych. Wypowiedzenie blokujących je słów, odegranie emocji, pozwala na uwolnienie się od zaburzeń powstających w pamięci emocjonalnej.

Drama opiera się na improwizacji inspirowanej przeżyciami bohaterów literackich, natomiast psychodrama buduje swoje treści na przeżyciach i problemach obserwowanych w danej grupie terapeutycznej.

**Rysunek terapeutyczny** wyodrębniany bywa ze względu na jego znaczącą rolę diagnostyczną. O doświadczeniach dziecka, jego stosunku do świata świadczy nie tylko treść rysunku, ale jego geometria, wybór koloru, intensywność barw czy sposób użycia i odczytania symbolu. Najważniejsza staje się ekspresja a nie jakość pracy.



**Terapia zabawą** pełni funkcje diagnostyczne dostarcza, bowiem wielu informacji na temat sposobu kontaktu z innymi, przyjmowania ról w grupie, znoszenia porażek. Najważniejsze walory zabawy to podejmowanie jej z

wolnego wyboru. Jest ona czynnością samorzutną, wykonywaną tylko dla własnego zadowolenia. Pozwala na oderwanie się od codziennych wymagań, od odpowiedzialności podejmowania decyzji i innych form aktywności koniecznej. Właśnie, dlatego zabawa kierowana powinna być częstą formą zajęć. Odmianą zabawy jest gra zawierająca element rywalizacji. Gry muszą zostać na koniec podsumowane i omówione przez wszystkich uczestników.

**Terapia gestalt** Podobnie jak drama jest to rozbudowana metoda postępowania terapeutycznego, którego elementy odnajdujemy w procesie socjoterapeutycznym. Słowo gestalt oznacza: kształt, formę, postać, całość.

Nawiązuje do teorii, że całość jest czymś innym niż suma poszczególnych części. Zawiera próby poszerzania świadomości własnego "ja" przy wykorzystaniu wcześniejszych doświadczeń, wspomnień, stanów emocjonalnych.

Metoda ta może mieć szczególne zastosowanie w pracy z młodzieżą starszą, u której wzrasta potrzeba uznania w oczach innych. Wzrasta też wtedy motywacja do poznawania własnego ja budzi się potrzeba samowiedzy. Brak samoświadomości młodego człowieka prowadzi do pułapki w kontaktach społecznych, do błędnego koła zachowań i efektów. Ważne jest więc, by starać się wiązać zachowania przeszłe z aktualnymi stanami emocjonalnymi. Często bowiem młodzi ludzie upatrują winy za własne urazy w aktualnych konfiguracjach społecznych, chociaż w rzeczywistości wynikają one z innych okoliczności.

**Trening interpersonalny** jest to również szeroka metoda, z bogatą obudową metodologiczną. Adresowana jest głównie do osób mieszczących się w normie psychicznej. Ważne jest by uczestnicy rozumieli polecenia, pytania i potrafili się znaleźć w sytuacjach zadaniowych.

Jej główne walory to:

- ⇒ podnosi samowiedzę dziecka
- ⇒ ćwiczy w bezpiecznych warunkach zachowania i reakcje - uznane za prawidłowe
- ⇒ uczy zachowań grupowych - szczerości otwartości, asertywności, negocjacji, mediacji, rozwiązywania konfliktów
- ⇒ uczy dokonywania analiz problemu, samooceny, wyciągania wniosków
- ⇒ ograniczania postaw egocentrycznych i uwrażliwia na potrzeby i postawy partnerów.

**Z innych metod pracy z dzieckiem warto wskazać na metody aktywizujące** – założeniem stosowania metod aktywizujących jest postawienie dziecka w sytuacji, w której jest on aktywizowany do podjęcia działania w ramach rozwiązania określonego problemu. Wśród najpopularniejszych metod aktywizujących możemy wyróżnić:

- ⇒ Burzę mózgow
- ⇒ Metoda śniegowej kuli,
- ⇒ Metoda sytuacyjna
- ⇒ Mapa pojęć
- ⇒ Drama.





Każda z nich może zależeć zastosowanie w pracy z dziećmi, np. przy szukaniu odpowiedzi: co oznacza agresja, czym ją zastąpić, czy zastępować, jak „oswoić” złe emocje: strach, lęk, gniew, złość. Stosując powyższe metody dzieci/młodzież samodzielnie szukają odpowiedzi i i dochodzą do stwierdzeń przy wsparciu wychowawcy, pedagoga.

## BURZA MÓZGÓW

Przed przeprowadzeniem burzy mózgów zapoznajemy grupę z jej podstawowymi zasadami w tym przypadku bezkonfliktowego, nieagresywnego rozwiązywania problemów. **Najważniejsze zasady:**

- ⇒ podczas burzy mózgów każdy ma prawo wypowiedzieć się na omawiany temat, w tym wypadku zachowań agresywnych, nikt nikomu nie przerywa, nie komentuje i nie ocenia odpowiedzi, nie odnosi swoich wypowiedzi do wypowiedzi innych osób,
- ⇒ nie można również „przesiewać” odpowiedzi – każda z nich, nawet najbardziej skrajna czy szalona, jest cenna i ważna, każdą należy zapisać na tablicy (lub na arkuszu papieru),
- ⇒ grupa powinna skupić się nad zadaniem i nie rozpraszać swojej uwagi przez narzucanie sobie ograniczeń, np. zastanawiając się „czy nikt tego jeszcze nie powiedział?” – odpowiedzi mogą się więc powtarzać,
- ⇒ w trakcie pracy osoba moderująca burzę mózgów może zadawać zespołowi pytania dodatkowe.
- ⇒ po przeprowadzeniu burzy mózgów należy wskazać prawidłowości, pokazać różnice między pewnymi kategoriami, przeprowadzić klasyfikację, co pozwoli pogrupować wyniki i zbudować listę zidentyfikowanych problemów społecznych.

**Technika burzy mózgów wymaga dobrej organizacji, polegającej na:**

- ⇒ przygotowaniu spotkania – sala, możliwość zapisania pojawiających się propozycji na widocznym miejscu (flipchart, rzutnik), ustawienie miejsc do siedzenia np. w kole umożliwiającym śledzenie zapisów,
- ⇒ moderowaniu spotkania – kontrakt dotyczący stylu pracy, skupienie się na problemach (ograniczanie dygresji), otwarcie umysłów (nie oceniamy pomysłów własnych i innych), ustalenie czasu pracy na spotkaniu,
- ⇒ podsumowaniu spotkania i zamknięciu listy zgłoszonych problemów.

**Alternatywą do burzy mózgów jest metoda Brainwriting** (burza mózgów na papierze). Jest to mniej popularna metoda, która ma pozwolić na wyrównanie szans w grupach, w których jest kilka osób dominujących i większość tym nieśmiałym.

**Zasady**

- ⇒ wszystkie pomysły spisywane są na kartkach, można też zapisywać więcej niż jedno rozwiązanie
- ⇒ kartki naturalnie można przetasować, można też przekazać je dalej, a każda kolejna osoba ma rozwinąć pomysł osoby poprzedniej.



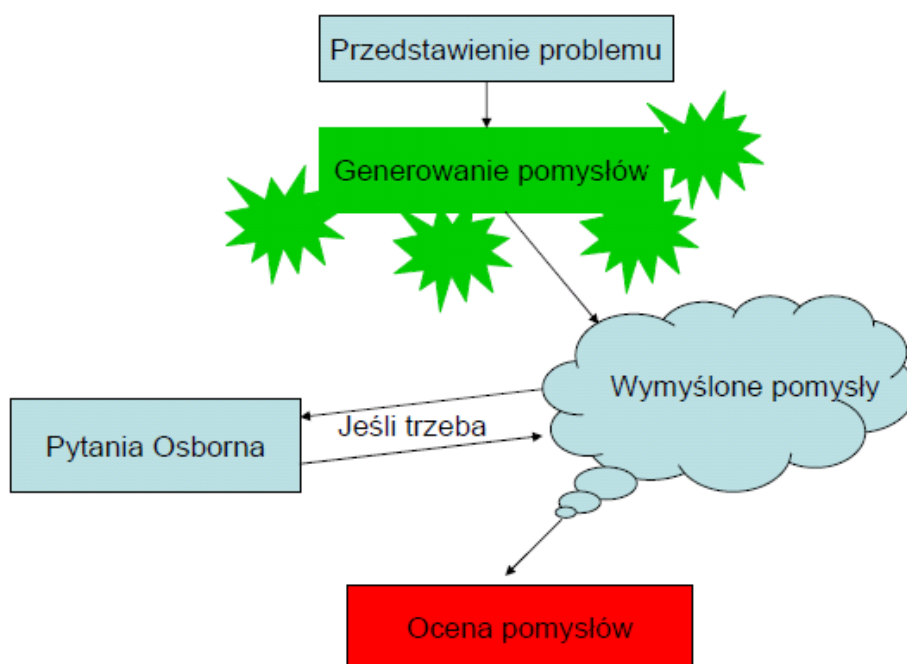
W ten sposób otrzymujemy efekty jak w przypadku tradycyjnej burzy mózgów, z gwarancją że wszystkie pomysły zostaną uwzględnione.

Po takiej sesji, wszystkie kartki umieszczane są w centralnym miejscu (flipchart) przechodzimy do punktu kulminacyjnego: prowadzimy dyskusję nad właściwym rozwiązaniem, mając pewność, że wszystkie pomysły są do naszej dyspozycji.

## Metoda 635 – odmianą Brainwritingu

W technice brainstormingu każda cyfra jest symbolem. 6 to liczba uczestników, którzy generują 3 pomysły w ciągu 5 minut. Metoda 635 wyróżnia się tym, że koncepcje nie są wypowiedzane na głos, lecz spisywane na przygotowanych wcześniej formularzach. Proces podzielony jest na sześć „rund”, w trakcie każdej z nich wszyscy uczestnicy zapisują na kartce po trzy pomysły, po czym przekazują formularz osobie obok. Tym sposobem po 30 minutach wygenerowanych zostaje ponad 100 pomysłów (18 przez każdą z osób uczestniczących).

## Etapy burzy mózgów



Źródło: <http://blogtrenerski.pl/wp-content/uploads/2013/03/bm.png>

**Pytania Osborna:** koncentrują się na zmianie poszczególnych atrybutów badanego pomysłu. Pytania te dotyczą: nowego podejścia, przystosowania do nowej sytuacji, zmodyfikowania, wprowadzania nowych elementów, zestawiania, łączenia. Np. *Co można modyfikować?*

*Zmniejszyć? Zastąpić? Połączyć? Zaadaptować? Jak można ulepszyć to co istnieje? Z czego można zrezygnować? Czy może potrzeba więcej czasu? Większej częstotliwości?*

## METODA KULI ŚNIEGOWEJ

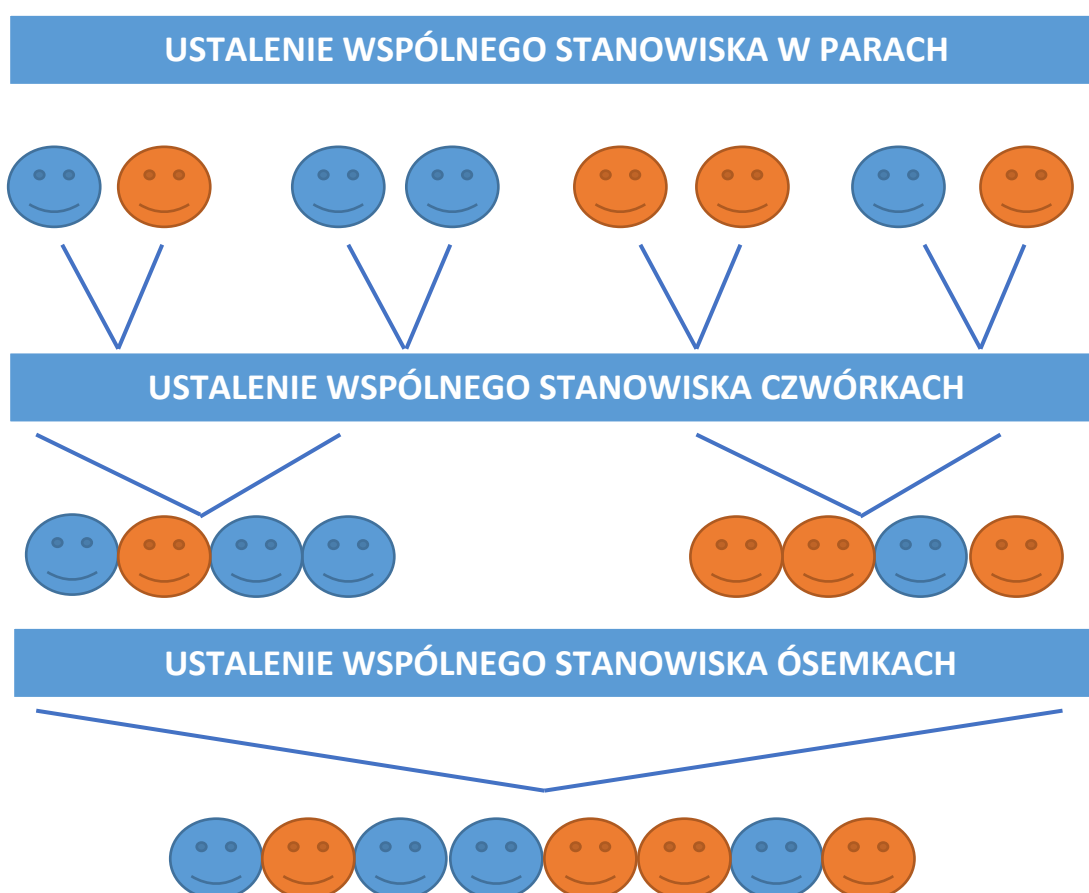
Pozwala łączyć pracę indywidualną z pracą w grupach. Polega na uzgadnianiu wspólnego stanowiska w grupie na zasadzie przechodzenia od pracy indywidualnej do grupowej w kilku etapach:

Pierwszy etap to samodzielna praca każdego dziecka nad określonym problemem.

