



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



WYCHOWANIE WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

SZKOŁA

CZŁOWIEK – NAJLEPSZA INWESTYCJA

WOLNA OD PRZEMOCY

SIEDLCE 2011



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Wychowanie we współczesnej szkole - Szkoła wolna od przemocy

„Człowiek – najlepsza inwestycja”

Siedlce, 2011

Projekt współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego

Komitet wydawniczy:

Zofia Chyra-Rolicz (przewodnicząca), Stanisław Jaczyński, Mirosław Jakubiak, Iwona Kiersztyn, Marek Kucharski, Ryszard Mojak, Ryszard Rosa, Janina Skrzyczyńska, Stanisław Socha, Janusz Toruński, Izabela Trzpił, Janusz Uchmański, Hanna Wadas-Woźny, Andrzej Wiśniewski, Krystyna Wojtczuk, Kazimierz Żegnałek

**Materiały związane z konferencją zorganizowaną w ramach Projektu
Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, realizowanego
w partnerstwie z Miastem Siedlce**

"Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie"

**Program Operacyjny Kapitał Ludzki
Priorytet III. Wysoka jakość systemu oświaty,
Działanie 3.3 Poprawa jakości kształcenia
Poddziałanie 3.3.2. Efektywny system kształcenia i doskonalenia nauczycieli**

NR PROJEKTU WND-POKL.03.03.02-00-041/10

NR UMOWY DOFINANSOWANIA UDA-POKL.03.03.02-00-041/10-00

Okres realizacji projektu: 1.09.2010 r. – 20.10.2014 r.

Wartość projektu: 3 833 175,00 zł

Redakcja materiałów: dr Ryszard Kowalski, mgr Olga Szykarczyk
ISBN 978-83-7051-608-6

Biuro Projektu: ul. Bolesława Prusa 12, 08-110 Siedlce, p. 39
e-mail: praktyki@uph.edu.pl www.praktyki.uph.edu.pl
tel./fax. 25 6431380

Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach,
ul. Józefa Bema 1, 08-110 Siedlce

Spis treści

Lp.	Tytuł	Autor	Afiliacja	Str.
1	Wstęp			4
2	Przemoc i agresja w szkole - fakt medialny czy znak naszych czasów?	prof. dr hab. Lesław Pytka	Uniwersytet Warszawski	10
3	Teoretyczne podstawy przyczyn przemocy w ujęciu realistycznym w aspekcie czynników biopsychicznych i socjokulturowych.	prof. nzw. dr hab. Sławomir Sobczak	Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie.	30
4	Przemoc werbalna w szkole i jej korelaty psychospołeczne.	prof. nzw. dr hab. Tamara Zacharuk	Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	55
5	Aktywność ruchowa jako jedna z form zapobiegania agresji wśród dzieci i młodzieży.	dr Lucyna Dołowska-Żabka	Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach	73

Wstęp

Szkoła wolna od przemocy?

Pod takim tytułem zaplanowana została pierwsza konferencja zorganizowana w ramach Projektu „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”, realizowanego przez Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach w partnerstwie z Miastem Siedlce. Projekt przewiduje zorganizowanie czterech konferencji połączonych wspólnym nadtytułem „Wychowanie we współczesnej szkole”. Następne spotkania z tego cyklu, organizowane w rocznych periodach, będą poświęcone tematyce nauczania i wychowania uczniów z różnymi dysfunkcjami (styczeń, 2012), nadpobudliwości ruchowej i sposobów radzenia sobie z tym problemem w klasie (styczeń, 2013) oraz twórczemu myśleniu i aktywnemu działaniu w szkole (styczeń, 2014).

Uczestnikami konferencji są z jednej strony nauczyciele siedleckich szkół, a wśród nich dyrektorzy, pedagogzy, nauczyciele przedmiotów, a z drugiej studenci przygotowujący się do podjęcia pracy pedagogicznej. Zaproszenie do udziału w konferencji, w charakterze wykładowców, przyjęli profesorowie mający bogaty dorobek w postaci opublikowanych prac naukowych oraz wiedzę i doświadczenie w zakresie rozwiązywania wychowawczych problemów. Konferencja zapowiada się zatem jako wartościowe spotkanie i forum wymiany myśli profesorów z naukowym dorobkiem, z nauczycielami – praktykami i mistrzami w wypełnianiu funkcji opiekuńczo wychowawczych w szkole i studentów, pragnących w przyszłości być dobrymi nauczycielami przedmiotów i jednocześnie wychowawcami młodzieży. Wyrażam nadzieję, że plony konferencji będą obfite, a uczestnicy z wszystkich reprezentowanych na tym spotkaniu grup wiele skorzystają.

Gdy ma się za sobą parędziesiąt przepracowanych nauczycielskich lat, z sentymentem odbywa się podróż w czasie i porównuje to, co było w minionych latach ze współczesnością. W ramach wstępu do konferencyjnych materiałów chciałbym, jako niespecjalista od rozwiązywania problemów przemocy w szkole, zaproponować parę własnych obserwacji i porównań na bazie przeżyć i doświadczeń z mojej szkoły sprzed lat, które starszych uczestników konferencji powinny skłonić do retrospekcji i autorefleksji, a młodzieży uświadomić, że kiedyś tak było i że nie są to wcale bardzo odległe czasy. Pisząc o przeszłości, chciałbym jednocześnie zwrócić uwagę na metody wychowawcze, atmosferę szkoły z lat sześćdziesiątych poprzedniego stulecia, nauczycielską aksjologię i deontologię. Piszę o tym z przekonaniem, że moje refleksje mają wyraźny związek z tematem wiodącym konferencji, ale ocenę tego pozostawiam Państwu.

W mojej szkole był obowiązkowy granatowy fartuch, z białym odpinanym kołnierzykiem i tarczą przyszytą do rękawa. Nie tak dawno byliśmy uczestnikami lub

świadkami dyskusji, której przedmiotem było pytanie - czy wprowadzić na nowo ten zwyczaj do polskich szkół i chyba zabrakło konsekwencji, aby tę sprawę przeprowadzić do końca? Oceniam, że moja szkoła była humanistyczna, ale z herbartowskim porządkiem, wyrażającym się między innymi obowiązkiem spacerowania w czasie przerw w parach po szkolnych korytarzach - ruchem kołowym prawostronnym i tylko przy ścianach. Środek był zastrzeżony dla dyżurującego „ciała pedagogicznego”, które bardzo uczciwie pełniło swoje obowiązki na korytarzach. Kto chciał biegać mógł to robić, ale na placu przed szkołą lub na szkolnym boisku. Nie wiem, czy dziś w szkole możliwe jest wprowadzenie podobnych zasad? Jak na taki wychowawczy rygorizm zareagowałyby sami uczniowie, ich rodzice i osoby szczególnie wyczulone na przestrzeganie praw ucznia i wolności człowieka? Brak zasad porządkujących zachowanie w budynkach szkolnych, lub ich nie przestrzeganie, skutkuje tym, że trudno jest czasami przejść, aby nie zostać potrąconym przez uczniów biegnących bezładnie po korytarzach.

W mojej szkole byli dyżurni wyróżniający się jaskrawymi opaskami na rękawie, sprawnie działał samorząd uczniowski, prowadzący nawet szkolny sklepik. Był także ogród szkolny z poletkami uprawowymi przydzielanymi uczniom pod opiekę, także na okres wakacji, aby skłonić ich do prowadzenia długookresowych przyrodniczych obserwacji, ćwiczyć postawę odpowiedzialności i obowiązkowości. Za utrzymanie porządku na przydzielonym skrawku ziemi otrzymywało się we wrześniu pierwszą ocenę z przyrody, istotnie skorelowaną ze stopniem zachwaszczenia i kondycją oddanych pod opiekę marchewek, pietruszek, cebul i kapust. Większość pytanych dziś nauczycieli odpowiada, że w ich szkole nie ma już ogrodu szkolnego. Był, ale na jego terenie coś pobudowano. A tymczasem, zgodnie ze współczesną definicją, przynajmniej ja taką rozpowszechniam, ogród szkolny jest naturalnym otoczeniem przyrodniczym każdej szkoły. Przy odrobinie chęci i zaradności nauczyciela przyrody lub biologii oraz przychylności władz szkoły, teren ten może i powinien być dostosowany do potrzeb edukacyjnych. To żywa, pełna naturalnych środków pracownia dydaktyczna ułatwiająca pogładowe, a więc skuteczne nauczanie. Dziś jednak wokół szkół wyrastają inne ogrody, pełne reklamowych spotów na płotach i murach oświatowych placówek. Reklamują wszystko bez żadnych ograniczeń. Są to oryginalne „ogrody przedsiębiorczości”? Oceniam to zjawisko jako antywychowawcze i marzy mi się przestrzeń szkolna wolna od reklam.

W mojej szkole panował duch dydaktycznej rywalizacji, czego wyrazem była między innymi plakietka z napisem „wzorowy uczeń”, równoważony przez solidarną współpracę, realizowaną w formie wspólnych prac przy zagospodarowywaniu zielonych terenów, pracę w kołach zainteresowań, szkolnym kole LOP, uczniowską samopomoc, szkolne apele i

teatrzyki. Dziś rywalizacja, umocniona w szkolnych procedurach, wyraźnie dominuje nad współpracą. Ta ostatnia ma się dobrze tylko na kartach naukowych książek, wykazujących potrzebę tworzenia „szkolnej wspólnoty dydaktycznej.”¹²

Dobrze pracująca drużyna harcerska oferowała możliwość zdobywania różnorodnych sprawności, eksponowanych z dumą na rękawach mundurków w postaci plakietek przedstawiających w symboliczny sposób opanowaną do mistrzostwa umiejętność. Na bazie swoich szkolnych przeżyć oceniam, że harcerstwo było organizacją hartującą ciało i ducha. W harcerskiej drużynie można się było nauczyć samodzielności, współpracy, rozwiązywania problemów, miłości do Ojczyzny, szacunku dla ludzi i przyrody. W taki sposób zapamiętałem tę organizację i po wielu latach stwierdzam, że to właśnie jej zawdzięczam odporność na stres, przyrodnicze zainteresowania i prośrodowiskową aktywność. Z wielkim sentymentem wspominam harcerskie biwaki, obozy i podchody organizowane w naturalnym środowisku Puszczy Kampinoskiej. To były prawdziwe żywe lekcje przyrody, których namiastki można się doszukiwać w organizowanych współcześnie wyjazdach do „zielonych szkół”.

Patrząc refleksyjnie na ówczesną szkołę, wspominam jak wiele czasu poświęcali wtedy nauczyciele na pracę wychowawczą, jak wspaniałe były formy edukacji, w tym przyrodniczej, regionalnej i patriotycznej, dziś realizowane jako szkolny obowiązek zapisany w programie międzyprzedmiotowych ścieżek edukacyjnych (już niestety wycofywanych z oferty szkolnych programów). Każdy nauczyciel wychowawca z dużym zaangażowaniem i poświęceniem prowadził lekcje i zajęcia pozalekcyjne. Może nauczyciele mieli wtedy mniej obowiązków formalnych i dlatego mogli więcej czasu poświęcić swoim uczniom? Dziś niestety szkolne procedury i sformalizowane działania skutecznie rywalizują z uczniem o nauczycielski czas.

Inaczej funkcjonują w dzisiejszych czasach szkoły, odmienne są społeczne dążenia i aspiracje uczniów oraz ich rodziców. Generalnie, ludzie więcej żądają dla siebie, a mniej skłonni są dać dla lokalnej wspólnoty. Współpraca w większości przypadków została zamieniona na rywalizację, spontaniczna życzliwość i solidarność legły w gruzach pod ciężarem egoizmu i partykularyzmu. Autorytety łamią się często jak zapałki, a przecież autorytet jest jak las – rośnie wolno, ale płonie bardzo szybko. Szkoły zamieniły się w fabryki „produkujące” masowo absolwentów z dyplomami, ale bez ugruntowanego systemu wartości, należytego wychowania, tak bardzo potrzebnego w kontaktach społecznych. Uczeń, w języku współczesnej ekonomii, jest szkolnym klientem, a szkoła instytucją świadczącą edukacyjne

¹ David Tuohy, 2002: Dusza szkoły. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

² Jere Brophy, 2002: Motywowanie uczniów do nauki. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

usługi. Szkoły rywalizują między sobą o uczniów, bo dla ekonomicznej opłacalności liczy się ilość, a ta jest przecież odwiecznym wrogiem jakości.

W wielu dzisiejszych rodzinach nie ma atmosfery i czasu na emocjonalne dojrzewanie dzieci – to także podstawowy czynnik w genezie przemocy i agresji. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że jest to główna przyczyna różnych niepożądanych zachowań współczesnej młodzieży, gdyż emocje w wielkim stopniu wpływają na życie i zachowanie każdego człowieka, a ponadto kumulują się i czasami, gdy przekroczona zostanie wartość progowa, eksplodują. Rodzice, zabiegani, gdy mają pracę lub sfrustrowani, gdy jej dla nich zabrakło, nie poświęcają odpowiedniej ilości czasu swoim dzieciom, spychając je tym samym bardzo często do społecznego marginesu przesiąkniętego dymem, alkoholem, dopalaczami, narkotykami, skażonego przestępczością i prostytutką. W tej sytuacji wątpliwej jakości, pełne przemocy, a często także wulgarne programy telewizyjne i komputerowe kształtują młode charaktery, zamiast rodziców (dość często dysfunkcyjnych i nieodpowiedzialnych) i szkoły nastawione bardziej na nauczanie, a mniej na wychowanie.

To, co tu piszę nie jest tęsknotą za starym systemem politycznym i socjalistycznym porządkiem społecznym. Nie chcę także idealizować przeszłości i generalizować twierdząc, że obecnie wszystko jest złe, że w minionych czasach byli sami dobrzy ludzie, a teraz jest odwrotnie, że kiedyś w szkołach pracowali tylko dobrzy nauczyciele, a teraz takich już nie ma, że metody nauczania wtedy stosowane były skuteczniejsze niż te, które stosuje się dziś. Widzę korzyści płynące z postępu w każdej dziedzinie, ale ubolewam nad tym, że zbyt często w sposób bezkrytyczny stare zastępuje się nowym, nie dlatego, że stare jest złe, ale tylko po to, aby coś zmienić – reforma dla reformy, a nie reforma dla postępu i poprawy tego co szwankuje. Powszechnie wiadomo, że poprzedni ustrój polityczny panujący w naszym kraju był fatalny i narzucony z zewnątrz, a więc z definicji antymotywacyjny. Ale w tym ustroju żyło wielu dobrych ludzi. Pracowało także wielu oddanych nauczycieli z powołania, którzy potrafili uczyć, motywować, wychowywać, a osiągnęli to kształtując postawy odpowiedzialności, wzajemnej życzliwości i szacunku. Dziś mamy swobodę działania, ale tak wielu ludzi nie potrafi z tego dobrodziejstwa korzystać i wolność myli im się nagminnie z samowolą, a zbyt rzadko kojarzona jest z odpowiedzialnością.

Dziś ustrój polityczny i społeczny jest całkiem inny, ale coś niedobrego dzieje się z ludźmi, ich wzajemnymi relacjami, które z przyjacielskich i braterskich przekształcają się w wrogie i drapieżne. Wzrost ekonomiczny za wszelką cenę, rywalizacja rodząca różne wynaturzenia, alienacja i społeczny autyzm, „mieć górujące nad być”, rozpasana konsumpcja, która rozluźnia i zrywa więzi społeczne stratyfikując mieszkańców wsi i miast na grupy majątnych, spędzających wolny czas między półkami handlowych molochów, żyjących w

sposób niezwykle rozrzutny oraz tych biednych, upokorzonych w kolejce do przeterminowanej taniej lub darmowej żywności. Współczesna rzeczywistość to bogactwo nielicznych i przeciętność, a nawet bieda wielu, przy utrzymującym się wciąż bezrobociu, degradującym, ponizającym i marginalizującym ludzi, nie dającym im szans i perspektyw na godziwe życie. Ma to także swoje konsekwencje w negatywnych zachowaniach młodzieży, w tym tych agresywnych.

Biologiczne wykształcenie skłania mnie czasami do szukania analogii procesów przyrodniczych, z tymi zachodzącymi w społecznościach ludzi. Dostrzegam między innymi wyraźne podobieństwo w mechanizmie ustalania się struktury socjalnej w stadzie kur, z procesem formowania się grupy rówieśniczej gimnazjalistów, na zachowanie których narzeka wiele osób, szczególnie w pierwszej klasie. U kur walka idzie o dominację w stadzie, ustalenie „kolejności dziobania”, co łączy się z wieloma potyczkami staczanymi na podwórku, aż ustali się w miarę stabilna hierarchiczna struktura. Gimnazjaliści pochodzący z różnych środowisk i szkół, połączeni w jednej klasie także muszą się wzajemnie zgrać i dopasować, utworzyć rówieśnicze grupy i powiązania, co łączy się często z niechcianymi i nieprzyjemnymi sytuacjami wychowawczymi.