Podczas następnego etapu pracują w parach, dzięki czemu mogą wymieniać się informacjami z wcześniejszego etapu i wybierać wspólne elementy odpowiedzi.

W następnej części dzieci uczestniczą w pracy w 4-osobowych zespołach, które następnie powiększają się o kolejne cztery osoby. Na koniec zespoły przedstawiają swoje wyniki.

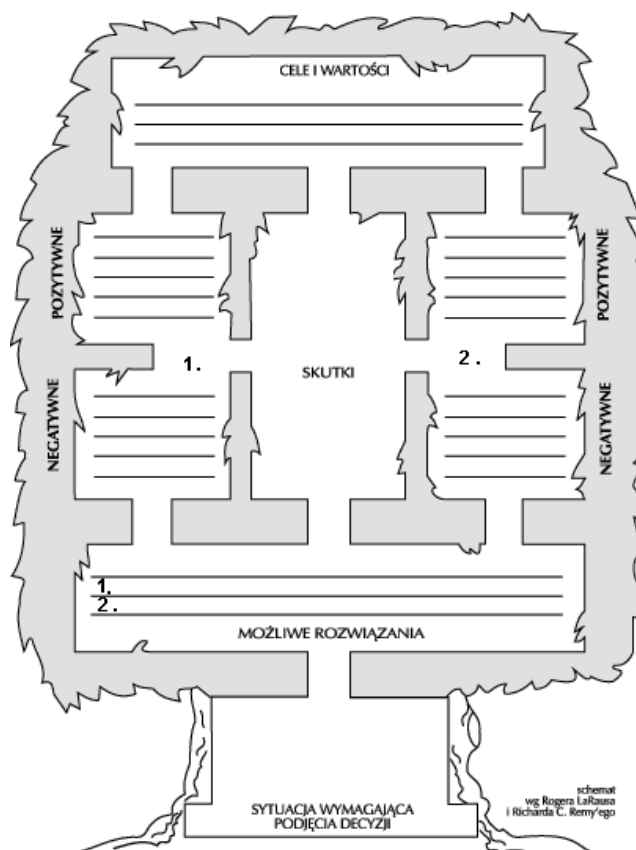
### PRACA NAD PROBLEMEM METODĄ KULI ŚNIEGOWEJ



Źródło: oprac. własne

## METODA SYTUACYJNA

metoda sytuacyjna – polega na opisie kilku powiązanych ze sobą zdarzeń, pozwala przedstawić złożoną sytuację, za rozwiązaniem, albo dojściem do niego, za którym przemawiają jakieś racje „za” i „przeciw”. Metoda ta jest szczególnie przydatną w sytuacji, gdy należy rozwiązać problem bardziej złożony.



Źródło: <https://brainly.pl/zadanie/1671998>

## MAPA POJĘCIOWA

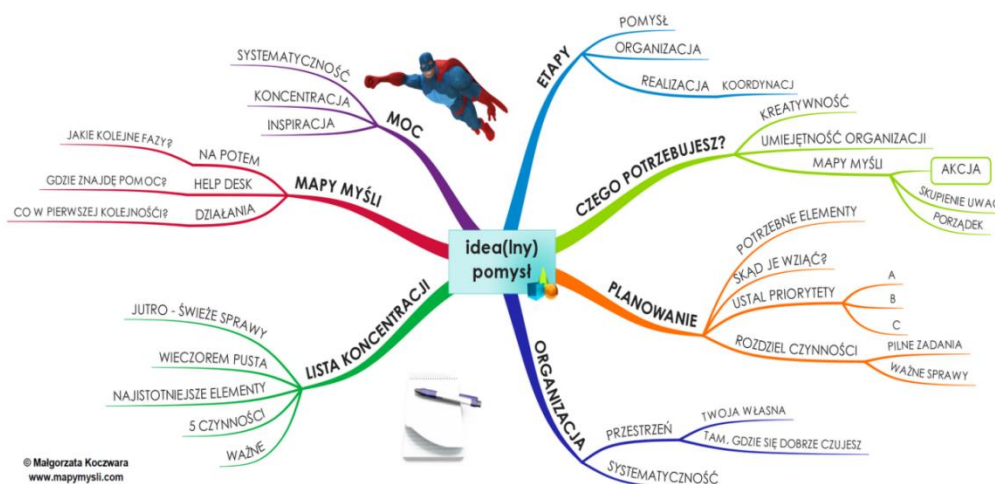
**Mapa mentalna (pojęciowa, mapa pomysłów)** – metoda pozwalająca wizualnie przedstawić pewien problem przy wykorzystaniu rysunków, haseł, schematów, symboli, słów czy zdjęć.

Aby stworzyć mentalną mapę, musimy zacząć od interesującego problemu i stworzyć wokół niego sieć logicznych połączeń. Dzięki tej metodzie możemy usystematyzować zdobytą wiedzę



w kwestii problemu. Dzieci/młodzież uczą się samodzielności w rozwiązywaniu własnych problemów, oswojenia się z sytuacją, zobrazowania, nazwania jej. Angażowane są również umiejętności plastyczne i logicznego myślenia. Mapa przybiera często kształt plakatu, który można wykorzystać w późniejszym czasie, czy odwoływać się do niej tworząc plan pracy z dzieckiem.

## Jak rozwiązać problem?



Źródło:

[http://1.bp.blogspot.com/-ILTspQ78CLc/T83Oa0wH5NI/AAAAAAAAAO0/tbeRZ2\\_TMR0/s1600/idealny-pomys%C5%82.png](http://1.bp.blogspot.com/-ILTspQ78CLc/T83Oa0wH5NI/AAAAAAAAAO0/tbeRZ2_TMR0/s1600/idealny-pomys%C5%82.png)

### Zabawy i gry przeciwko agresji pozwalają:

- ⇒ dostrzec agresywne uczucia i wyrazić je;
- ⇒ rozpoznać przyczyny wściekłości i agresji;
- ⇒ uczyć się lepiej rozumieć siebie i innych;
- ⇒ opanować oraz przezwyciężyć złość i agresję;
- ⇒ budować poczucie własnej wartości i silnej osobowości;
- ⇒ nawiązywać kontakty nieagresywne;
- ⇒ pokojowo rozwiązywać konflikty<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> E. Czernierowska, *Jak radzić sobie z agresją i przemocą. Niezbędnik nauczyciela*, Kampania społeczna dzienników regionalnych i Fundacji grup TP, Warszawa 2006.



Warunkiem udanego ćwiczenia czy gry jest postaranie się o pełny zaufania klimat w grupie. Mimo to może się zdarzyć, że poszczególne osoby nie chcą się przyłączyć do pozostałych. Nie wolno ich zmuszać do udziału w zabawie, ale powinni pozostać w tym samym pomieszczeniu w roli obserwatora.

Dobór metod, gier, zabaw, ćwiczeń dyktuje: charakter grupy, etap rozwoju poszczególnych dzieci, typ zachowań agresywnych, potrzeby grupy i jej członków w danym momencie oraz zachodzące wydarzenia. W przykładowych scenariuszach zajęć przedstawione zostały propozycje zabaw i metody.

W pracy z dziećmi i młodzieżą można przeprowadzić **cykl zajęć profilaktyczno-wychowawczych** oparty na solidnej diagnozie wychowanków i dostosowany do ich specyficznych cech osobowościowych (nadpobudliwość, impulsywność, agresywność).

**Pierwsze spotkanie** ma uświadomić wychowankom ich własne uczucia, dopuścić do tego by się pojawiły, nauczyć otwarcie je wyrażać. Sposób, w jaki ludzie radzą sobie ze swoimi uczuciami jest decydującym kryterium przy określaniu tego, jak żyją oni ze sobą i jak potrafią się porozumieć.

**Drugie spotkanie** uczy rozpoznawania przyczyn naszej agresji. Złość, wściekłość, agresja powstają najczęściej wtedy, gdy potrzeby nasze nie są zaspokajane, a oczekiwania nie zostaną spełnione. Poprzez zabawy i ćwiczenia należy ukazać wychowankom nowe możliwości zaspokajania ich usprawiedliwionych potrzeb i realizacji swoich interesów.

**Kolejne zajęcia** to nauka konstruktywnych form odreagowywania złości i agresji. Polegają one na prostych metodach pracy z ciałem np.

technika świadomego napinania i rozluźniania poszczególnych partii ciała,  
„ściskanie rąk” oraz wydatkowanie jej w postaci aktywności ruchowej (gry i zabawy ruchowe)  
„kącik złości” (szczególnie dla małych dzieci),  
ćwiczenie z wyrzucaniem rąk do przodu,  
kopanie wymagowanego przeciwnika,  
paradoksalne wykrzywanie twarzy,  
krzyk bezpieczny,  
pisanie listu pełnego aktów nienawiści i agresji itp.

Ważnym środkiem zaradczym w minimalizowaniu agresywnego zachowania jest wzmocnienie ich poczucia własnej wartości.

**Ostatnie zajęcia** poświęcone jest budowaniu poczucia własnej wartości<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> R. Portman., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 1999.



## Przykładowe scenariusze zajęć do pracy z dziećmi

### Scenariusz I Temat bloku: Moja złość

#### Temat zajęć: Bez złości mamy więcej radości

#### Cele:

rozwijanie u dzieci samoświadomości własnych emocji i uczuć,  
rozwijanie umiejętności rozpoznawania swoich stanów emocjonalnych,  
tworzenie okazji do budowania konstruktywnych więzi z innymi.

#### Środki i materiały wykorzystane na zajęciach:

ilustracje przedstawiające różne uczucia, karty z „buziami” wyrażającymi uczucia  
(zamieszczone poniżej),

kaseta z muzyką,

blok rysunkowy, kredki, pisaki.

#### Metody: Terapia zabawą, terapia gestalt, arteterapia

#### Przebieg zajęć:

##### 1. Rozpoznawanie uczuć.

Wychowawca pokazuje ilustracje przedstawiające różne uczucia np. gniew, smutek, radość, strach. Dzieci rozpoznają poszczególne stany emocjonalne i nazywają je. Ilustracje przyczepiamy. Wychowawca informuje dzieci, że uczucia mogą być przyjemne i nieprzyjemne. Dzieci podejmują próbę określenia, które uczucia są przyjemne, a które nie. Ochotnicy przedstawiają różne uczucia, a pozostali je nazywają. Kto odgadnie, zostaje aktorem i zabawa toczy się dalej.

##### 2. Zabawa „Gra w karty”.

Wychowawca podaje przykłady różnych zdarzeń, które mogłyby przytrafić się dzieciom. One za pomocą kart z „buziami” pokazują rodzaj uczucia, jakie odczuwałyby w takich sytuacjach. Przykłady sytuacji: dostałam szóstkę w szkole, popsuła mi się zabawka, starszy kolega uderzył mnie, nikt nie chce się ze mną bawić, maluchy przeszkadzają mi w nauce itp.

##### 3. Malowanie uczuć.

Dzieci rysują jakie uczucia je ogarniają, gdy tracą panowanie nad sobą: złość, zdenerwowanie, strach, bezradność. Kto chce wyjaśnia swój obrazek. Następnie dzieci próbują zmienić obrazek uczuć na bardziej pozytywny – poprzez zamalowanie, dodanie innych kolorów lub kształtów itp. Trzeba spróbować np. ze „strachu” zrobić „pewność”.

##### 4. Opowiadanie pt. „Bez złości mamy więcej radości”.

Wychowawca czyta z podkładem muzycznym opowiadanie. Słuchając dzieci odbywają podróż na inną planetę, równocześnie wykonują one podane przez wychowawcę polecenia. Po zakończeniu tej podróży należy dać im możliwość zastanowienia się i porozmawiania o uczuciach, które przeżywali w trakcie tej podróży.

#### Opowiadanie pt. „Bez złości mamy więcej radości”

*Dzisiaj polecisz w podróż samolotem marzeń i odwiedzisz nieznaną ci planetę. Teraz wtulasz się w miękkie obicie fotela, koncentrując się na odgłosach startującej maszyny ... Warczenie silników staje się coraz głośniejsze ... Samolot odrywa się od podłoża ... Opuszczasz ziemię ... I już dostrzegasz w oddali nowe planety ... błyszczą się one i migoczą na czarnym niebie... Ziemia pozostaje daleko w tyle ... coraz mniejsza i mniejsza ... Czujesz się lekki, gdzieś znikła siła ciężkości, przyciągająca cię do podłoża ... Przekraczasz bez problemów granice kosmosu ... Postanawiasz wylądować na następnej planecie, jesteś ciekawy, co się tam znajduje, co tam przeżyjesz, czy są tam*



*takie dzieci, jak ty ... Im bardziej zbliżasz się do tej planety, tym jest ona piękniejsza ... przyciąga oczy jasnymi, przyjaznymi kolorami. Są tam domy, okrągłe i ciepłe, pomiędzy nimi kolorowe kwiaty i zielone krzewy ... Wszystko jest takie spokojne i przyjazne ... Twój samolot ląduje łagodnie ... wsiadasz ... biegiesz po miękkim, ciepłym podłożu ... Ostrożnie podchodzisz do jednego z domów...zaglądasz przez okno ...nikt cię nie zauważa ... W domu tym jest ktoś ...Słyszysz właśnie, jak jedno dziecko mówi coś do drugiego , ale nie rozumiesz wypowiedzianych przez nie słów ...Musiało to być coś nieprzyjemnego ... a może dziecko, do którego skierowane były te słowa, po prostu ich nie zrozumiało ?... W każdy bądź razie widzisz, jak jest ono coraz bardziej rozłoszczone.. oddycha gwałtownie ...ściska dłonie w pięści ... Ale spójrz, co się teraz dzieje? Dziecko to nagle zatrzymuje się, zastyga w bezruchu. Zaczyna spokojnie oddychać, głęboko nabiera powietrza do płuc i wydmuchuje je stopniowo, wdech – wydech, wdech – wydech, wdech – wydech ... I zaczyna mówić, najpierw bardzo cicho, potem coraz głośniej i pewniej: Bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości, bez złości mamy więcej radości...A za każdym razem staje się coraz spokojniejsze i bardziej przyjaźnie nastawione do innych, a i to drugie dziecko uspokaja się ... Widzisz, jak oboje się odprężają ... zaczynają się uśmiechać, rozmawiają ze sobą, są spokojni i uprzejmi dla siebie ... wszystko jest w porządku ... Nikt nie widział cię zagląającego przez okno ... Idziesz z powrotem w stronę samolotu. Mówisz do siebie: to był naprawdę świetny pomysł : bez złości mamy więcej radości. zapamiętam to sobie. Powtarzasz sobie to zdanie wielokrotnie po cichu... i jeszcze kilka razy ... Wsiadasz do samolotu...leczisz z powrotem na ziemię ... staje się ona coraz większa i piękniejsza ... Jesteś znowu tutaj ...Po cichu wypowiadasz zapamiętane słowa: bez złości mamy więcej radości , bez złości mamy więcej radości.*

**5. Zakończenie** – „krząący” uścisk dłoni po kręgu i okrzyk wspólny na zakończenie np. „Zawsze zgoda”.

### Karty – emocje



Źródło: [https://kreatywnewrota.pl/wp-content/uploads/2016/10/IMG\\_0205.jpg](https://kreatywnewrota.pl/wp-content/uploads/2016/10/IMG_0205.jpg)





## Scenariusz II

### Temat bloku: Porozumiewamy się

#### Temat zajęć: Dobry kolega, dobra koleżanka

#### Cele:

tworzenie okazji do budowania konstruktywnych więzi,  
rozwijanie umiejętności nawiązywania kontaktów,  
rozwijanie umiejętności bezpośredniego i otwartego wyrażania próśb i oczekiwań.

#### Środki i materiały wykorzystane na zajęciach:

Tekst opowiadania,

kukiełki,

farby, arkusz papieru pakowego.

Metody: Terapię zabawą, Dialog terapeutyczny

#### Przebieg zajęć:

1. Zabawa ruchowa „*Witamy się bez słów*”. Dzieci spacerują po pokoju i pozdrawiają się nawzajem za pomocą gestów bez używania słów.

2. Zabawa „Niewidomy i przewodnik”.

Dzieci dobierają się dwójkami. Jedno z dzieci zmyka oczy. Przewodnik prowadzi niewidomego po pomieszczeniu tak, żeby omijać inne pary. Niewidomy musi zaufać prowadzącemu mu. Potem dzieci zamieniają się rolami. Można porozmawiać o tym, jak czuły się dzieci, gdy były prowadzone?

3. **Rozmowa prowadzącego z dziećmi na temat przyjaźni:** kogo nazywają przyjacielem, kiedy potrzebują przyjaciela, jak mogą pokazać swojemu przyjacielowi, że go lubią?

4. **Zabawa** „Moje prawe miejsce jest puste”.

Uczestnicy siedzą w kręgu ciasno obok siebie. Tylko w jednym miejscu krąg jest przerwany. Osoba, która ma to wolne miejsce po swojej prawej stronie zaczyna zabawę mówiąc: „*Moje prawe miejsce jest puste i zapraszam tu...*”.

Osoba zaproszona zajmuje wolne miejsce, a zaprasza osoba, która ma puste miejsce po prawej stronie. Należy zadbać o to, aby każde dziecko zostało zaproszone.

5. **Opowiadanie** pt. „Smutna sowa”.

Wychowawca czyta dzieciom opowiadanie. Po zakończeniu opowieści prosi, aby dzieci spróbowały przedstawić treść w formie inscenizacji. Dzieci mogą także znaleźć inne rozwiązanie problemu i przedstawić je z wykorzystaniem kukielek.

#### **Opowiadanie pt. „Smutna sowa”**

*Mała sowa jest smutna, ponieważ nie może zobaczyć pięknych kwiatów i zielonych drzew. Długouchy zajaczkę chciałby jej pomóc. Pyta wilka i lisa o radę. Wpadają na pomysł, by sowę obudzić w południe. Sowa płacze z bólu, bo tak ją razi słońce. Mądry lisek znajduje rozwiązanie. Uważa, że słońce powinna zakryć gruba chmura. Przyjaciele rozmawiają ze słońcem i z chmurą i wyjaśniają, o co chodzi. Teraz może sowa oglądać piękną naturę. Sowa bardzo dziękuje swoim przyjaciołom za pomoc i idzie znowu spać. Radość zwierzątek jest duża!*

6. Zabawa „Obdarowywanie się prezentami”.



Wszystkie dzieci zapisują na karteczkach swoje imiona. Karteczki te są następnie dokładnie mieszane. Każdy uczestnik losuje jedną z nich, z innym niż swoje imieniem. Potem wymyśla jakiś bardzo osobisty prezent dla tej osoby, zapisuje to, dodając swoje imię jako nadawcy, np.

- dla Kasi: *Pomogę Ci dzisiaj w odrabianiu lekcji, Asia,*

- dla Krzysia: *Pogram z Tobą w bierki, Darek.*

Czytamy je nagłos, a obdarowane dzieci dziękują. Oczywiście zapowiedziane podarunki muszą rzeczywiście zostać zrealizowane.

Podsumowując zajęcia należy zapytać; jak czuły się dzieci, które obdarowywały, jak czuły się dzieci, które otrzymały prezenty.

7. Zakończenie – „Iskierka”. Wszyscy uczestnicy stają w kręgu i puszczają iskierkę (uścisk dłoni niewidoczny dla innych), który musi dojść z powrotem do osoby która, „iskierkę” puściła. Osoba zaczynająca wypowiada słowa: *Iskierkę przyjaźni puszczam w krąg, niechaj powróci do mych rąk.*

## Scenariusze do pracy z młodzieżą

### Scenariusz III

#### Temat bloku: Czym jest agresja

#### Cele:

zwiększenie świadomości na temat:

agresji, analizy przyczyn zachowań agresywnych,

poszukiwanie sposobów przeciwdziałania agresji,

uświadamianie młodzieży różnorodności zachowań agresywnych jakie są przez nią stosowane i jakie wywołują one skutki u ofiar?,

ćwiczenie umiejętności radzenia sobie z własną złością,

skłonienie do refleksji nad swoim zachowaniem.

**Metody:** praca w grupach, burza mózgów, praca indywidualna, dialog terapeutyczny, terapia zabawą, terapia gestalt

**Pomoce:** kartki papieru, pisaki.

#### Przebieg zajęć:

1. Prowadzący proponuje, aby wszyscy opowiedzieli, co dobrego spotkało ich w minionym tygodniu.

2. Burza mózgów: „Z czym kojarzy nam się słowo AGRESJA?”

Prowadzący zapisuje na tablicy słowo „agresja”, a uczniowie metodą „burzy mózgów” podają swoje skojarzenia z tymi pojęciami. Wszystkie hasła zostają zapisane na tablicy.

3. **Dialog terapeutyczny: „Czym jest agresja i przemoc?”**

*Praca na forum grupy: „Dlaczego młodzi ludzie zachowują się agresywnie, dlaczego stosują przemoc? Jak reagować na agresywne zaczepki i jak przeciwdziałać agresji?”*

Młodzież zgłasza swoje pomysły

4. **„Cechy ofiary i agresora”**

Dzielimy obecnych na 4 grupy. Dwie z grup pracują nad cechami ofiary a pozostałe dwie nad cechami agresora. Każdy zespół rysuje na papierze sylwetkę człowieka, w którą wpisuje odpowiednie cechy. Na zakończenie ćwiczenia następuje prezentacja prac z odczytaniem cech.

5. **Praca na forum grupy.**



Grupę dzielimy na 3 grupki. Każda grupka dostaje kartkę z pytaniem. Między sobą omawiają dane zagadnienie, następnie omawiamy to na forum klasy.

Pytania: „*Co czuje ofiara agresji? Co czuje agresor? Jakie są skutki agresji?*”

6. Podsumowanie: Zwracamy uwagę: *jaki jest wpływ przeżywanych emocji na zachowanie człowieka? Jaki jest wpływ zachowań agresywnych na relację z drugim człowiekiem?* (agresja rodzi agresję, agresja niszczy relację, burzy poczucie bezpieczeństwa). Uświadamiamy, że duża rolę w przerwaniu agresji mają świadkowie. Każdy z nas może coś zrobić w przewyciężaniu agresji, aby na świecie było mniej przemocy. **NIE MOŻNA BYĆ OBOJĘTNYM.**

#### 10. „Mowa ciała”.

Każdy otrzymuje kartkę, na której zapisany został jakiś stan emocjonalny – zawstydzony, wystraszony, obrażony, wściekły, wesoły, smutny, zmartwiony, zakochany, zaskoczony, zamyślony itd. – który musi pokazać. Naturalnie kartki z poszczególnymi uczuciami mogą zostać rozdane w kilku jednakowych egzemplarzach, aby cała grupa uczestniczyła w zabawie. Po każdej demonstracji obecni próbują odgadnąć, jakie uczucie miało zostać wyrażone. Na koniec we wspólnej rozmowie dyskutujemy na temat tego, po czym można zidentyfikować różne stany emocjonalne. Jakie uczucia są łatwiejsze do pokazania i do rozpoznania? Jakie uczucia wyrażane są w podobny sposób, tak, że trzeba bardzo uważać, by ich nie pomylić?

#### 11. „Wściekłe początki zdania”.

Grupa otrzymuje kartki z „wściekłymi” początkami zdań. Każdy uzupełnia je najpierw dla siebie samego. Następnie dokończenia zdań omawiane są w małych grupach i porównywane. Zdania te mogą zaczynać się na przykład w taki sposób:

*Kiedy jestem wściekły, wtedy...*

*Mój kolega złości mnie, gdy...*

*Najbardziej złości mnie, gdy...*

*Kiedy inne dzieci mnie zloszczą, to...*

*Ciągle muszę...*

*Mój tata mówi: kiedy inni mnie denerwują, wtedy...*

*Moja mama mówi: kiedy inni mnie denerwują, wtedy...*

*Kiedy inni są rozszloczeni, wtedy...*

Dokończenia zdań są porównywane i omawiane przez grupę, początki powinny odnosić się do aktualnej sytuacji w grupie. Jeżeli występują konflikty, ćwiczenie to jest dobrą okazją do zastanowienia się nad nimi, pomaga też znaleźć sposób na ich rozwiązanie.

Na koniec: grupa podzielona na 3 zespoły. Każdy zespół zastanawia się i spisuje na kartce, co należałoby zrobić, by przeciwdziałać agresji w domu, w szkole, na ulicy.

## Scenariusz IV

### Temat bloku:

### Agresja jej istota, przejawy i sposoby radzenia sobie z nią

#### Cele:

*poznawczy* – poznawanie definicji agresji, rodzaje agresji, próba znalezienia istoty agresji, jej przejawów, atrybutów i sposobów radzenia sobie z nią.

*wychowawczy* – pobudzenie autorefleksji, kształtowanie postawy otwartości na innych ludzi, kształtowanie zrozumienia i wyrozumiałości dla innych, uświadomienie własnego wkładu w



tworzeniu komunikacji międzyludzkiej, kształtowanie umiejętności analizy zjawisk społecznych, dostrzegania źródeł agresji, a także próba kształtowania w młodzieży mechanizmów radzenia sobie z agresją oraz łagodzenie jej przejawów.

*opiekuńczy* – zaspokojenie potrzeby wymiany własnych myśli i poglądów, uczestnictwa w grupie oraz wzajemnej współpracy. Stworzenie miłej i bezpiecznej atmosfery. Zaspokojenie samoakceptacji, poznania i rozumienia siebie.

**Metody:** pogadanka wstępna, dialog terapeutyczny, metoda ekspresyjna (prace plastyczne), arteterapia, terapia zabawą, burza mózgów.

**Formy:** indywidualna, grupowa, zbiorowa.

**Środki dydaktyczne:** duże arkusze białego papieru, kartki techniczne z bloku, małe kolorowe karteczki, tablica korkowa, pineski, mazaki, kredki, ołówki, przygotowana historia relaksacyjna.

### **Przebieg zajęć:**

Zajęcia odbyły się w świetlicy środowiskowej. Wychowawca przedstawia temat oraz plan przebiegu zajęć. Wyjaśnia dlaczego ten temat. Tłumaczy, że z agresją mamy do czynienia na co dzień, musimy sobie z nią radzić, aby nasze kontakty z innymi ludźmi były jak najlepsze. Komunikacja międzyludzka jest bardzo ważna, gdyż w codziennym życiu, kontaktujemy się np. w świetlicy, w szkole, domu, dlatego dziś zastanowimy się czym jest agresja, w jaki sposób się przejawia, a co najważniejsze jak sobie z nią radzić. Wychowawca prosi o aktywny udział w zajęciach, wyrażania własnych opinii, pomysłów.

1. **Prowadzący proponuje młodzieży zawarcie ustnego kontraktu**, który dotyczy zobowiązania, że młodzież będzie aktywna na zajęciach, a także nie przerywamy sobie nawzajem w trakcie wypowiedzi. Prowadzący podkreśla, że każda wypowiedź jest dobra i nie ma złych odpowiedzi.