Przyczyną patologicznych zachowań może być także przegęszczenie populacji, co zawsze łączy się ze wzrostem napięcia, stresem, rywalizacją. Inaczej zachowują się zwierzęta żyjące w mniejszych grupach na wolności, a zupełnie inaczej stłoczone na małej powierzchni w intensywnych fermach. Znakomitego przykładu jak zagęszczenie zmienia wzajemne relacje zwierząt dostarczają lemingi. Może zbyt wielkim uproszczeniem jest bezpośrednio porównanie behawioru tych zwierząt z zachowaniami ludzi, za co przepraszam, ale po lekturze poniższego tekstu niech każdy rozważy na spokojnie tę kwestię.

Opowieści leminga

„Jestem lemingiem. My lemingowy ludek, żyliśmy szczęśliwie na naszym płaskowyżu przez wiele pokoleń. Mijały dni, mijały noce. Tak, doprawdy byliśmy szczęśliwi. Każda rodzina mieszkała w swoim gnieździe. Młodzież dorastała i opuszczała rodzinę, żeby osiedlić się samodzielnie. Byliśmy oczywiście towarzyscy, ale nic ponadto. Pocieranie nosów przy spotkaniu, przyjazne walki, nieraz zabawy na powietrzu, zwłaszcza pomiędzy młodymi – takie było nasze życie w gromadzie.

Dlaczego tak się musiało stać, że pewnego dnia wszystko uległo zmianie? Dlaczego nieszczęście spadło właśnie na nas, pokojowo usposobionych, a nie na wilki, czy drapieżne

ptaki? Wszystko zaczęło się od tego, że zrobiło się nas ogromnie dużo. Ja jednak przez dłuższy czas nie potrafiłem tego zauważyć.

Pewnego dnia, pod koniec zimy, opuściłem swoje gniazdo i skierowałem się ku jednemu z wylotów naszego podziemnego miasta. Po drodze dopędziły mnie trzy lemingi i zamiast iść sobie spokojnie, przegoniły mnie, popychając. Jeden z nich nawet wydał pisk irytacji. Takie zachowanie było dla mnie zaskoczeniem. Kiedy dotarłem do otworu, zatrzymałem się, żeby tak jak zwykle ostrożnie poobserwować, co też się dzieje na zewnątrz. W odległości paru kroków ode mnie lemingi zajęte były ogryzaniem kory karłowatych brzoź. Nie spodziewałem się, że ich będzie aż tak wiele. Wokół pokrytych śniegiem drzewek tworzyły one jak gdyby wysepki, kłębiące się i czarne. Nie pożywiały się spokojnie, tak jak to zazwyczaj widywałem. Wpadały na siebie, kręciły się bez przerwy, sunąc do drzewa, potem oddalając się z poszturchiwaniem i piskami. Co za szaleństwo?

W tym właśnie okresie zacząłem wyczuwać, co nas tak odstręcza od naszego miasta: było ono przeludnione. Wprawdzie każdy z nas miał nadal swoje gniazdo, ale teraz leżały one zbyt blisko siebie, a po korytarzach prawie nieprzerwanie kursował strumień zwierząt. Wszyscy byliśmy stale zdenerwowani, podrażnieni. Prawie każde spotkanie przemieniało się w awanturę. Zamiast pocierać się przyjaźnie nosami, zaczynaliśmy się popychać, wrzeszczeć, pluć sobie w twarz i urządzać bójkę.

Było jasne, że taki stan rzeczy nie może trwać. Miasto nasze stało się nie do wytrzymania, wszyscy byliśmy wytrąceni z równowagi, ogarnięci tym samym pragnieniem: odejść! Iść, gdzie oczy poniosą, ale odejść. Wymarsz nastąpił pewnego ranka”³

Wszystkim gościom, wykładowcom i uczestnikom dziękuję za udział w konferencji. Czynię to w imieniu własnym oraz Pań pełniących rolę koordynatorów kierunkowych i pracujących w Biurze Projektu.

Ryszard Kowalski, kierownik Projektu

³ Blond Georges, 1969: Tajemnicze lemingi i inne opowiadania o zwierzętach. Nasza Księgarnia. Warszawa.

Przemoc i agresja w szkole - fakt medialny czy znak naszych czasów?

Lesław Pytko, Uniwersytet Warszawski

Wstęp

Szkoła nawet najmniejsza, stanowi rodzaj systemu społecznego, o czym dawno pisał niejeden uczonej od skolologii. Tak więc, należy się spodziewać, że generuje ona również wszelkie stany dobre i złe dla jej uczestników. Przez polską szkołę przetoczyło się wiele burz i reform, ale także i zjawisk zupełnie niespodziewanych jak „grypsera” i fala podkultur młodzieżowych, wzrost poziomu agresji uczniów i nauczycieli, ale także i wzrost poziomu nerwicogenego klimatu społecznego szkoły, upadek autorytetu nauczyciela i szkoły jako instytucji kształcącej, wreszcie przestępczość młodzieżowa. Z jednej strony mam obraz faktów wynikający z badań empirycznych, z drugiej zaś przerysowane medialne obrazy szkoły i nauczyciela z koszem na śmieci na głowie. Przemoc wpisana była i jest w każdy system społeczny, a więc i w relacje uczeń - nauczyciel, uczeń - uczeń i nie ma się czemu dziwić. Zmieniają się natomiast ich formy oraz intensywność i powszechność oraz zakres tychże, negatywnych zjawisk. Interesującego materiału dostarczają między innymi książki pod red. Andrzeja Rejznera i Janusza Surzykiewicza, do których będę się odwoływał. W historii wychowania odnajdujemy liczne wątki dopuszczalnej i niedopuszczalnej przemocy czy przymusu szkoły wobec ucznia, ale i buntu młodzieży wobec szkoły, zwłaszcza wobec polityki szkolnej, tzw. zaborców, ale przecież nie tylko...

Trzy odmiany pedagogiki i jej strategie

Wiele odmian pedagogiki, jeśli spojrzeć na dzieje wychowania w Polsce i na świecie, miało na celu jakiś rodzaj zniewolenia, konformizacji dzieci i młodzieży. Znakomity antropolog, filozof i pedagog kultury Bogdan Suchodolski wyodrębnił trzy rodzaje pedagogiki. Każdy z tych rodzajów inaczej postrzega przemoc, agresję oraz rozmaite dewiacyjne czy patologiczne zjawiska. W **pierwszej odmianie pedagogiki**, historycznie najstarszej, w jej tradycyjnie rozumianych, różnych wersjach, chodziło o reprodukcję, odtworzenie systemu społecznego wraz z jego normatywami i hierarchizacją, podziałem pracy, klasami i warstwami społecznymi. Wiązało się to z dostosowywaniem dziecka do zaistniałego porządku i ładu społecznego, w którym dopuszczalna, a nawet zalecana bywa przemoc wobec niego. Dorośli mogli w pełni korzystać ze środków kontroli i podporządkowania dziecka interesowi społecznemu, kolektywowi, zbiorowości, społeczności. Dziecko nie miało prawa stosowania przemocy i agresji względem współplemieńców, współobywateli, bliźnich itp. Tak było w Sparcie, gdzie obowiązywało surowe wychowanie państwowe na rzecz republiki, tak też wyglądał proces wychowania u innych narodów.

Można powiedzieć, że właśnie pedagogika konserwatywna, której celem jest zachowanie tego, co jest, wyraża się w pierwszorzędym znaczeniu struktur i funkcji społecznych.