2. **Wychowawca** wyjaśnia, że za chwilę młodzież **odegra dwie scenki**, które będą dotyczyły przywitania. Wybiera dwie osoby do odegrania scenki. Wyjaśnia, na czym będzie polegało zadanie. Jedna osoba odgrywa scenkę nr 1, zaś druga przywitanie nr 2. Prowadzący dzieli młodzież na dwie grupy i prosi, by pierwsza grupa obserwowała przywitanie nr 1, zaś druga grupa przywitanie nr 2.

#### a) Scenka nr 1

Wychowanka przychodzi do grupy trzaskając drzwiami, z surową miną, ton głosu i postawa wyrażająca agresję, niechęć brak uśmiechu.

#### b) Scenka nr 2

Jest już odmienne od pierwszego. Wychowanka przychodzi wesoła, uśmiechnięta, przyjemnie wita się ze wszystkimi, pyta o nastrój grupy.

Prowadzący rozdaje pierwszej i drugiej grupie arkusze papieru i prosi by, pierwsza grupa napisała jak przywitanie nr 1 wpłynęło na ich samopoczucie (własne odczucia), drugą grupę, także prosi o napisanie jak na ich samopoczucie wpłynęło przywitanie nr 2. Następnie prosi każdą z grup, o odczytanie i komentarz, tego co napisali, prosi, by grupy zawiesiły arkusze na tablicy. Wychowawca uświadamia wychowanków, jak ważny jest własny wkład w tworzeniu komunikacji między ludzką, jak ważne jest stworzenie miłej i bezpiecznej atmosfery.

### 3. **Definicja agresji** – praca w grupach.

Wychowawca prosi, aby każdy po kolei podał jedno słowo, które kojarzy mu się z agresją. Słowa zostają zapisane na tablicy. Prowadzący odczytuje je, następnie krótka dyskusja na temat tego, czym jest agresja. Na koniec wychowawca podaje definicję z encyklopedii, którą wiesz na tablicy.



#### 4. Rodzaje agresji.

Wychowawca daje uczestnikom małe karteczki, o różnych kolorach, na których są napisane przejawy agresji i prosi, by wspólnie ułożyli dwa rodzaje agresji – agresję fizyczną i agresję werbalną. Następnie prosi o doczytanie i zawieszenie ich na tablicy. Krótka rozmowa na temat różnic między agresją fizyczną i werbalną.

#### 5. Odgrywanie scenek

Prowadzący dzieli uczestników na dwie grupy. Podaje instrukcje. Każda z grup ma za zadanie zastanowić się jak zachowuje się osoba agresywna i przedstawić scenkę, którą podaje wychowawca: Dziecko podchodzi i bierze bez pytania twój telefon komórkowy.

Następnie należy zaprezentować je na forum grupy. Po odegraniu scenek przez młodzież, odbywa się dyskusja na temat: co cechuje osobę agresywną i jak się przed nią bronić – burza mózgów.

#### 6. Dyskusja na temat „agresji”

Wychowawca dzieli uczestników na dwie grupy. Rozdaje arkusze papieru i prosi, aby jedna grupa napisała skutki agresji, a druga przyczyny agresji. Następnie prosi grupy o przedstawienie tego, co napisały i zawieszenie arkuszy na tablicy. Dyskusja na temat przyczyn i skutków agresji.

#### Sposoby rozładowania agresji.

Wychowawca prosi, aby wychowankowie zastanowili się i spróbowali odpowiedzieć na pytanie, jak można w pozytywny lub neutralny sposób wyładować narastającą w nas złość. Następnie każdy podchodzi do tablicy i pisze swoją własną, wypróbowaną receptę na radzenie sobie z agresją.

Przykładowa lista:

Słucham muzyki;

Rozmawiam z przyjaciółką;

Idę na siłownię lub pobiegać;

Wsiadam na rower i jadę w siną dal;

Wyciszam się.

#### 7. Motylek.

Wychowawca prosi, aby każdy z uczestników spróbował powiedzieć o złości odczuwanej wobec kogoś lub wobec jakiejś sytuacji, która go złości. Prowadzący prosi, by każdy przekazywał sobie kolejno (symbolicznie) z rąk do rąk motylka, który ma zabrać od nich te odczucia. Ostatnia z osób podchodzi do okna i wypuszcza motylka.

#### 8. Ćwiczenie relaksujące.

Wychowawca podkreśla jak destrukcyjny wpływ na życie człowieka ma agresja. Zachęca wychowanki, by starały się zauważać swoje negatywne zachowania. Podkreśla, że agresja rodzi agresję. Prowadzący prosi, wychowanki o zamknięcie oczu, rozluźnienie się, następnie czyta młodzieży opowiadanie, które ma na celu przeniesienie się w świat marzeń, rozładowanie napięcia, emocji, zrelaksowanie. Historia ta zawiera wskazówki jak radzić sobie z agresją, zachęca do zwalczania w sobie złości.



## Jak budować swój autorytet – warsztaty dla wychowawców

**Autorytet:** prestiż, powaga, wpływ, znaczenie, osoba ciesząca się uznaną powagą.

Przygotowanie wychowawcy do pracy z wychowankami jest sprawą wielkiej wagi. Poziom jego wykształcenia, wiedza teoretyczna oraz umiejętności wychowawcze stanowią bazę, którą może wykorzystać w pracy z podopiecznymi.

### Autorytet a kompetencje wychowawcy



Źródło: oprac. własne.

Wychowawca wpływa na wychowanka w wielu różnych dziedzinach i poprzez różne sytuacje wychowawcze. Oddziałuje na wychowanka całą swoją osobą, reakcjami, podejmowanymi działaniami w różnych sytuacjach. Na budowanie autorytetu i wychowawcy składa się wiele czynników. **Podstawy autorytetu wychowawcy (cech jego wzoru osobowego):**

1. umiejętność nawiązania kontaktu z młodzieżą,
2. czynna sympatia (wychowawca jako przyjaciel i doradca),
3. poszanowanie godności ludzkiej ucznia jego uczuć osobistych,
4. kredyt zaufania, jakim powinniśmy obdarować młodzież,
5. sprawiedliwość,
6. zgodność pomiędzy słowem a postępowaniem,

7. niezawodność, niemówienie „na wiatr”,
8. wymagalność i surowość.

Typologie autorytetu (pożądane/prawdziwe i niepożądane/nieprawdziwe):

**Autorytet wyzwalający** – ma inspirujący i konstruktywny wpływ na postępowanie osób, u których cieszy się on uznaniem. Jest on niezwykle ważny w wychowaniu, gdyż wychowawca cieszący się tego typu autorytetem, mobilizuje wychowanków do inicjatyw i samodzielnych działań, czyni odpowiedzialnymi za własny rozwój.

**Autorytet wewnętrzny** – dobrowolna uległość innych osób i chęć do podporządkowania się, spowodowane odczuwanym podziwem i uznaniem. Osoba taka ma niezwykle cechy charakteru i wyznaje wartości, które konsekwentnie realizuje całym swoim postępowaniem. Jest to typ autorytetu niezwykle wskazany do zaistnienia w środowisku terapeutycznym, socjalizacyjnym, gdyż młodzi ludzie potrzebują osób o jasnych wartościach, które postępują zgodnie ze swoim kodeksem.

**Autorytet ujarzmiający** – wypływa z wygórowanych ambicji i żądzy władzy. Wychowawca taki pragnie podporządkować sobie wychowanków przez przymus zewnętrzny. Stosuje zakazy, nakazy, perswazję, nie ma tu miejsca na dyskusję czy kompromis.

**Autorytet zewnętrzny** - osoba wywiera wpływ na innych z racji zajmowanego stanowiska, pozycji, nie przymiotów charakteru. Wychowawca chcący wymóc na wychowankach posłuszeństwo i podziw tylko dlatego, że jest wobec nich nadrzędny<sup>9</sup>.

**Z pedagogicznego punktu widzenia najbardziej pożądany jest autorytet wyzwalający i wewnętrzny. Ta para autorytetów nazywana jest autorytetami prawdziwymi.**

Innym przykładem autorytetów prawdziwych mogą być autorytety **epistemologiczny i deontyczny**.

**Autorytet epistemiczny** (znawcy, intelektualny) – posiada go osoba o rozległej i gruntownej wiedzy z danej dziedziny, zasługująca na podziw ze względu na treści trafiające do słuchaczy. Osoba taka jest kompetentna zawodowo, gdyż wie więcej od innych i jest wiarygodna w tym, co mówi i robi.

<sup>9</sup> M. Błędowska, *Autorytet – surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog” 1996 nr 7



**Autorytet deontyczny** (przełożonego) – jest rezultatem pełnionej funkcji służbowej, wykonywanie poleceń osoby obdarzonej takim autorytetem spotyka się z aprobatą i jest urzeczywistnieniem własnych pragnień osób podporządkowanych<sup>10</sup>.

**Autorytet moralny** (osobisty) – przejawiane cechy charakteru i działanie na rzecz innych osób zwykle potrzebujących powodują, że osoba zyskuje prestiż, poważanie, szacunek. Osoba taka to wzór postępowania moralnego. Jest to niezwykle cenny typ autorytetu wychowawczego, gdyż podopieczni mają ogromne korzyści z obcowania z takim pedagogiem.

**Autorytety te zwykle przenikają się i nie występują w czystej postaci. Autorytet moralny i wewnętrzny są bardzo ważne w pracy z dziećmi i młodzieżą.**

Uznawanie autorytetów przez wychowanków/uczniów właściwie ich ukierunkowuje, wskazuje wartości i kierunki właściwych działań, zapobiega niepożądanym moralnie i społecznie zachowaniom. Wychowawcy będący autorytetem dla swych wychowanków mają na nich dużo większy pozytywny wpływ niż osoby pozbawione tegoż autorytetu<sup>11</sup>.

Autorytet nie jest nam dany, nie otrzymuje się go wraz z byciem rodzicem, wychowawcą, nauczycielem, dyrektorem. Aby można mówić o autorytecie, trzeba znać relację co najmniej między dwiema osobami, czyli osobę, która jest nosicielem autorytetu i drugą, która tę pierwszą podziwia, darzy szacunkiem, uznaniem, wzoruje się na niej.

#### **Autorytet wychowawcy zależy od:**

- ⇒ **doświadczenia** – codzienna praca w placówce wzbogaca zasób umiejętności wychowawczych oraz repertuar podejmowanych działań.
- ⇒ **pełnionej roli** – inne działania podejmuje wychowawca świetlicy środowiskowej, inne terapeuta, pedagog.
- ⇒ **postawy szacunku i sympatii dla wychowanka** – więcej można osiągnąć z dzieckiem, jeśli czuje on akceptację i zainteresowanie ze strony wychowawcy. Najczęściej dzieci źle się zachowują przy wychowawcach, których nie lubią i przez tych są też najczęściej nie lubiani.
- ⇒ **atrakcyjności własnej oraz prowadzonych przez siebie zajęć** – wychowawca, który ma dużo do zaoferowania i ciekawie organizuje zajęcia

<sup>10</sup> *Pedagogika...*, s. 24.

<sup>11</sup> I. Wagner, *dz. cyt.*





- ⇒ **uczestniczenia w wydarzeniach ważnych dla dziecka** – gdy wychowawca jest zainteresowany losem dziecka, wraz z nim przeżywa dobre i złe chwile, okazuje zrozumienie dla sytuacji rodzinnej i losowej wychowanka, wtedy jego autorytet wzrasta. Staje się on dla ucznia osobą ważną, której można powierzyć własne porażki i sukcesy.
- ⇒ **czynników osobowościowych** – osobom pewnym siebie łatwiej jest zbudować autorytet niż uległym. Wychowawca, który sam ze sobą ma problemy, nie będzie nigdy w stanie dobrze oddziaływać wychowawczo.
- ⇒ **sposobów oddziaływania wychowawczego** – w stosunku do grupy i indywidualnych.

**Miarą autorytetu wychowawców jest postawa wychowanków wobec nich<sup>12</sup>.**

**O autentycznym autorytecie wychowawcy możemy mówić, gdy:**

- ⇒ prezentowane przez wychowawcę, społecznie akceptowane cele i wartości dziecko dobrowolnie przyjmuje za swoje. Uruchamia się w dziecku nie wymuszona przez nacisk zewnętrzny dążność do podejmowania aktywności zmierzającej do realizacji tych celów i wartości.
- ⇒ podporządkowanie wychowawcy nie wynika z jego władzy, dominacji, a z uznania, zaufania i podziwu.

**Budowanie autorytetu to:**

- ⇒ tworzenie w świadomości dziecka pozytywnych sądów i przekonań na temat danej osoby, np. jest mądry, dużo wie, pomocny, można na nim polegać, nie zawiedzie, potrafi rozwiązywać trudne zadania, itp.
- ⇒ kształtowanie u dziecka wobec tej osoby emocji o pozytywnym zabarwieniu, np. podziwu, zainteresowania, szacunku<sup>13</sup>.

Budowaniu własnego autorytetu sprzyjają następujące działania wychowawcze

- ⇒ jasne przekazywanie norm
- ⇒ brak akceptacji dla zachowań agresywnych
- ⇒ sprawiedliwość

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> *Pedagogika*, red. B. Miłerski i B. Śliwerski, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa 2000, s. 24.



- ⇒ pozytywne wzmocnienia
- ⇒ modelowanie pozytywnych zachowań
- ⇒ cierpliwość
- ⇒ skuteczność.

### Procedura utrzymywania autorytetu w sytuacjach trudnych

**Nazwij problem.** Rozważ, czy to dobry moment, żeby się tą sprawą zająć. Sprawdź, czy w danej sytuacji masz czas dla tej sprawy, czy możesz poświęcić jej uwagę oraz czy dzieci też mają warunki do zajmowania się nią. Sprawdź uczciwie z samym sobą, czy twoje działanie nie ma charakteru restrykcji, dominacji, użycia władzy, czy rzeczywiście chodzi ci o załatwienie sprawy.

**Opisz sytuację nie oceniając jej.** „Widzę, że jesteście zdenerwowani”, „Widzę, że jesteście zli”, „Widzę, że nie chcecie współpracować”.

**Wyraź swoje stanowisko,** mówiąc o tym, co dla ciebie osobiście ta sytuacja znaczy, jak się w niej czujesz tzn. używając komunikatu **JA**. „Źle mi się pracuje w takiej sytuacji, chciałbym, żeby się to zmieniło”, „Ta sytuacja przeszkadza mi w prowadzeniu zajęć, źle się z tym czuję”. Dbaj o spójność komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Pamiętaj, że nasze ciało nie kłamie. Dzieci szczególnie dobrze czytają komunikaty niewerbalne.

**Sprawdź, czy dobrze zrozumiałeś motyw zachowania dziecka.** Spójrz na sprawę z perspektywy dziecka, pomyśl dlaczego Twoja sugestia budzi jego opór. **Stosuj zasady dialogu motywującego (zagadnienie nr 13)**. Analizując całą sytuację, zwróć uwagę na potrzeby dziecka. Wyjaśnij ambiwalencję zachowań dziecka. Pytaj wprost lub formułuj hipotezy i proś dziecko o weryfikację, np. „Czy dobrze rozumiem, że zdarzyło się coś, o czym nie wiem i stąd teraz mamy kłopot”.

**Zaproponuj dziecku wspólne poszukiwanie satysfakcjonującego was rozwiązania problemu.** Nie ponaglaj. Zaproponuj inny moment, w którym możecie razem powrócić do sprawy. Odracając rozwiązanie sytuacji trudnej, nie tracisz autorytetu. Nie okazujesz wtedy słabości, a jedynie tworzysz sytuację, w której lepiej można całą sprawę rozwiązać<sup>14</sup>.

<sup>14</sup> W. Kozak, *Nauczyciela portret własny*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 11.



## Jak radzić sobie z agresją werbalną wychowanków?

**Agresja słowna** polega na kierowaniu szkodliwych bodźców werbalnych do atakowanej osoby. Użyte środki wywołują lęk, niepewność, alienację emocjonalną, niechęć członków społeczności, mogą stać się przyczyną ostracyzmu.

**Agresja słowna**, atak słowny może polegać na groźeniu, przedrzeźnianiu, straszaniu będącym zapowiedzią przykrych konsekwencji, jakie oczekują daną osobę, jeśli nie zachowa się zgodnie z wolą agresora. Może też przybierać postać werbalnego odbierania bądź ograniczenia swobody i uprawnień przysługujących danej osobie. Jedną z form jest też podawanie fałszywych informacji w celu wprowadzenia w błąd.

W środowisku wychowanków często występującą postacią agresji słownej są wypowiedzi poniżające: wyśmiewanie, kpiny, złośliwe uwagi, połączone z naśladowaniem gestów, mimiki, wyglądu osoby atakowanej. Dotkliwość tych agresji często bywa większa niż agresja fizyczna. Ranią one, bowiem godność osoby będącej atakiem agresji.

Agresją słowną jest też rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji o danej osobie: obmawianie, plotkowanie, skarżenie, donoszenie, coraz częściej przybiera też postać przemocy w cyberprzestrzeni (hejtowanie)

Najistotniejsza kwestia przy umiejętnym radzeniu sobie z agresją werbalną wychowanków to **umiejętność wypracowania w nich mechanizmów samokontroli.**

**Samokontrola** jednym z elementów terapii kontroli złości osób agresywnych.

Najważniejsze założenie: **nie pozwolić się sprowokować<sup>15</sup>.**

**Sytuacja stresogenna rodzi najczęściej gniew i złość**, przyjmuje ona postać agresywnych myśli i negatywnych emocji, które towarzyszą tym rozmyśleniom.

Gniewne myśli i uczucia można próbować kontrolować na co najmniej trzy sposoby:

1. tłumienie agresywnych myśli (gdy staram się nie myśleć o tym, co wywołuje gniew),
2. poprzez zarządzanie intensywnością odczuwanego gniewu (gdy powtarzam jak mantrę „uspokój się”, „nic się nie stało”, „wyluzuj”)
3. powstrzymywanie się od wybuchu i/lub okazywania gniewu (mimicznej ekspresji emocji czy zachowań agresywnych wobec prowokatora i nie tylko).

<sup>15</sup> M. Peisert, *Formy i funkcje agresji werbalnej, próba typologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004, s. 172 -174.



## Przykład:

Umiejętność: **radzenie sobie z dokuczaniem słownym**

Kroki:

1. Zatrzymaj się i pomyśl.
2. Powiedz odważnym głosem: „Przestań, proszę”.
3. Odejdź

<b>Komunikacja defensywna</b> komunikaty, których <b>NIE</b> powinniśmy stosować doświadczając ataków słownych	<b>Komunikacja niedefensywna</b> komunikaty przerywające agresję słowną
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Co ty mówisz...</li> <li>⇒ Jak ty się do mnie odzywasz ...</li> <li>⇒ Nie, nie jestem...</li> <li>⇒ Nie, nie zasłużyłam/em...</li> <li>⇒ Jak możesz mówić o mnie coś takiego?</li> <li>⇒ Dlaczego ty zawsze..?</li> <li>⇒ Dlaczego nie możemy spokojnie porozmawiać?</li> <li>⇒ To jakiś absurd.</li> <li>⇒ Nie to miałam/em na myśli.</li> <li>⇒ Ale przecież obiecałaś/eś, że...</li> <li>⇒ Ja po prostu próbowałam/em...</li> <li>⇒ Ja nie chciałam/am...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Przykro mi, że się denerwujesz.</li> <li>⇒ Wróćmy do tej rozmowy, jak się uspokoisz.</li> <li>⇒ Naprawdę?</li> <li>⇒ Aha.</li> <li>⇒ Rozumiem.</li> <li>⇒ To ciekawe.</li> <li>⇒ To twój wybór.</li> <li>⇒ Nie wątpię, że tak to odbierasz.</li> <li>⇒ Krzyki i groźby do niczego nie doprowadzą.</li> <li>⇒ Ten temat jest poza dyskusją.</li> <li>⇒ Nie ja zaczynałam tę rozmowę.</li> <li>⇒ Branie mnie na litość już nie działa.</li> <li>⇒ Widzę, że się złościś</li> </ul>

## Jak tworzyć kontrakty z grupą wychowawczą

**Kontrakt wychowawcy z grupą** to wewnętrzny dokument, który porządkuje pewne zasady ważne dla sprawnego funkcjonowaniu grupy. Powinien być dostosowany do potrzeb konkretnej grupy i przywoływany szczególnie wtedy, gdy w grupie zaistnieje sytuacja trudna.

Wspólne wypracowanie kontraktu sprawia, że wychowankowie mają większe poczucie współdecydowania o tym, co się dzieje w grupie i sprzyja podmiotowemu traktowaniu.

Wspólnie ustalone normy służą rozwojowi poczucia wspólnoty i ochronie praw poszczególnych osób. **Kontrakt buduje odpowiedzialność wychowanka z wychowawcą, zrzuca rolę lidera, który proponuje gotowe rozwiązania. Podczas pracy nad kontraktem wychowawca ma lepszą możliwość poznania swoich uczniów i ich oczekiwań.**<sup>16</sup>

<sup>16</sup> E. Czernierowska, *Jak radzić sobie z agresją i przemocą*, Kampania społeczna dzienników regionalnych i Fundacji grup TP, Warszawa 2006.



### *Czego kontrakt powinien dotyczyć?*

Zagadnienia ujęte w kontrakcie będą zależały od charakteru konkretnej grupy. W przypadku dzieci młodszych priorytetowe okażą się kwestie związane z zachowaniem podczas zajęć i przerw, dla młodzieży na pewno ważniejsze będą kwestie dobrych relacji w grupie, poszanowania praw, sposobów rozwiązywania konfliktów itd.

### **Można wyznaczyć następujące obszary budowy kontraktów:**

- ⇒ stosunek do obowiązków szkolnych
- ⇒ relacje: wychowanek-wychowawca
- ⇒ rozwiązywanie konfliktów
- ⇒ integracja grupy

W kontrakcie nie ujmujemy tych zagadnień, które są już uregulowane przez statut czy regulaminy. W kontrakcie lepiej skupić się na relacjach interpersonalnych (np. jakie konkretne działania podejmiemy, gdy w grupie zaistnieje konflikt) niż na ogólnikach<sup>17</sup>.

Kolejne punkty kontraktu to efekt negocjacji wychowawcy i zespołu. Wykluczone jest, aby wychowawca podawał gotową wersję kontraktu do zatwierdzenia. Wychowawca ma wspierać i ewentualnie przypominać o zapisach statutu lub regulaminów, ale nie narzucać gotowe rozwiązania. Jeśli kontrakt powstaje w nowej grupie, powinniśmy razem z wychowankami zastanowić się, czego oczekujemy, żeby w klasie wszystkim żyło się dobrze i sformułować w tym zakresie oczekiwania uczniów i wychowawcy.

Jeśli grupa już istnieje, warto przyjrzeć się mocnym i słabym stronom klasy i na tej podstawie sformułować wnioski – co warto kontynuować a jakie działania podjąć, żeby poprawić to, co się nie udaje.

### **Jak pracować nad kontraktem?**

1. Podczas pracy nad kontraktem warto zastosować pracę w grupach - małe grupy wymyślają i zapisują na kartkach zachowania, które według nich ułatwiają pracę w grupie, i te, które ją utrudniają. Zapisują własne propozycje zasad wzajemnego traktowania się.

---

<sup>17</sup> Tamże.



2. Kolejny etap to praca na forum – propozycje zostają spisane na tablicy albo dużym arkuszu. W trakcie dyskusji wychowawca i dzieci/młodzież wybierają najważniejsze zasady. Zapisujemy je i wieszamy w widocznym miejscu. Małe dzieci na pewno chętnie ozdobią je rysunkami.

### Jak powinien być sformułowany kontrakt?

1. Przede wszystkim powinien zawierać tylko kilka najważniejszych dla grupy punktów. Język kontraktu powinien być możliwie prosty, bliski grupie. Nie tyle ważne jest jak kontrakt będzie brzmiał, ile to, czy jest jasny i zrozumiały dla uczniów.
2. W kontrakcie unikamy słownictwa negacji i zakazów. Np. zamiast pisać: „nie atakujemy innych za odmienne poglądy” lepiej zapisać „szanujemy prawo innych osób do odmiennego zdania”. Kontrakt powinien zostać zaakceptowany i podpisany przez wychowawcę i wszystkich uczniów oraz przedstawiony rodzicom podczas zebrania.

### Realizacja kontraktu

1. Nie wystarczy spisać kontraktu i wywiesić go w widocznym miejscu. Należy się do niego często odwoływać.
2. Kontrakt nie jest formułowany raz na zawsze. Jeśli zauważymy, że czegoś w nim brakuje lub, że nie jest skuteczny, trzeba go modyfikować.

### Zasady dotyczące kontraktu

- ⇒ zanim wychowankowie spiszą kontrakt, muszą zostać zapoznani ze statutem i obowiązującym w placówce regulaminem, kontrakt musi być z nimi w zgodzie,
- ⇒ tworzenie kontraktu warto poprzedzić analizą tego, co już się działo w grupie, jakie występowały problemy, co się udawało rozwiązać, a co nie,
- ⇒ w tworzeniu kontraktu muszą brać udział wszyscy, nie wolno powierzyć tego liderom,
- ⇒ nie ma gotowego wzorca kontraktu. Każda grupa jest inna i inne założenia są ważne dla jej prawidłowego funkcjonowania,



⇒ przy tworzeniu kontraktu zadajemy sobie dwa kluczowe pytania: czego jako grupa oczekujemy i jakich zachowań nie akceptujemy<sup>18</sup>.

### Kontrakt grupowy (przykładowy scenariusz budowy)

**Cel:** ustalenie zasad panujących na zajęciach/warsztatach

**Materiały:** tablica/flipchart, arkusz papieru, flamastry, taśma do przymocowania karty na ścianę.

**Efekt:** karta z wypisanymi zasadami znajdująca się w widocznym dla wszystkich miejscu przez cały czas trwania zajęć/spotkań

**Metody pracy:** dyskusja grupowa

**Opis ćwiczenia:** wychowawca prosi wychowanków o sugestie dotyczące zasad, które powinny panować podczas spotkań/zajęć i zapisuje każdą z nich na tablicy/ wychowankowie podchodzą i zapisują swoje pomysły na flipcharcie. Wychowawca może również poprosić każdego wychowanka o dokończenie zdania: „*Aby razem czuć się dobrze i bezpiecznie od grupy oczekuję....*” i zapisywać te oczekiwania na tablicy.

Przykładowe reguły pracy w grupie to :

**bierzemy aktywny udział w warsztatach**

**jesteśmy punktualni**

**współpracujemy ze sobą**

**jesteśmy wobec siebie szczerzy**

**nie kłamiemy**

**mamy prawo do własnych poglądów**

**jesteśmy dla siebie życzliwi, wzajemnie się wspieramy**

**jesteśmy dyskretni**

**nie oceniamy innych, nie wyśmiewamy ich poglądów**

**nie zmuszamy nikogo do wypowiedzi**

**nie przerywamy sobie**

**nie krytykujemy wypowiedzi innych**

Po zapisaniu wszystkich pomysłów następuje dyskusja nad zasadami kontrowersyjnymi, wychowawca ustala, czy powinny się one znaleźć na liście. Im więcej zasad zostanie zaproponowanych przez wychowanków, a mniej przez wychowawcę, tym lepiej. Wychowawca nie powinien osądzać propozycji, tylko po prostu je zapisywać.