Druga odmiana pedagogiki, związana na ogół z lewicowymi ruchami społecznymi, prądami intelektualnymi, kwestionującymi istniejące struktury i porządek społeczny, np. pedagogika emancypacyjna, to pedagogika przemiany i postępu. Jej celem jest budowa nowego społeczeństwa, nowego ładu, nowego wychowania. Mówiąc obrazowo, ten rodzaj pedagogiki zrywa z tradycją, poszukuje innowacji, wykracza poza skostniałe struktury społeczne, przyspiesza tzw. postęp społeczny. Ten rodzaj myślenia, wyrosły na gruncie pozytywizmu i neopozytywizmu, odwołuje się do paradygmatu zmiany jako dobra samego w sobie, zmiany otoczenia, zmiany systemu społecznego, zmiany człowieka w imię określonych ideałów społecznych czy indywidualnych (samorealizacja). Paradygmat podstawowy zaleca dostosowanie świata do potrzeb człowieka, aż do granic dewastacji środowiska, które ma służyć gatunkowi ludzkiemu. Rzeczywistość dostosowuje się do człowieka. Nauczyciel ma dostosować się do ucznia. Dziecko ma być podmiotem, a nie przedmiotem wychowania. Dziecko jest celem samym w sobie. Takie hasła przyjmuje tzw. pajdocentryzm, wraz z hasłem „stulecia dziecka”. Inspiracje takiej pedagogiki sięgają naturalizmu oświeceniowego.

Trzecia odmiana pedagogiki, najnowsza w sensie historycznym, to pedagogika tworzenia nowej rzeczywistości. Sięga ona do wzorców prawdziwie humanistycznych, bez stosowania przemocy czy przymusu, w nieustającym dialogu, na drodze poszukiwania wspólnych wartości, z których ma się budować świat wewnętrzny ucznia-wychowanka. Wychowawca i wychowanek poszukują razem i tworzą nową rzeczywistość wychowawczą. Odkrywają nową przestrzeń kulturową, ludzką, duchową. W tak kreowanej rzeczywistości, (która, swoją drogą ma cechy subkultury „instant”) nie ma miejsca na jawną, otwartą przemoc czy agresję. Istnieje owszem, wszechobecna konkurencja, dążenie do perfekcji, ale ta odmiana pedagogiki ma rozbudowaną samoświadomość. Wie, że posługiwanie się tradycyjnymi metodami „kija i marchewki” nie przynosi pożądanych rezultatów. Świadoma jest też, iż społeczne rewolucje i przewroty, wbrew założeniom, nie złagodziły społecznych frustracji i nie zniosły barier między ludźmi. Zdaje sobie sprawę z tego, że ani dostosowanie do istniejącej rzeczywistości, ani próby jej zmian nie są wystarczające. Jest to oczywiste szczególnie dla młodego pokolenia, które zawsze jest na etapie chronicznego buntu. Wobec tego, pedagogika ta otwiera się ku takim perspektywom, w których człowiek zmieniając siebie zmienia świat, pozwala tworzyć nowe wymiary rzeczywistości, w tym wirtualne. To one właśnie pełniej zaspokajają potrzeby współczesnych ludzi niż tzw. naturalna rzeczywistość nieprzetworzona analogowo lub cyfrowo. Odbywa się zatem w umyśle człowieka swoiste skanowanie rzeczywistości fizykochemicznej, bipsychospołecznej i

socjokulturowej. Robi się to po to tylko, aby owe obrazy przetworzyć i wytworzyć nową rzeczywistość wraz z nowym typem człowieka, który bez komputera czuje się jak niegdyś człowiek pierwotny bez futra i maczugi - zagubiony, bezbronny, bezradny, niepełnosprawny!

Z prakseologicznego punktu widzenia, agresywne zachowanie może mieć charakter ofensywny lub defensywny. Można powiedzieć, że zachowania agresywne są wszechobecne i towarzyszą człowiekowi od wieków jako mechanizmy obronne, pozwalające przetrwać w środowisku. Nie znam takiej pedagogiki, w której świadomie i programowo wzmacniałoby się tendencje agresywne uczniów czy pedagogów. Jeśli nawet, to nigdy ich nie nazywało się i nie nazywa brawurowymi lub agresywnymi, ale np. bojowymi, obronnymi, patriotycznymi aktami odwagi. (np. w różnych odmianach nacjonalizmu, dogmatyzmu, fundamentalizmu).

Pedagogiczne podejście do człowieka, w każdej z trzech odmian pedagogiki jednoznacznie negatywnie ocenia zachowania agresywne. Pedagogika ma cywilizować, niekiedy kanalizować biologiczne czy społecznie indukowane stany agresywności, by w konsekwencji całkowicie je wyeliminować z sieci interakcji międzyludzkich. Jeżeli nawet pedagogzy zdają sobie sprawę z tego, że pewne formy agresji czy agresywności są użyteczne dla jednostki i, że człowiek wyzbyty wszelkich agresywnych odruchów jest skazany na skrzywdzenie, a niekiedy śmierć, to jednak każda odmiana pedagogiki wypowiada się przeciwko uruchamianiu agresji pojmowanej jako nagi instynkt czy wyuczona technika radzenia sobie w życiu, np. zabijania czy uszkodzania, unieszkodliwiania przeciwnika w walce, wojnie, konflikcie.

Istota agresji to szkodzenie komuś, czemuś, zadawanie bólu i cierpienia, czyli powiększanie puli zła, poszerzanie przestrzeni krzywdy istot żywych. Tak, więc, z powodów etycznych, a ściślej ze względu na uznawane wartości i normy, pedagogika nie może się godzić na akceptowanie zła w postaci destruktywnych aktów zachowania. Tym bardziej nie może ona pomagać w rozwijaniu postaw antagonistyczno - destruktywnych. A przecież łatwo wykazać, że pewien trening w zakresie stosowania technik agresywnych bywa w życiu młodych ludzi przydatny, mimo stabilności norm etycznych zakazujących przemocy.

Czy, i na ile każda z odmian pedagogiki jest zaradna, a na ile bezradna wobec fali agresji, agresywności, przemocy i brutalnych przestępstw we współczesnej szkole i poza nią? Myślę, o tych ujawnionych przez media faktach, ale także i o ogromnej liczbie zachowań agresywnych nieujawnionych lub kamuflowanych w domu, szkole, środowisku lokalnym, podkulturowym, rówieśniczym itp.

Pedagogika tradycyjna, nie ma już praktycznie zastosowania w polskich szkołach oraz instytucjach opiekuńczo-wychowawczych. Skończyła się chyba wraz ze zmianami ustrojowymi, a z pewnością po 1992 roku, kiedy zaczęła w naszym kraju obowiązywać

konwencja praw dziecka. Dla wielu konformistycznie nastawionych nauczycieli prawa ucznia, wychowanka i podopiecznego zdominowały, a nawet zagłuszyły jakiekolwiek obowiązki ucznia. Ujawniono wiele faktów krzywdzenia dzieci w szkole, ale także i krzywdzenia nauczycieli. Uczeń faktycznie ma obowiązek przyswojenia określonych partii materiału, ale nauczyciel nie jest już autorytetem. Nauczyciel nie może zastosować przymusu względem ucznia. Może go skłaniać, namawiać, perswadować i prosić. Role jakby się zmieniły. To uczeń staje się stroną wymagającą, dyktującą, narzucającą lub w łagodnym przypadku stroną mediującą. Hasło „szkoła dla ucznia” jakby wdrożyło się samo, tyle, że wkrótce okazało się, że uczeń nie chce takiej szkoły, jaką się mu funduje. Wyrażało się to w anglosaskim haśle „*I hate school*”. Szkoła tradycyjna nie tylko nie była w stanie powstrzymać agresji i przemocy międzyuczniowskiej, ale spowodowała ujawnienie się agresji skierowanej ku nauczycielom i wychowawcom, czyli ku symbolicznym „oprawcom szkolnym”.

Pierwsza odmiana pedagogiki, choć w tzw. międzyczasie odezwały się nieśmiało głosy o wychowaniu w posłuszeństwie (na przykład Stanisław Sławiński – brak w bibliografii), okazała się w jakimś stopniu bezradna. Pedagogika ta miała dostosować ucznia do zastanych warunków. Warunki się zmieniały, a nauczyciele nie, stąd niezadowolenie i frustracja obu stron procesu nauczania i wychowania. Zaradność tej pedagogiki wyraża się w nawoływaniu do tradycyjnych wartości, w przywracaniu wartości prorodzinnych, religijnych, prospołecznych, altruistycznych.

Druga, bardziej trafna i adekwatna do czasu przełomu i zmian, odmiana pedagogiki transformacji świata, ustroju i ludzi nie zaowocowała redukcją napięć i konfliktów społecznych. Przeciwnie, dała szansę na rozwój niekontrolowanych zachowań w związku z rozwojem szkolnictwa prywatnego i swobód edukacyjnych. Rozchwiał się stary system oświaty i wychowania, a nowy system rodził się w bólach. Zmiany w obrębie jednego resortu to za mało, by zredukować narastające bezrobocie, powiększającą się przestępczość nieletnich, coraz popularniejszą narkomanię, alkoholizm i agresję. Owszem, powstało wiele znakomitych, nowych szkół niepublicznych. Skonstruowano i wdrożono setki programów profilaktycznych na poziomach lokalnych i globalnym, (np. bezpieczna szkoła, bezpieczne podwórko, bezpieczny dom, itp.). Rzeczywistość przekształcała się i przekształca nadal, ale jakby poza kontrolą społeczną. Sama pedagogika, bez wsparcia ze strony polityki społecznej i polityki edukacyjnej długoterminowej, perspektywistycznej, zbyt często okazuje się bezradna, mimo porywających i wzniosłych postulatów o przekształcaniu rzeczywistości na miarę XXI wieku. Hasła znów przerosły rzeczywistość. Pedagogika stoi na rozdrożu między proponowaną punitywną polityką MEN, a polityką lansowania modelu szkoły

wspomagającej, terapeutyzującej, z ciepłym klimatem wychowawczym. Ani jedna ani druga metodyka, ani kija, ani marchewki nie okazuje się być skuteczna, wobec zagrożeń i eskalacji agresją, przemocą i terroryzmem.

Czy zadziała trzecia pedagogika, tzn. jej wzmiankowana na wstępie odmiana? Powstaje ona na peryferiach świata elektroniki i sieci komputerowych. Uczestnictwo w wirtualnym świecie symboli i znaków jest synonimem prawdziwego uczestnictwa w kulturze. Realny nauczyciel powoli jest wypierany przez anonimowego nauczyciela, czyli przez nośniki i dozowniki informacji sterowane przez ucznia. W jakiejś szczątkowej formie, tradycyjny nauczyciel i rodzic są jeszcze potrzebni, ale chyba bardziej w wymiarze emocjonalnym niż intelektualnym!

Ta pedagogika mediów (niebezpośredniego kontaktu z realną rzeczywistością) buduje zupełnie inną rzeczywistość, w której czują się dobrze uczniowie. Ale i ta wirtualna rzeczywistość bywa przepelniona przemocą, agresją, cierpieniem i krzywdą bliźniego. Wskazują na to znawcy mediów i ich wpływu na psychikę dzieci i młodzieży. Wystarczy wskazać na wyniki badań zawarte w książkach, takich jak *Zabawa w zabijanie* (Braun-Galkowska. Uflik 2002), *Okrucieństwo i zbrodnia dziecięca we współczesnej kulturze i cywilizacji medialnej* (Pytko, Głowacka 2000) czy w artykule: *Telewizja, gry wideo i przemoc społeczna*.

Zaradność i bezradność szkoły

Wiadomo, że ani czysta biologia ani czynniki psychospołeczne nie wyjaśnią do końca fenomenu ludzkiej agresji. Mogą tego dokonać raczej ich wzajemne interakcje. Zaradność lub bezradność pedagogiki jako sztuki działania, zależy od stopnia dostępności teźże do czynników manipulowanych i dopuszczalnych etycznie. Spośród rozmaitych subdyscyplin pedagogicznych — pedagogika resocjalizacyjna optymistycznie wskazuje na wiele czynników, które oddziaływania pedagogiczne czynią sensownymi i skutecznymi. Nie można wszak zapominać o tym, że sama pedagogika, w każdej z sygnalizowanych tu jej odmian, nie wyrzeka się całkiem ani przemocy, ani agresji. Najbardziej nawet delikatne formy pedagogiki, stosują w jakiejś mierze przemoc symboliczną, choćby przez narzucanie własnej wizji świata w formowaniu osobowości dziecka — jego szczęścia, przystosowania itp. Wszędzie tam, gdzie usiłuje się zmieniać, modyfikować system wartości, światopogląd, system postaw czy ról społecznych, mamy do czynienia z manipulacją. W tym także z manipulacją pedagogiczną o szlachetnych intencjach, które niekiedy przekształcają się w zwykłe pranie mózgu.

Zaradność pedagogiki zależy przede wszystkim od takich czynników jak:
– wczesne rozpoznanie problemu (jego objawów i genezy), czyli od trafnej diagnozy;

- wprowadzenie profilaktyki uprzedzającej i korygującej wadliwą socjalizację;
- wprowadzenie w życie programów przeciwdziałania agresji przez organizację środowiska szkolnego i pozaszkolnego.

W tym względzie, mnóstwo propozycji zawiera książka „*Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*” (Surzykiewicz 2000).

Jednakże jak wskazują wyniki badań nad ewaluacją tychże programów, ich skuteczność i zasięg czasowy są raczej symboliczne. Można sformułować tezę, że główny problem polega na tym, że w realnej, codziennej działalności szkoły nie stosuje się żadnych lub prawie żadnych zasad pedagogicznych — tej czy innej pedagogiki. W szkołach, świadomie lub półświadomie, dawno zrezygnowano z funkcji wychowawczych. Reformy systemu oświatowego okazały się niekorzystne dla ucznia i dla nauczycieli. Fala niezadowolenia, buntu i agresji, zarówno wśród uczniów jak i nauczycieli, wzrosła, wezbrała do granic destruktywnych. Może należałoby znów pomyśleć o likwidacji szkoły? Szkole przypisuje się odpowiedzialność, której ona się wypiera. Szkoły współczesne, zwłaszcza gimnazja, nie są w stanie udźwignąć zadań, które im przypisano, w tym a nie innym kontekście społeczno-demograficznym i w tych, a nie innych warunkach socjoekonomicznych.

Bezradność pedagogiki wynika także z wielu innych czynników, takich jak:

- nieobecność pedagogiki i jej nurtów w codziennej działalności placówek oraz instytucji (od zwykłych szkół do placówek opieki i wychowania specjalnego); ani teorii, ani metodyki nie traktuje się serio w praktyce zbyt zniewolonej pragmatyzmem;
- brak współdziałania rozmaitych agend i aktorów życia społecznego w tworzeniu odpowiedniego klimatu społecznego szkół, placówek wychowawczych, opiekuńczych;
- ignorowanie odpowiedzialności, uchylanie się od niej albo przyjmowanie odpowiedzialności za czynniki, które pozostają poza kontrolą, instytucji opiekuńczych, wychowawczych.

Nie można tym instytucjom przypisywać odpowiedzialności, za te wymiary zachowań ludzkich, które są wielorako, wielowymiarowo uwarunkowane i na poziomie konkretnej instytucji są „nieprzerabialne”. Wiadomo także, iż są nauczyciele i wychowawcy charyzmatyczni i ci potrafią wywołać zmiany w zachowaniu swych podopiecznych.

Charyzma, autorytet nauczyciela - zagubione perły z lamusa?

Mówiąc o charyzmie, ma się na myśli ten rodzaj niewymuszonych wpływów nauczyciela czy wychowawcy na uczniów, wychowanków, podopiecznych, który jest szczególnie wartościowy dla ich optymalnego rozwoju, jako ludzi – samodzielnych podmiotów. Wyraża się to, w bezgranicznym zaufaniu do charyzmatycznego nauczyciela i wychowawcy, a także w przyjmowaniu oraz zinternalizowaniu wartości i norm

proponowanych przez nosiciela charyzmy. Zasadniczym warunkiem skutecznego wywierania wpływu na podopiecznego, jest pozostawienie mu swobody wyboru, możliwości odrzucenia i pobłędzenia na własną rękę niezależnie od mistrza. Spoiwem łączącym rozmaite formy charyzmy pedagogicznej jest „**miłość dusz**”. Trafnie i wzniośle ujął to Jan Władysław Dawid w traktacie pt; „ O duszy nauczycielstwa ” pisząc m.in: „*Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tym wszystkim miłość dusz ludzkich – stanowi tło i istotę tego, co nazwalibyśmy duszą nauczycielstwa. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego, duchowego w człowieku pierwiastka. Ale jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom*” (s.175. J. W. Dawid, Pisma pedagogiczne, Ossolineum 1961).