Dla urozmaicenia można przyjąć niestandardowe formy tworzenia kontraktu np. wprowadzić formę graficzną.

<sup>18</sup> K. Vopel , *Od stóp do głów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1999.

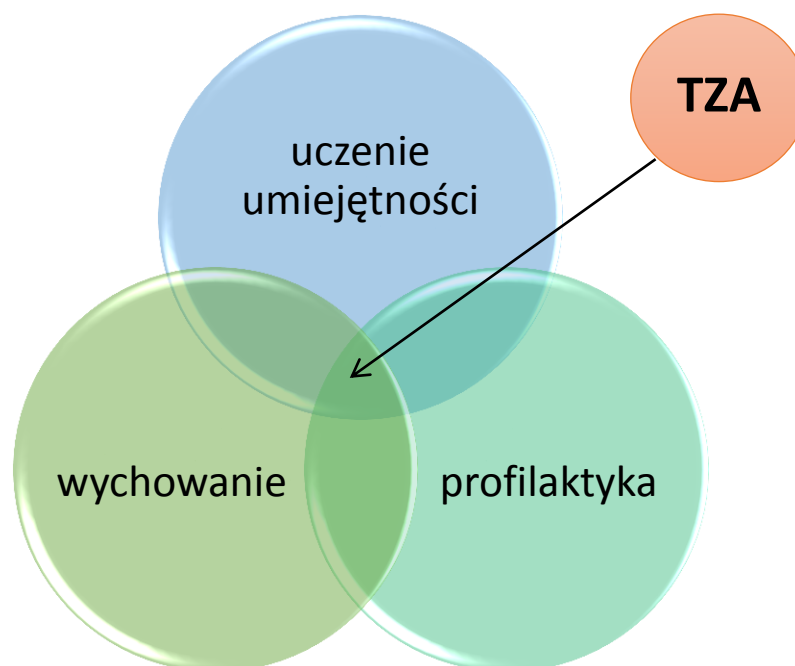


## Metody, techniki zastępowania agresji

**Trening Zastępowania Agresji (TZA)** – metoda korygowania agresywnych zachowań u młodzieży. Jest to adaptacja do polskich warunków programu *Aggression Replacement Training* (ART) opracowanego przez Arnolda Goldsteina i jego współpracowników pod koniec lat 70. USA. Metoda, na której opiera się trening, wywodzi się z zasad teorii społecznego uczenia się. Autorzy omawianego programu uznali, że zachowania agresywne są wyuczone i tylko poprzez uczenie zachowań alternatywnych można się ich pozbyć. W podejściu tym określone są podstawowe „kroki” pozwalające na nabywanie danej umiejętności społecznej i ich wypróbowanie podczas odgrywanych scenek.

ART od 1987 r. program jest wdrażany w amerykańskim systemie szkolnym i ponad 20 innych krajach. Używany jest jako podstawowy program wychowawczy w tzw. „szkołach alternatywnych” w USA. W Szwecji (ART) używany jest w terapii rodzin, które stosują przemoc wobec dzieci, oraz w resocjalizacji młodocianych przestępców. Dobrze realizowany program (ART) pozwala uzyskać trwałą poprawę u 85% agresywnej młodzieży.

### Trening TZA



Źródło: oprac. własne. na podst.: D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, dz. cyt.





U podstaw metody Treningu Zastępowania Agresji leży przekonanie, iż podstawowymi przyczynami agresywnych zachowań deficyty dotyczące:

- ⇒ umiejętności kontrolowania własnej impulsywności,
- ⇒ nieznajomości lub nieumiejętności zastosowania w życiu innych sposobów zachowania (umiejętności prospołecznych),
- ⇒ niedostateczny rozwój myślenia moralnego, które nie pełni roli korygującej wobec niepoprawnych zachowań.

Podstawowymi zaletami omawianej metody, a zarazem tym co odróżnia ją od innych programów pracy z agresją jest m.in. możliwość zastosowania jej wobec osób w różnym wieku, o różnym poziomie agresywności i doświadczeniach społecznych.

Do najważniejszych czynników należy:

- ⇒ **dobór uczestników i liczba członków grupy**, która powinna liczyć nie więcej niż 6 do 8 osób. Ważne jest, aby każdy mógł aktywnie uczestniczyć w scenkach i otrzymywać ważne dla siebie informacje zwrotne. **Każdą grupę powinno prowadzić dwóch trenerów**. Jeden prowadzi grupę, obserwuje co się w niej dzieje, wskazuje na poszczególne etapy pracy oraz kieruje zachowaniami uczestników. Aby dobrze wykonać swoje zadanie, musi być na nich bardzo skoncentrowany. Dlatego potrzebny jest drugi trener, który przebywając wśród uczestników, pomaga im w odgrywaniu ról i wspiera ich podczas pracy.
- ⇒ **liczba i częstotliwość sesji** – jedną umiejętność prospołeczną powinno się ćwiczyć podczas jednej lub dwóch sesji, przeciętny czas pracy z jedną grupą nie może być krótszy niż dziesięć tygodni, przy dwóch spotkaniach tygodniowo. Optymalny czas trwania zajęć wynosi od 6 miesięcy do nawet 2 lat (w zależności od indywidualnej sytuacji), w praktyce najczęściej sesje treningowe trwają 10 tygodni).
- ⇒ **długość trwania sesji i ich lokalizacja**. Czas trwania sesji waha się od jednej do dwóch godzin. Dla dzieci młodszych lub silnie nadpobudliwych, czas ten musi być zdecydowanie krótszy. Sala do zajęć z krzesłami, tablicą i dobrym oświetleniem powinna zapewniać spokój oraz sprzyjać koncentracji na zadaniach.
- ⇒ **motywacja i wybór umiejętności prospołecznych do treningu** - zaleca się negocjowanie zestawu umiejętności i kolejności, w jakiej będą ćwiczone z uczestnikami treningu
- ⇒ **opracowanie reguł**, np. reguły punktualności, poszanowania godności ludzkiej, odpowiedzialności, aktywnego słuchania, aktywnego treningu, mówienia po kolei, życzliwości, samonagradzania<sup>19</sup>.

<sup>19</sup> D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, Ewaluacja programu Trening Zastępowania Agresji ART oraz programu korekcyjno-edukacyjnego Duluth. Raport z badań empirycznych, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2015, s. 67-68. H. Gasiul, *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.



Istota programu TZA składa się z trzech obszarów:

1. **Treningu umiejętności prospołecznych** oddziałującego na deficyty umiejętności społecznych (aspekt behawioralny);
2. **Treningu złości** oddziałującego na trudności kontroli złości (aspekt emocjonalny);
3. **Treningu moralnego rozwoju** oddziałującego na wzory myślenia (aspekt poznawczy, kognitywny), trening ten jest pomijany w przypadku edukacji dzieci w młodszym wieku szkolnym)<sup>20</sup>.

W nawiązaniu do podstaw programowych trening ART można przedstawić w postaci trzech zachodzących na siebie kół, jak na rysunku poniżej.

1. **Trening umiejętności społecznych**, który poprzez modelowanie, odgrywanie ról, informacje zwrotne, generalizację i transfer rozwija m.in. umiejętność prowadzenia rozmów, przekonywania, proszenia o pomoc i pomagania, a także wyrażania swoich uczuć, radzenia sobie z niepowodzeniem czy presją grupy.

Trening umiejętności obejmuje **50 ważnych umiejętności z życia społecznego**. Umiejętności można sklasyfikować w sześciu grupach:

- ⇒ **podstawowe umiejętności społeczne**, np. prowadzenie rozmowy, przedstawienie się, mówienie komplementów, gratulowanie komuś;
- ⇒ **zaawansowane umiejętności społeczne**, np. proszenie o pomoc, przepraszenie, instruowanie, przekonywanie innych;
- ⇒ **umiejętności emocjonalne (radzenia sobie z uczuciami)**, np. wyrażenie swoich uczuć, radzenie sobie z czymś gniewem, złością, radzenie sobie ze strachem;
- ⇒ **umiejętności alternatywne wobec agresji**, np. pomaganie innym, unikanie bójek, odpowiadanie na zaczepki, negocjowanie;
- ⇒ **umiejętności kontroli stresu**, np. radzenie sobie z byciem opuszczonym, radzenie sobie z oskarżeniem, reakcje na niepowodzenie, radzenie sobie z presją grupy, przygotowanie się na stresującą rozmowę;

7.J. Morawski, *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Instytut Amity, Warszawa 2004.



⇒ **umiejętność planowania**, np. znajdowanie przyczyn problemu, określenie swoich możliwości, stawianie celów, podejmowanie decyzji, ustawianie hierarchii rozwiązywanych problemów”.

Grupa umiejętności	Nazwa umiejętności
<b>I. Podstawowe umiejętności społeczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Słuchanie</li> <li>⇒ Rozpoczynanie rozmowy</li> <li>⇒ Prowadzenie rozmowy</li> <li>⇒ Zadawanie pytań</li> <li>⇒ Mówienie dziękuję</li> <li>⇒ Przedstawianie się</li> <li>⇒ Przedstawianie innej osoby</li> <li>⇒ Mówienie komplementów</li> </ul>
<b>II. Zaawansowane umiejętności społeczne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Prośenie o pomoc</li> <li>⇒ Przyłączanie się</li> <li>⇒ Udzielanie wskazówek</li> <li>⇒ Przekonywanie innych</li> <li>⇒ Wykonywanie poleceń</li> <li>⇒ Przepraszanie</li> </ul>
<b>III. Umiejętności emocjonalne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Poznawanie swoich uczuć</li> <li>⇒ Wyrażanie swoich uczuć</li> <li>⇒ Rozumienie czyichś uczuć</li> <li>⇒ Radzenie sobie z czyimś gniewem</li> <li>⇒ Wyrażanie sympatii (miłości)</li> <li>⇒ Radzenie sobie ze strachem</li> <li>⇒ Nagradzanie siebie</li> </ul>
<b>IV. Umiejętności alternatywne wobec agresji</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Prośba o pozwolenie</li> <li>⇒ Dzielenie się</li> <li>⇒ Pomaganie innym</li> <li>⇒ Negocjowanie</li> <li>⇒ Praktykowanie samokontroli</li> <li>⇒ Obrona swoich praw</li> <li>⇒ Reagowanie na zaczepki</li> <li>⇒ Unikanie kłopotów z innymi ludźmi</li> </ul>
<b>V. Umiejętności kontroli stresu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Skarżenie się</li> <li>⇒ Odpowiadanie na skargę</li> <li>⇒ Zachowanie się podczas gry</li> <li>⇒ Przewycięzanie zakłopotania (wstydu)</li> <li>⇒ Radzenie sobie z pominięciem</li> <li>⇒ Przygotowanie do trudnej rozmowy</li> <li>⇒ Ujęcie się za kolegą (przyjacielem)</li> <li>⇒ Odpowiedź na namawianie</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Reagowanie na niepowodzenia</li> <li>⇒ Radzenie sobie ze sprzecznymi komunikatami</li> <li>⇒ Radzenie sobie z oskarżeniem</li> <li>⇒ Radzenie sobie z presją grupy</li> </ul>
<b>VI. Umiejętności planowania</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Decydowanie o zrobieniu czegoś</li> <li>⇒ Znajdowanie przyczyny problemu</li> <li>⇒ Wyznaczanie celu</li> <li>⇒ Określanie swoich możliwości</li> <li>⇒ Koncentrowanie się na zadaniu</li> <li>⇒ Zbieranie informacji</li> <li>⇒ Szeregowanie problemów według ważności</li> <li>⇒ Podejmowanie decyzji<sup>21</sup></li> </ul>

Źródło: D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, *dz. cyt.*, s. 57.

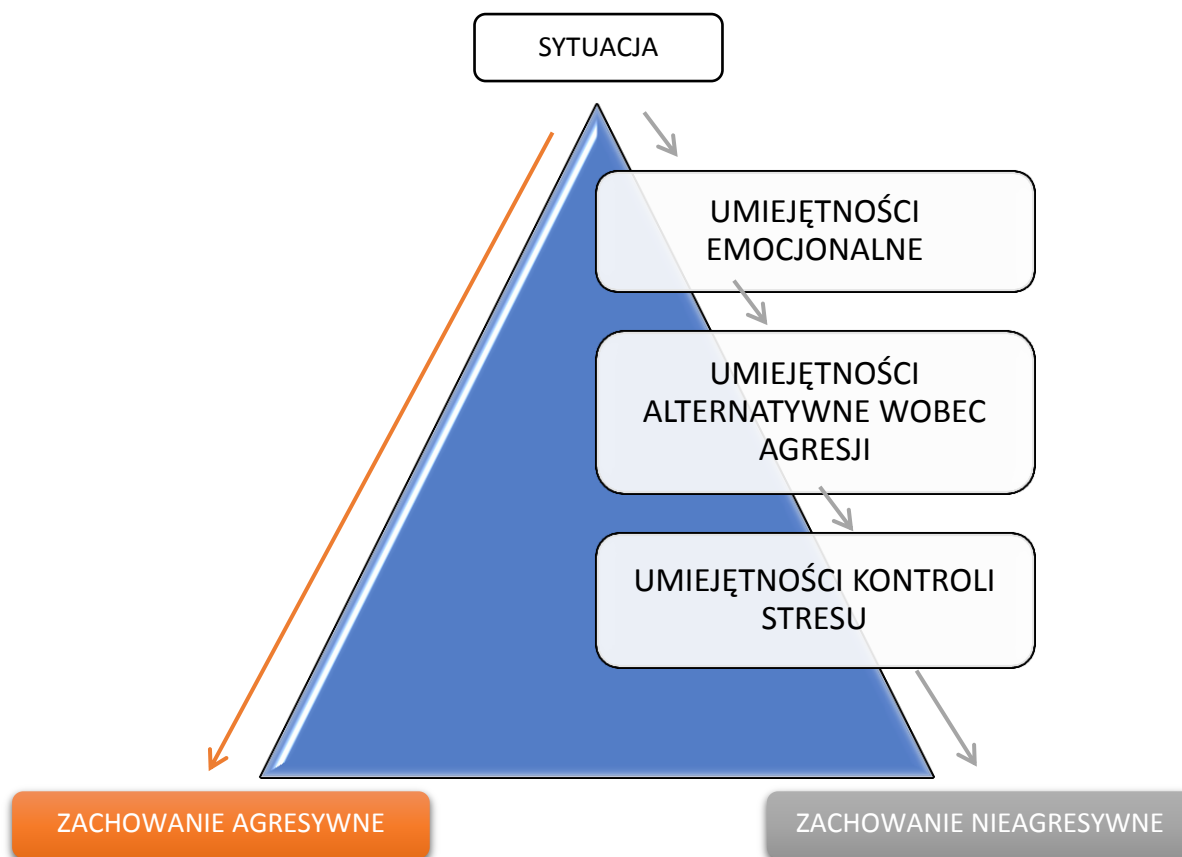
Ze względu na ograniczony czas, w jakim odbywają się treningi ART (najczęściej 10 tygodni) nie jest możliwe przećwiczenie wszystkich pięćdziesięciu umiejętności prospołecznych, dlatego konieczny jest wybór 10 z nich<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> B. Glick, J. C. Gibbs, *Trening...*, s. 57.

<sup>22</sup> J. Morawski, E. Morawska, *24 umiejętności prospołeczne krok po kroku*, Instytut Amity, Warszawa 2012.



## Model agresji i wykorzystania umiejętności społecznych



Oprac. własne na podstaw.: D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, *dz. cyt.*, s. 85.

### Zmiana zachowań odbywa się poprzez:

- ❖ **modelowanie** (wzór prawidłowego wykonania danej umiejętności do naśladowania w której uczestnicy są słabi lub w ogóle jej nie posiadają);
- ❖ **odgrywanie ról** polegające na przetrenowaniu właściwych społecznych zachowań. Trenerzy zachęcają uczestników do poszukania sytuacji z własnego życia, w której deficyt danej umiejętności był nader widoczny;
- ❖ **informacje zwrotne** – udzielenie informacji zwrotnych mówiących o poprawności przedstawionej umiejętności ze względu na wcześniej pokazane zachowania modelowe. Informacje zwrotne udzielane są przez wszystkich po każdym odegraniu roli. Autorzy programu podkreślają, iż istotne jest to, aby trener skupiał się przede wszystkim na

zachowaniach. Zarówno komentarze trenera, jak i osób biorących udział w treningu, powinny wskazywać na obecność lub brak konkretnych, szczególnych zachowań.

- ❖ **trenowanie przeniesienia** (generalizację i transfer), czyli przeniesienie ćwiczonych umiejętności do praktyki życia codziennego w szkole, w domu i w grupie rówieśniczej”. W tym celu po każdej scenie główny aktor otrzymuje *Raport z wykonania Zadania Umiejętności Społecznych*. Podczas sesji wypełnia część Raportu, który kończy dopiero, gdy sprawdzi się umiejętność w życiu codziennym. Następnie na kolejnej sesji przedstawia Raport grupie.

**Modelowanie prawidłowego zachowania (1)** umożliwia uczestnikom uczenie się poprzez obserwację modelu, jak również przez naśladowanie prawidłowego sposobu zachowania polegającego na **odgrywaniu ról/scenek (2)** prawidłowych społecznych zachowań<sup>23</sup>. Istotnym elementem modelowania jest również pozytywne zakończenie każdej scenki oraz wzmocnienie modelu przez udzielenie uczestnikom pozytywnych werbalnych wzmocnień. Dlatego tak ważnym elementem tej części treningu jest **informacja zwrotna (3)** dla trenujących na temat wykonanego zadania, zarówno od trenerów, jak i od grupy. Informacja zwrotna odnosi się do tego, jak dobrze uczestnik wykonał daną umiejętność oraz czy zastosował prezentowane wcześniej modelowe kroki umiejętności. Komunikat zwrotny powinien być pozytywny tak dalece, jak tylko to możliwe, ponieważ wzmacnia on chęci członków grupy do jak najlepszego wykonywania wszystkich kroków umiejętności. Informacja zwrotna powinna być udzielona zaraz po odegraniu przez trenującego scenki, ponieważ tylko wtedy może **przynieść (4)** zamierzony efekt w postaci pozytywnego wzmocnienia modelowanej umiejętności prospołecznej. Na podstawie otrzymanych informacji zwrotnych oraz własnych przemyśleń uczestnicy odgrywający scenkę mogą zdecydować się na jej powtórzenie<sup>24</sup>.

<sup>23</sup> E. Potempska, A. Kołodziejczyk, *Trening Zastępowania Agresji*, Część I, Remedium, grudzień 2001.

<sup>24</sup> A. P. Goldstein, B. Glick, J. C. Gibbs, *ART. Program Zastępowania Agresji*, Instytut Amity, Warszawa 2004, s. 47; B. Glick, J. C. Gibbs, *Trening Zastępowania Agresji, Kompleksowa interwencja wobec młodzieży agresywnej*, Instytut Amity, Warszawa 2011, s. 39.



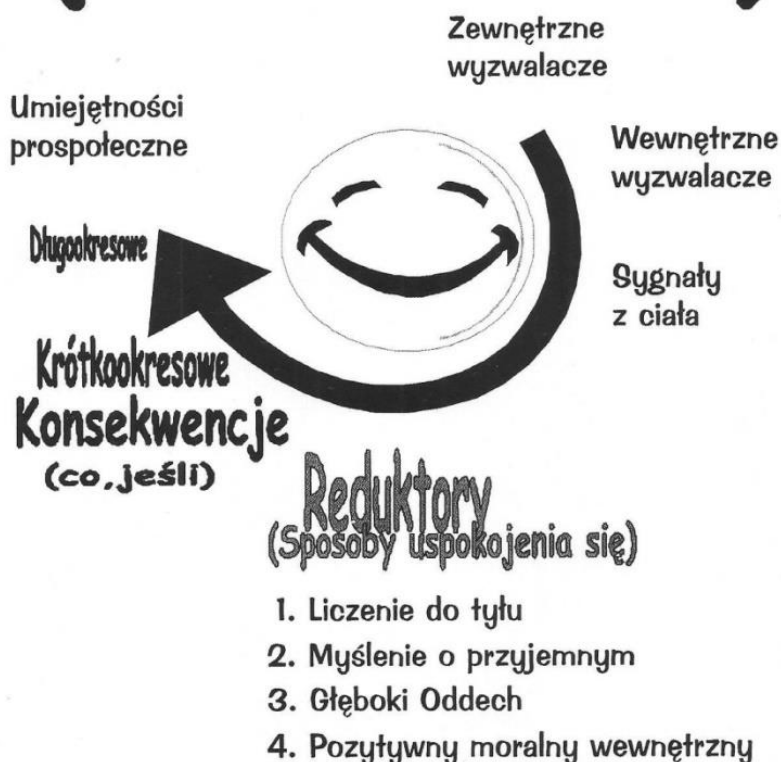
Podkreślenia wymaga również to, że uczestnik treningu nie funkcjonuje w próżni, lecz w realnym środowisku, w którym narażony jest na różnego rodzaju czynniki powodujące występowanie u niego stresu, frustracji czy agresji, jak również sam bywa obiektem zachowań agresywnych.

Dlatego też ważnym elementem pracy związanej z wdrażaniem treningu w codziennym życiu jest przygotowanie środowiska, w którym przebywa osoba agresywna pod względem wspierania i wzmacniania umiejętności wypracowanych podczas sesji treningowych.

W idealnych warunkach wskazane byłoby, aby w podobnym szkoleniu uczestniczyły osoby z najbliższego (i nie tylko) otoczenia trenującego, np. rodzice, opiekunowie, rodzeństwo, ale również personel instytucji, w której przebywa uczestnik. Przeszkolenie innych uczestników życia społecznego stwarza większą szansę na to, że osobie trenującej się powiedzie.

## 2. Trening kontroli złości (krag gniewu)

# Krag Gniewu



<https://ccms.wip.pl/uploads/files/photos/463f1f171c5a63f0e195abff139350bf280b595f.jpg>



Kluczowym elementem w treningu jest to, że w niektórych przypadkach odczuwana złość prowadzi może do agresji zarówno bezpośredniej, jak i pośredniej. Dlatego właśnie podstawowym celem tej części treningu jest nauczenie uczestników sposobów hamowania złości, jak również rozpoznawania sygnałów (zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych) wywołujących takie emocje.

Ta część treningu opiera się na doświadczeniach uczestników, którzy odnoszą się do sytuacji ze swojego życia, w której byli rozzłoszczeni, czy wręcz zachowali się w sposób agresywny. Uczestnicy uczą się identyfikować i rozpoznawać sygnały płynące ze środowiska zewnętrznego (wyzwalacze zewnętrzne) oraz pochodzące z własnych sądów i opinii (wyzwalacze wewnętrzne), które powodują lub sygnalizują ich agresywne reakcje.

**Trening kontroli złości (krąg gniewu)**, podczas którego osoba uczy się samokontroli złości; identyfikować czynniki (zewnętrzne i wewnętrzne) wyzwalające złość oraz indywidualne sygnały wskazujące na wystąpienie tej emocji, a także poznaje i uczy się stosować techniki redukcji gniewu (np. ćwiczenia oddechowe), dialog wewnętrzny oraz własną samoocenę.

*Trening kontroli złości* polega na tym, że osoba przygotowuje na każdą sesję opisane w *Dzienniczku złości* niedawno sytuacje, które spowodowały złość. W ciągu dziesięciu tygodni jest „trenowana” w odpowiadaniu na swoje stany złości przy pomocy łańcucha zachowań, który zawiera następujące elementy:

⇒ **określenie „zapalników”** identyfikuje czynniki wyzwalające złość (wydarzenia zewnętrzne i dialog wewnętrzny powodujące złość i gniewne odpowiedzi), np.:

– **zewnętrzne (fakt)** – *Co Cię złości?*

**Wyzwalacze zewnętrzne** to wydarzenia, rzeczy lub sytuacje, w których ludzie odczuwają pewien dyskomfort, reagują złością lub odczuwają silny stres. Reakcje te mogą mieć charakter zarówno werbalny (np. obrzucenie innej osoby wyzwiskami, plotkowanie czy rozpowszechnianie nieprawdziwych informacji na jej temat), jak i niewerbalny (np. popchnięcie, kopnięcie, klepięcie).

– **wewnętrzne (myśl)** – *Co pomyślałeś w tej sytuacji?*

**Wyzwalacze wewnętrzne** to „mowa wewnętrzna” człowieka - jest ona niezwykle ważna, gdyż może wzmacniać bądź tłumić powstający gniew. Przykładem takich wzmacniających wewnętrznych komunikatów mogą być stwierdzenia: „jeżeli teraz





nie zareaguję, wyjdę na tchórza”, „oni na pewno śmieją się ze mnie”, „jeżeli komuś zaraz nie przyłożę, to nie wytrzymam”. Te wewnętrzne wyzwalacze w połączeniu z wyzwalaczami zewnętrznymi prowadzą do podwyższenia poziomu pobudzenia i do zachowania agresywnego.

- ⇒ **identyfikuje sygnały**, tj. indywidualne fizyczne zdarzenia, np. napięcie mięśniowe, zaczerwienienie twarzy, zaciśnięte pięści pozwalające młodej osobie uświadomić sobie, że emocja, której doświadcza to złość),
  - **sygnały:** *Jak Twój organizm zareagował na tę sytuację? Gdzie to poczujesz?*
- ⇒ **stosowanie upomnień (monitów)** – wyrażania stwierdzeń takiego typu jak „bądź spokojny”, „opanuj się”, „uspokój się”, „nie denerwuj się”, „poradzisz sobie” oraz nie wrogie wyjaśnienie zachowań innych):
  - **upomnienie:** *Bądź spokojny, Co by Ci pomogło się uspokoić?*
- ⇒ **stosowanie reduktorów** – osoba uczy się używać reduktorów (technik służących do zmniejszania poziomu gniewu (dialogu wewnętrznego), np. głębokie oddechy, liczenie wstecz, wyobrażenie spokojnej sytuacji, wyobrażenie odległych konsekwencji czyjegoś zachowania);
  - **reduktor:** *Co innego możesz pomyśleć o tej sytuacji? Co możesz sobie powiedzieć, by poczuć się lepiej?*
- ⇒ **stosowanie samooceny** (ocena na ile dobrze osoba wykonała powyższe kroki i uświadamia sobie łańcuch: zapalnik – objawy zaniepokojenia – upomnienia – reduktory oraz nagradza siebie za skuteczne wykonanie – **samonagradzanie**)<sup>25</sup>.
  - **nagradzanie siebie** może mieć charakter myśli samonagradzających np. „dobrze sobie z tym poradziłem” czy „jestem z siebie dumny” lub też pewnych czynności, np. pójście do kina, kupno jakiegoś drobiazgu lub pochwalenie się osobie bliskiej osiągnięciami w tej dziedzinie.

Osoba po przejściu treningu umiejętności społecznych oraz treningu kontroli złości jest zdolna do wybrania odpowiednich zachowań w sytuacjach prowokujących agresję.

Ponieważ agresywne zachowanie jest wynagradzane w wielu sytuacjach życiowych młodych ludzi, mogą być oni zachęcani do wybierania takich zachowań. Dlatego też autorzy uznali, że niezbędne jest dodanie obszaru związanego z wartościami.