Nauczyciel charyzmatyczny, porywa ucznia swym wewnętrznym blaskiem, intelektem, czarem emocjonalnym, stwarza sytuacje, w których uczeń staje się samodzielnym podmiotem poznającym i przeżywającym olśnienia intelektualne i emocjonalne. Staje się odkrywcą prawd i twierdzeń na własną skalę. Charyzma pedagogiczna uduchowia, buduje wewnątrznie. Pozwala nie tylko reprodukować lub modyfikować rzeczywistość, ale przede wszystkim, pozwala konstruować wychowankowi nową rzeczywistość w sobie i wokół siebie. W tej charyzmatycznej relacji, to nie uczeń jest dla szkoły i nauczyciela, ale szkoła dla ucznia. Pedagog pozostaje w cieniu ucznia dyskretnie służąc mu. Zadaniem charyzmatycznego pedagoga jest służba społeczna, usługa nie panowanie. Tym większy bywa jego wpływ na przyswajane treści poznawcze, moralne i społeczne podopiecznego, im lepiej mu służy, im bardziej jest w tej służbie bezinteresowny i szlachetny.

Historycznie rzecz ujmując, charyzmatycznymi pedagogami są ci, którzy własnym życiem zaświadcza o realizacji przez nich swoistej „Paidei”, oddając niekiedy własne życie w jej służbę.

Od czasów starożytnych do współczesnych, rozmaite są składniki tej konstrukcji intelektualno - agatologicznej zwanej „Paideią”. Najbardziej rozpowszechniona idea wychowania w starożytności to „kalokagatia”, czyli ideał pedagogiczny, uzyskiwania przez wychowanka i jego wychowawcę stanu harmonii fizycznej i moralnej, syntezy dobra, prawdy i piękna poprzez naśladownictwo i wzory osobowe. („*Jam jest drogą, prawdą i życiem*”... wg. Chrystusa). Obecnie, mówi się o atrakcyjności związków interpersonalnych wychowanek - wychowawca, poprzez bezpośredni kontakt z pedagogiem, spotkanie i dialog z „innym”, drugim. Wtedy, bowiem, wytwarza się rodzaj charyzmatycznej więzi pedagogicznej, która jest podstawą wszelkiej komunikacji i wpływu jednej osoby ludzkiej na drugą. Spotkanie i dialog daje szansę doświadczenia przez nich wspólnoty wartości i celów życiowych.

(Jarosław Gara, *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wyd. WAM, Kraków 2008). Wychowanie jako spotkanie i dialog daje szansę na odnalezienie własnej tożsamości osobowej, tego, kim się jest naprawdę i co uznaje się za prawdę. „*filozofia dialogu zmusza do rewizji dotychczasowych sposobów myślenia o efektywności i adekwatności, z całą wyrazistością eksponując fundamentalne i najbardziej doniosłe fenomeny ludzkiego istnienia*”(op. cit. 47). Charyzmatyczni pedagodzy różnią się od innych tym, że proponują zawsze koncentrację na podmiotowości człowieka - wychowanka, na budowaniu jego autonomii wewnętrznej związanej z wyborem określonych wartości (wychowanie do wolności, wychowanie do wartości, do przyszłości, do przyzwoitości itp.)

Ks. prof. Józef Tischner, inspirowany Platonem i jego „Paideią”, mówiąc o myśleniu według wartości, rozróżnia dwa rodzaje doświadczenia: agatologiczne i aksjologiczne: „*pierwsze jest bardziej podstawowe: odsłania 'negatywną' stronę wszystkiego, co nas otacza. Mówi nam: jest coś, czego być nie powinno, świat jest uludą świata. Ono również ukazuje nam tragiczność bytu ludzkiego. W doświadczeniu tym nie ma jeszcze przeżycia zobowiązania. Nie wiem jeszcze, co powinienem, jak powinienem, czy w ogóle coś powinienem. Mimo to już przeżywam jakiś bunt. Na początku myśli jest bunt, bunt jest pierwotną winą myśli. W buncie tym już jest zawarta preferencja, już tkwią zarodki hierarchii. Preferencja jest warunkiem możliwości myśli. A potem, po doświadczeniu agatologicznym, przychodzi doświadczenie aksjologiczne, którego rdzeniem jest: 'jeśli chcesz, możesz...' Dopiero teraz staram się zobaczyć, co trzeba zrobić, jak postąpić, kogo ocalić, za czym biec, a co porzucić.... Doświadczenie aksjologiczne i płynące stąd myślenie aksjologiczne nastawia się na jeden podstawowy cel – projektowanie wydarzenia, które może zaradzić rozwojowi tragedii. Jako takie zakłada nadzieję, zakłada poczucie siły, zakłada istnienie 'zmysłu rzeczywistości', który odsłania to, jakie wartości są hic et nunc możliwe do zrealizowania*” (J. Tischner, *O człowieku. Wybór pism filozoficznych*. Dodruk 2006, Ossolineum, s. 247).

Orientacje wartościujące w pedagogice

Pedagodzy charyzmatyczni, to ci, którzy odwołują się od takich wartości jak miłość, miłosierdzie, dobroczynność, ale także i ci, co nakłaniają do tolerancji i poszanowania osoby bliźniego, poszanowania różnic międzykulturowych i autonomii będącej warunkiem dokonywania wolnych wyborów. Przeciwnie bywa w tradycyjnej pedagogice, „urabiania – konformizowania” i dostosowania wychowanków do rzeczywistości. W niej wartościami są: dyscyplina, karność, uznanie autorytetów i podporządkowanie się im, nawet za cenę zniewolenia i pod groźbą stosowania starannie opracowanego systemu opresji, czyli kar psychologicznych i pedagogicznych (zawartych w tzw. regulaminach).

Trzy, zasadnicze orientacje wartościujące zdominowały myślenie tych, których ambicją jest dokonywanie korzystnych zmian w chaosie i nieporządku świata, chyba od czasów biblijnych. Są nimi kara i karanie, tolerancja i wyrozumienie, miłosierdzie i dobroczynność. Wymienione tu pojęcia, chociaż ich zakres i treść zmieniały się w ciągu wieków, wpływają do dziś na kształt rozmaitych odmian pedagogicznego myślenia i działania w rozmaitych środowiskach. Można powiedzieć, że nie wypierają się ich współczesne makrosystemy takie jak: Państwo, Kościół, Szkoła (system oświatowo-wychowawczy). A jeśli, odwołują się do stosowania kar, to właśnie dlatego, że nie mają już autorytetu, (prawo bez autorytetu) ani dawnej charyzmy. Instrumentem, do którego się uciekają wszystkie te instancje, w ostatecznym rozrachunku jest niestety – kara. Przypomnę, że charyzmatyczna instytucja czy charyzmatyczny przywódca, albo pedagog, nie odwołuje się do kary jako metody wpływu osobistego czy społecznego. Operuje innego rodzaju instrumentarium wywierania wpływu na motywacje i zachowania ludzi.

Karą zwykle określa się zdarzenie awersyjne, przy pomocy którego chce się uzyskać określony efekt wychowawczy, np. powstrzymanie od zachowania nagannego lub jego wygaszenie lub zapomnienie. Nie zastosowanie spodziewanej przez wychowanka nagrody także traktowane bywa przez niego jako rodzaj kary psychologicznej. O małej skuteczności kary w wychowaniu napisano już wiele, wskazując przede wszystkim na jej instrumentalne i emanacyjne znaczenie. O wiele więcej zalet przypisuje się wszak nagrodzie, czyli zdarzeniu redukującemu napięcie wewnętrzne jednostki, a przez to zwiększającemu prawdopodobieństwo jego powtórzenia. Od zarania dziejów mechanizmy nagradzania i karania zachowań pożądaných i zabronionych pozostawały w użyciu. Potocznie określa się je jako pedagogikę „kija i marchewki” lub treningu behawioralnego. Klasyfikacja kar pedagogicznych daleka jest od zamknięcia i wyczerpania, wiedza o nich wbrew pozorom także. Wspomnę tylko, że obok kar typowo zewnętrznych (środki przymusu) wyróżnia się także kary wewnętrzne, (wyrzut sumienia), których źródło tkwi w jednostce ludzkiej. Obok kar eksternalizacyjnych są kary internalizacyjne, tkwiące u podstaw kształtowania się mechanizmów kontroli wewnętrznej, tj. sumienia.