<sup>25</sup> J. Morawski, *dz. cyt.*



### 3. Trening moralnego rozwoju (wnioskowania moralnego) skoncentrowanego na zwiększaniu poczucia przyzwoitości, sprawiedliwości oraz uwzględniania praw i potrzeb innych osób.

Trening wnioskowania moralnego – to „nadawanie pozytywnego znaczenia emocjom i uczuciom, postawom i przekonaniom, jest podstawą edukacji moralnej.”<sup>26</sup> Na trening wnioskowania moralnego składa się: **zwiększenie poczucia przyzwoitości, sprawiedliwości, uwzględnianie praw i potrzeb innych osób.**

**Wychowanie moralne w programie TZA oparte jest na jednej strategii: dyskusji o dylematach moralnych.**

Zajęcia prowadzone są w formie dyskusji, czasami w formie odgrywania ról. Wnioskowanie moralne polega na wdrożeniu do grupy dotkliwych problemów, wymagających podania propozycji ich rozwiązania<sup>27</sup>.

Osoby biorące udział w treningu, poprzez dyskutowanie na tematy trudne z punktu widzenia moralnego i etycznego, uczą się innego spojrzenia na świat, poznają też perspektywę drugiego człowieka, jego punkt odniesienia i rozumienia tej samej sytuacji. Dzięki temu, zdaniem autorów, uczestnicy w dłuższej perspektywie podnoszą swój poziom uczciwości oraz bardziej liczą się z prawami i potrzebami innych ludzi. Podkreślenia wymaga kwestia, że w polskiej adaptacji modułu wnioskowania moralnego uczestnicy pracują na dylematach moralnych opartych na teorii rozwoju moralnego Kolberga<sup>28</sup>.

**Dylematy moralne to sytuacje, w których każde rozwiązanie powoduje stratę dla dokonującego wyboru. W sesjach dotyczących podejmowania decyzji społecznych podstawowym celem jest nakłonienie uczestnika do przyjęcia perspektywy drugiego człowieka w danej sytuacji, natomiast podczas sesji wnioskowania moralnego celem jest nauczenie kroków podejmowania decyzji oraz przeżycie jej, co oznacza, że uczestnik musi „poczuć na własnej skórze” konsekwencje wyboru.**

W sesjach wnioskowania moralnego nieodzowna jest ocena zewnętrzna.

<sup>26</sup> Tamże.

<sup>27</sup> E. Potempska, A. Kołodziejczyk, *dz. cyt.*, s. 6-7.

<sup>28</sup> B. Glick, J. C. Gibbs, *dz. cyt.*, s. 39.



Podczas dyskusji na temat dylematu moralnego ważne jest, aby uczestnicy poruszali się w obrębie zaproponowanych przez autorów polskiej adaptacji pięciu kroków zwanych w skrócie **ANIMA (A - alternatywy, N – następstwa, I – interesariusze, M – motywy, A – afekty)**.

### Kroki wnioskowania moralnego

CHARAKTERYSTYKA	
ALTERNATYWY	Uczestnicy rozpatrują, jakie są alternatywne możliwości zachowania się w danej sytuacji (w rozważanym dylemacie moralnym). Zastanawiają się, co można zrobić w danej sytuacji, jak mógłby zachować się ktoś, kto ma inny punkt widzenia. Ważne jest, aby trenujący wymyślili jak najwięcej możliwych rozwiązań.
NASTĘPSTWA	Uczestnicy analizują, jakie są konsekwencje wybranego przez nich sposobu zachowania. Zastanawiają się, jakie mogą być pozytywne a jakie negatywne następstwa każdego zachowania. Rozważają również konsekwencje danego zachowania w perspektywie zarówno krótkoterminowej (tu i teraz), jak i długoterminowej (perspektywa tygodni, miesięcy, lat czy nawet całego życia). Wymyślenie przez uczestników jak największej liczby konsekwencji danego zachowania ze szczególnym uwzględnieniem konsekwencji odległych w czasie jest bardzo ważnym elementem. Pozwala bowiem uczestnikom zrozumieć, że konsekwencje odroczone w czasie są równie ważne, bo powodować mogą poważne skutki.
INTERESARIUSZE	W kroku tym trenujący analizują, kto jeszcze jest uwikłany w rozwiązanie danego dylematu. Zastanawiają się, kto jeszcze (oprócz nich samych) bierze udział w tej sytuacji. Kogo ta sytuacja dotyczy bezpośrednio, a kogo w jakiś pośredni sposób. Uczestnicy mogą zastanawiać się, w jaki sposób w rozwiązanie danego dylematu zamieszani są członkowie ich rodziny lub inne osoby z ich otoczenia. W toku dyskusji uczestnicy bardzo często dochodzą do wniosku, że dana sytuacja i jej rozwiązanie dotyczy dużą grupę osób nie tylko bezpośrednio związanych z nimi, ale również obcych i niekiedy przypadkowych.
MOTYWY	Uczestnicy zastanawiają się, czym się kierowali podejmując konkretną decyzję w danym dylemacie moralnym. Analizują, jaki byłby motyw ich działania w przykładowej sytuacji. Zastanawiają się, dlaczego postąpiliby w taki a nie inny sposób, co jest dla nich najważniejsze, co doprowadziło do danego przekonania.
AFEKTY	Uczestnicy zastanawiają się, jak będą się czuli z podjętą przez siebie decyzją i z konsekwencjami, które ponieśli. Zastanawiają się, jak mogą czuć się inne osoby i co mogą sobie myśleć o nich i o tej sytuacji. Empatyczne zrozumienie drugiej osoby, przyjęcie jej punktu widzenia świata i danej sytuacji ma za zadanie powstrzymać trenującego przed agresywnymi zachowaniami w przyszłości.

Źródło: D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, *dz. cyt.*, s. 65.



Dzieci w toku procesu socjalizacji uczą się wnioskowania moralnego oraz podejmowania bardziej dojrzałej perspektywy społecznej. Kolberg wyróżnił trzy poziomy rozwoju moralnego, których rezultatem jest kształcenie się człowieka w pełni dojrzałego, z poczuciem tego, co jest dobre, wartościowe i sprawiedliwe.

- ⇒ poziom przedkonwencjonalny,
- ⇒ poziom konwencjonalny,
- ⇒ poziom postkonwencjonalny.

### Stadia rozwoju moralnego wg Kolberga

<b>NIEDOJRZAŁOŚĆ MORALNA</b>	<b>POZIOM PRZEDKONWENCJONALNY</b>	STADIUM 1: MORALNOŚĆ UNIKANIA KARY	Człowiek w swoim działaniu opiera się na zasadach „silniejszy ma zawsze rację”. Reguły przestrzegane są tylko po to, aby uniknąć kary, nieprzyjemności lub negatywnych konsekwencji. To, czy coś jest dobre, czy złe, określane jest na podstawie konsekwencji, jakie powoduje. Jednostka nie bierze pod uwagę punktu widzenia innej osoby ani jej interesów. Jako szkoda uznawane jest tylko cierpienie fizyczne drugiego człowieka, a nie cierpienie psychiczne.
		STADIUM 2: MORALNOŚĆ WŁASNEGO INTERESU	Działanie człowieka charakteryzuje relatywizm moralny. Działanie dobre i pożądane to takie, które ma na celu dobro własne, a więc zaspokojenie własnych potrzeb. Potrzeby innych osób nie są brane pod uwagę, jeżeli nie są zbieżne z własnymi potrzebami.
<b>NIEDOJRZAŁOŚĆ MORALNA</b>	<b>POZIOM KONWENCJONALNY</b>	STADIUM 3: MORALNOŚĆ INTERPERSONALNEJ HARMONII	Jednostka zaczyna orientować się w obowiązujących normach społecznych. Swoje pragnienia i potrzeby zaczyna dopasowywać do otaczającego świata i panujących w nim reguł. Dane zachowanie może być ocenione jako pozytywne lub negatywne, ze względu na intencje, jakie miała jednostka. Cenione bywają akceptowane i przyjęte reguły zachowania. W zachowaniu człowieka dominuje reguła wzajemności podlegająca zasadzie „traktuj innych tak jak chciałbyś, żeby traktowano ciebie”.
		STADIUM 4: MORALNOŚĆ PRAWA I PORZĄDKU	W stadium tym tworzy się szacunek do autorytetów oraz przekonanie, że normy społeczne muszą być przestrzegane i szanowane. Społeczeństwo nie będzie mogło funkcjonować, jeżeli ludzie nie będą respektować nawzajem swoich praw. Zwraca się uwagę nie tylko na motywy działania człowieka, ale również na pewne standardy zewnętrzne zachowania.
<b>POSTKONWENCJONALNY</b>		STADIUM 5: MORALNOŚĆ UMOWY SPOŁECZNEJ	Działanie jednostki jest autonomiczne, może ona podejmować decyzje na podstawie własnych poglądów i decyzji. Jest w stanie porównywać swoje zasady moralne z innymi. Człowiek w tym stadium rozwoju działanie swoje opiera na zasadach



		umowy społecznej i legalizmu tzn., że przyjmuje i godzi się na to, że to, co jest słuszne, zależy od opinii większości ludzi w danej grupie społecznej.
	STADIUM 6: MORALNOŚĆ UNIWERSALNYCH ZASAD ETYCZNYCH	Jest to najwyższe stadium rozwoju człowieka, bardzo rzadko spotykane. Człowiek podczas podejmowania decyzji opiera się na uniwersalnych zasadach sumienia. O postępowaniu decydują przede wszystkim wybrane przez jednostkę zasady etyczne. Gdy dochodzi do sytuacji, w których prawo wchodzi w konflikt z tymi zasadami, jednostka wybiera postępowanie zgodnie z jej wartościami moralnymi.

Źródło: B. Glick, J. C. Gibbs, *dz. cyt.*; D. Wójcik, K. Drapała, A. Więcek-Durańska, *dz. cyt.*, s. 67.

Podstawową zasadą rozwoju poznawczego jest to, że żadnego ze stadiów nie można pominąć, oraz że nie wszyscy są w stanie osiągnąć stadium najwyższe. Większość ludzi dorosłych dochodzi do poziomu konwencjonalnego. U osób, u których nie wykształciło się dojrzałe wnioskowanie moralne, istnieją więc deficyty w myśleniu i zachowaniu. Polegają one na tym, że wnioskowanie moralne odbywa się w sposób niedojrzały, a spostrzeganie rzeczywistości w sposób zniekształcony

**Każdy z zastosowanych modułów w TZA powoduje zmiany w obszarze, którego dotyczy. Pierwsze dwa moduły (trening umiejętności prospołecznych i kontrolowania złości), powodują krótkoterminową zmianę w zachowaniu, natomiast moduł trzeci (trening moralnego rozwoju) przynosi zmiany pozytywne długoterminowe w postaci ograniczenia zachowań agresywnych.**

## Bibliografia

Andrew S. R., *Dialog motywujący w terapii uzależnień behawioralnych*, [w:] *Dialog motywujący. Praca z osobami uzależnionymi behawioralnie*, red. J.M. Jaraczewska, M. Adamczyk-Zientara, Eneteia, Warszawa 2015.

Błędowska M., *Autorytet - surowość w granicach taktu*, „Edukacja i Dialog” 1996 nr 7.

Czernierowska E., *Jak radzić sobie z agresją i przemocą. Niezbędnik nauczyciela*, Kampania społeczna dzienników regionalnych i Fundacji grup TP, Warszawa 2006.

Gasiul H., *Teorie emocji i motywacji. Rozważania psychologiczne*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2012.

Glick B., Gibbs J. C., *Trening Zastępowania Agresji, Kompleksowa interwencja wobec młodzieży agresywnej*, Instytut Amity, Warszawa 2011.



Goldstein A. P., Glick B., Gibbs J. C., *ART. Program Zastępowania Agresji*, Instytut Amity, Warszawa 2004.

Miller R., Rollnick S., *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie* (tłum. R. Andruszko), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

Morawski J., Morawska E., *24 umiejętności prospołeczne krok po kroku*, Instytut Amity, Warszawa 2012.

Morawski J., *Trening Zastępowania Agresji w szkołach i placówkach systemu oświaty*, Instytut Amity, Warszawa 2004.

*Pedagogika*, red. B. Milerski i B. Śliwerski, Wydaw. Nauk. PWN, Warszawa 2000.

Peisert M., *Formy i funkcje agresji werbalnej, próba typologii*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2004.

Portman R., *Gry i zabawy przeciwko agresji*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 1999.

Potempska E., Kołodziejczyk A., *Trening Zastępowania Agresji*, Część I, Remedium, grudzień 2001.

Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serc*, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2003.

Szczepkowski J., *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym. Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*, Akapit, Toruń 2007.

*Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie* z dn. 29 lipca 2005 roku (Dz. U. z 2005 r. Nr 180, poz. 1493 z późn. zm.).

Vopel K., *Od stóp do głów*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 1999.

Wagner I., *Stalność czy zmienność autorytetów, pedagogiczno-społeczne studium funkcjonowania i degradacji autorytetu w zmieniającym się społeczeństwie*, Impuls, Kraków 2005.

Wójcik D., Drapała K., Więcek-Durańska A., *Ewaluacja programu Trening Zastępowania Agresji ART oraz programu korekcyjno-edukacyjnego Duluth. Raport z badań empirycznych*, Instytut Wymiaru Sprawiedliwości, Warszawa 2015.

*Zasady postępowania interwencyjnego w sytuacji występowania przemocy w rodzinie*, Kielce 2012.

Zdanowska M., *Pojęcie i cele socjoterapii. Metody pracy z grupą. Scenariusze zajęć socjoterapeutycznych*, Białystok 2014. <http://sp17bialystok.pl/publikacje/Socjoterapia.pdf>