W definicjach kary, w definiensie wymienia się jej: awersyjność, dolegliwość, przykrość, następstwo, konsekwencję, skutek itp. Typologia kar zależna jest od rozmaitych czynników branych pod uwagę przy jej konstrukcji, na przykład mówi się o karach pierwotnych, naturalnych i stanowionych, ale także o skutecznych i nieskutecznych, natychmiastowych i odroczonech, sprawiedliwych i niesprawiedliwych. I te właśnie podziały i klasyfikacje na długo zaważyły w odwiecznych prawie dyskusjach o sensie kary i nagrody w wychowaniu resocjalizującym i w polityce penitencjarnej i kryminalnej.

W debatach na temat kary i polityki karnej przytacza się rozmaite argumenty za i przeciw stosowaniu kar kryminalnych, a w pedagogice argumentację za dopuszczalnością kar lub ich niedopuszczalnością, jako środków dyscyplinujących w wychowaniu resocjalizującym nieletnich. Chociaż ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich (upn) nie mówi o stosowaniu środków karnych wobec nieletnich, a jedynie wychowawczych i poprawczych, to jednak wiadomo, że zastosowanie najsurowszego środka, tj. zakładu poprawczego wobec nieletniego, jest faktyczną psychologiczną i dolegliwą karą, o czym wypowiadają się w tych kategoriach sami nieletni. Karanie i dyscyplinowanie to pojęcia w pedagogice resocjalizacyjnej nieco wstydlive, tak jak pojęcie „zerowej skuteczność” lub „nieskuteczności” resocjalizacji.

Wiemy od dość dawna, że kary są na ogół nieskuteczne w wychowaniu (S. Mika). A jeśli mają być skuteczne, to powinny być: nieuchronne, natychmiastowe, adekwatne do przekroczonej normy, czyli sprawiedliwe, nie powinny być odwetem ani zemstą, karanego i karzącego winny łączyć więzy sympatii, ciepłe relacje emocjonalne itp., itd. Nadrzędnym interesem w relacjach wychowawczych powinien być interes nieletniego (dziecka), a nie inne dobra i interesy. Wiadomo jednocześnie z góry, że wspomniane warunki nie są, a nawet nie mogą być respektowane w instytucjonalnych formach wychowania resocjalizującego, typu zakład poprawczy czy wychowawczy. Widać tu jakąś hipokryzję pedagogiczną, która w dążeniu do eliminacji zła, usprawiedliwia stosowanie innego zła, jakim jest kara wychowawcza, czy tzw. dyscyplinowanie. W dawnej pedagogice „reedukacyjnej”, tzw. dnia codziennego w zakładzie poprawczym, chodziło przecież o „kształtowanie postawy karności” u nieletnich. W tym wymiarze pedagogika resocjalizacyjna definiowana bywa jako odmiana myślenia i działania autorytarnego, do czego się trudno przyznać pedagogowi charyzmatycznemu.

Pedagog charyzmatyczny jest na służbie, spełnia misję społeczną, wyrastająca ponad partykularne interesy państwa, określonej warstwy społecznej. Uprawia, jakby powiedział Św. Tomasz z Akwinu „*pedagogię perennis*” –wieczystą budowaną na wartościach nieprzemijalnych i trwałych, a związanych z kondycją człowieka na Ziemi.

Istota charyzmy pedagogicznej polega więc na dyskretnym pociąganiu wychowanka w stronę ducha i świata wartości, na swoistym jego „uwiedzeniu” i oczarowaniu, ale bez narzucania mu rozwiązań. Ujawnia się ona, w programowym przyzwoleniu na przeżywanie buntów, rozterek i dylematów wychowanka oraz w cierpliwości mistrza w oczekiwaniu na dojrzewające decyzje i wybory życiowe. Charyzmatyczny pedagog idzie w kierunku, który sam sugeruje, pomaga w rozwoju samodzielności i autonomii osobowej wychowanka, który jest ciągle „w drodze”. Polskim przykładem pedagoga charyzmatycznego oprócz Janusza

Korczaka jest Kazimierz Lisiecki-Dziadek, twórca ognisk wychowawczych, którego wychowankowie żyją do tej pory i zaświadczać o jego charyzmie. Jego imię nosi Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego, działający w Polsce już od 20 lat. W nauczaniu pedagogiki resocjalizacyjnej i w jej tworzeniu, za charyzmatycznego nauczyciela akademickiego uznać można postać niezwykłą - Czesława Czapówa. Charyzma pedagogiczna, wydaje się cenną nie tylko w powszechnym wychowaniu dzieci i młodzieży, ale w szczególności w wychowaniu i terapii dzieci z deficytami rozwojowymi i nieprzystosowanymi społecznie. Tam, bowiem uwidacznia się konieczność służby dziecku, jego dobru i jego fizycznej i moralnej odbudowie. Tym większy głód charyzmy pojawia się w czasach szczególnie trudnych, w dobie postmodernistycznej, programowo kwestionującej autorytety i charyzmaty osobowe nauczyciela i wychowawcy. Trudno ocenić na ile obecnie, charyzma pedagogiczna ujawnia się w codziennych relacjach uczeń-nauczyciel, wychowanek-wychowawca. Czy i w jakim stopniu wdrażana bywa „pedagogika serca” Marii Łopatkowej, w której odnajdujemy wiele inspiracji charyzmatycznych (na przykład zalecenie „amo ergo sum” - kocham, więc jestem). Przeciwnie, obserwuje się zanik myślenia i działania charyzmatycznego na rzecz sprawności i umiejętności technicznych nauczyciela i wychowawcy, wypieranego przez „nauczycieli elektronicznych”, multimedialnych, a wspieranego przez instytucje kształcące bez autorytetu intelektualnego czy prestiżu społecznego. Dla wielu technologicznie zorientowanych administratorów oświaty i wychowania, charyzma staje się pojęciem anachronicznym i zbędnym. Wydaje się należeć do przebrzmiałej już epoki autorytetów moralnych, religijnych, politycznych i pedagogicznych. Ale wspomniane zapotrzebowanie, swoisty głód społeczny na zaistnienie ludzi kompetentnych, we władzach państwowych, kościelnych czy szkolnych - z autorytetem, charyzmatycznych w tej miarowości cywilizacyjnej i kulturowej, oferowanej przez pop-kulturę i skrajny konsumpcjonizm – wydaje się być zupełnie naturalnym. Wiadomo, że pragnienie czegoś nie jest gwarantem istnienia tego czegoś. Bywa niekiedy pustym projektem życzeniowym, bez szans na realizację w realnym świecie, ale w obecnych czasach, pojęcie realnej rzeczywistości także uległo zasadniczej zmianie.

W myśli pedagogicznej występowały rozmaite koncepcje, na przykład szkoły twórczej, szkoły życia, szkoły przetrwania. Szkoła nie może być antidotum na przemoc i agresję, gdyż sama je produkuje. Podobnie jak i inne instytucje, zamykające w małej przestrzeni, dość liczne grupy ludzi też produkują przemoc i agresję. Chce się powiedzieć, że to nie jest tylko kryzys szkoły. To jest chyba jej stadium agonalne, przynajmniej takiego szkolnictwa, nad którym resort edukacyjny stracił kontrolę. Powstała nowa rzeczywistość, a my jak uczniowie czarnoksiężnika nie umiemy machiny społecznej, wraz z wpisaną w nią

agresją i przemocą, zatrzymać lub zmniejszyć jej obrotów. Nie potrafimy. I to jest kolejne źródło pesymizmu.

Ludzie stracili poczucie koherencji własnego świata i siebie samych. Świat stał się niezrozumiały, niesterowny i w wielu fragmentach kompletnie absurdalny. To są właśnie cząstkowe wskaźniki atrofii psychospołecznej polskich pedagogów, którzy już nie mają tak górnolotnych i przerośniętych ambicji jak jeszcze pół wieku temu.

Mimo, że pedagogika” poprawcza” jakby już przebrzmiała, bo kogo i po co poprawiać, skoro nie wiemy, kto ma rację i dlaczego, w postmodernistycznym świecie relatywizowania wartości, to jednak, poszukiwanie teleologii wychowania resocjalizującego jest zadaniem ciągle aktualnym (S. Sobczak). Czyżby resocjalizacja i nic poza tym?

Pedagogika resocjalizacyjna – co dalej?

Poszukiwanie rozwiązań skutecznych i wiarygodnych, ostatnimi czasy idzie w kierunku określenia tego, czym jest tzw. tożsamość dewiantów i na czym polega jej ewentualna zmiana w procesie resocjalizacji. Perspektywa trochę złudna i nieco teatralna, jak resocjalizacja tylko poprzez psychodramę i kreatywność. „Tożsamość” jest pojęciem bardzo pojemnym, bardziej niż osobowość, role społeczne czy postawy, ponadto stało się niezwykle modnym w ostatnich czasach. Oznacza ono także, a może przede wszystkim, samoświadomość podmiotu. Nauki o resocjalizacji i jej korelatach, w tym sama pedagogika resocjalizacyjna uzyskała także pewnego rodzaju świadomość własnych możliwości i ograniczeń nie tylko w wymiarze praktycznym, ale i teoretycznym. Ciągłość jej tożsamości wyraża się w powracających pytaniach o wartości i cele, dopuszczalność lub niedopuszczalność pewnych sposobów wywierania wpływu, obecność i nieobecność nacisku, przemocy i przymusu w procesie kontroli społecznej, wykorzystania dla celów prospołecznych twórczych potencjałów ludzkich i podmiotowego traktowania człowieka, nawet gdyby ten stygmatyzowany był jako odpad społeczny wysoce kłopotliwy i szkodliwy „odszczępienie”. Natomiast to, co zmienne i zmieniające się w pedagogice resocjalizacyjnej, to mniej lub bardziej usprawiedliwione wybory określonych opcji teoretycznych i metodycznych, oddziałujących zwrotnie także na jej warstwę aksjologiczno-teleologiczną. Biorąc pod uwagę różnorodność koncepcji resocjalizacyjnych dokonałem swego czasu ich uporządkowania (*L. Pytka, Różne ujęcia definicji resocjalizacji, s. 73 i dalsze, w; B. Urban, J. M Stanik –red, Resocjalizacja t.1, 2007*). Wyliczę je tutaj tytułem przypomnienia, bez szczegółowego ich omawiania, odsyłając czytelnika do wymienionego dzieła. Resocjalizację pojmować, więc można jako:

- modyfikację zachowań społecznie niepożądanych (opcja behawioralna),

- zmianę społecznej przynależności, poprzez wejście wychowanka w odpowiednie role społeczne,
- przebudowę emocjonalną (wylimitowanie lub skanalizowanie uczuć negatywnych),
- wzmacnianie procesu wrastania w kulturę zaspokajania potrzeb wychowanka,
- kształtowanie prawidłowych postaw społecznych i usuwanie „antagonizmu destruktywnego”,
- system sprzęgniętych ze sobą klas działań i funkcji podejmowanych w zbiorowości,
- dostosowywanie sytuacji wychowawczych i życiowych do „charakteru” wychowanka,
- rodzaj „społecznego nawrócenia” na wartości wyższego rzędu, poprzez twórczość,
- reintegrację społeczną poprzez przebudowę struktur poznawczych i emocjonalnych „ja”,
- autosterowanie, kierowanie własnym rozwojem i kształtowanie własnego „dobrostanu”.

Nie wymieniam tu profilaktyki społecznej jako resocjalizacji „potencjalnej” by nie mieszać jeszcze innego nurtu myślenia, o istocie resocjalizacji w kategoriach prewencji ogólnospołecznej czy edukacji inkluzyjnej, która właśnie ma kształtować struktury i funkcje społeczne, a nie poszczególne, odrębne jednostki ludzkie. Każda z wymienionych tu koncepcji pojmowania istoty resocjalizacji, odwołuje się do swoistych celów, odrębnych mechanizmów regulacyjnych: zachowaniowych, osobowościowych, społecznych, kulturowych i oczywiście może sugerować zastosowanie rozmaitych „metodyk” wywoływania pożądanych stanów. Teoretycy zakreślają najczęściej osiąganie celów maksymalnych (samorealizacja, autosterowanie), praktycy zadowalają się zrealizowaniem celów minimalistycznych (adaptacja do środowiska, brak recydywy). Warszawska szkoła pedagogiki resocjalizacyjnej postuluje osiąganie celów optymalnych, ujmowanych jako mierzalne zmienne zależne (albo skutki) interwencji pedagogicznej, pojmowanej jako zmienna niezależna-mająca także czytelne empirycznie parametry.

Patrząc na działalność pedagogów resocjalizacyjnych, czyli na praktykę pedagogiczną odnosi się wrażenie, iż najważniejszą dla nich jest konkretna metodyka, gwarantująca sukces wychowawczy (*J. Banasiak, Reagowanie wychowawcze, w wielowymiarowej pedagogice działania, 2003, oraz P. Szczepaniak, Kara pozbawienia wolności a wychowanie, 2003*). Wtórnymi są w ich optyce uzasadnienia czy podstawy teoretyczne tejże metodyki. Celami operacyjnymi są tutaj poprawność metodyczna (zgodność ze standardami pedagogicznymi) oraz skuteczność (osiągnięcie celu - brak powrotu do przestępstwa). Jeśli praca, nauka szkolna, modlitwa czy arteterapia stosowane są skutecznie, to godne są włączenia do procedur resocjalizujących niezależnie od tego, co mówią poszczególne teorie resocjalizacji (resocjalizacja jako trening, kształtowanie postaw i ról, wzmaganie rozwoju dojrzałości interpersonalnej, kształtowanie mechanizmów kontroli wewnętrznej, wyzwalamie twórczych

potencjałów i zmiana tożsamości, szerokopasmowa reintegracja społeczna, reedukacja inkluzyjna). Pragmatyzm dnia codziennego kadr „wychowujących” wynika z uznania prymatu praktyki wobec tzw. teorii (założeń antropologiczno - filozoficznych i tzw. nauk pozytywnych). Tymczasem pedagodzy akademicy, przeciwnie powtarzają w nieskończoność, że wszelka działalność praktyczna (wywoływanie pożądaných zmian) jest, była i będzie wtórna wobec teorii naukowych. Tak właśnie wszelkie technologie, zwłaszcza w technice i w medycynie (pojmowanych jako sztuka sprawnego działania w wybranym wycinku rzeczywistości fizycznej) są zależne od ustaleń nauk fizycznych i przyrodniczych. Dlaczego pedagogika nie miałyby postępować analogicznie, czy podobnie?- zapytują niektórzy teoretycy. Inni, zorientowani „krytycznie” odpowiadają: *„Pedagogika umieszczona w perspektywie krytycznej odwraca fundamentalną dla myślenia pedagogicznego relację między teorią a praktyką. Rozumowanie wciąż jeszcze niemałej części pedagogów zdominowane jest przekonaniem, że praktyka badawcza jest następstwem teoretycznie sformułowanych powinności dotyczących wykreowania przedmiotu tej praktyki. Pedagogika ogólna ukazuje iluzoryczność tego przeświadczenia, iluzoryczność, która jest wynikiem braku rzeczywistego uprzytomnienia sobie tego, że określone podejście badawcze nie jest odpowiedzią na takie czy inne zalecenie dotyczące tego, co być powinno, ale jest wyrazem owego Lebensweltu, jedną z możliwych jego form. Tymczasem pedagogika w swej samowiedzy wciąż ucieka od tego świata przeżywanego. Nie tylko, iż nie rozumie, że sama jest jedną z możliwych jego form, ale także nie chce go poddać rozumiejącemu namysłowi, co wszak dla wychowania jest sprawą pierwszorzędnej wagi. W miejsce namysłu nad tym, co jest zajmuje się tym, co być powinno. Tylko, że ta powinność jakoś nigdy, mimo usilnych zabiegów pedagogów, nie może się urzeczywistnić, z czego zresztą sami pedagogowie zaczynają zdawać sobie sprawę”* (s. 45-46, op.cit. A. Folkierska). Jeśli jest tak właśnie, jak sugeruje autorka cytatu, rację mają praktycy zanurzeni w „świecie przeżywanym” (Lebenswelt) wraz ze swymi wychowankami w środowisku naturalnym lub murach instytucji korekcyjnych. To treści ich przeżyć (wychowanków i wychowawców), sposoby widzenia i rozumienia świata, ich priorytety życiowe, stają się centrum zainteresowania pedagogiki nie aspirującej do sztucznie dorabianej jej naukowości. Wiadomo od dawna, że treści tzw. ideałów pedagogicznych (samorealizacja, dobre przystosowanie, poprawne funkcjonowanie w rolach społecznych, stymulowanie postaw prospołecznych, konwencjonalne zaspokajanie potrzeb, przebudowa osobowości, modyfikacja parametrów tożsamości, kontrola złych emocji) pozostają w zasadniczej sprzeczności z preferencjami etycznymi, orientacjami normatywnymi, aspiracjami życiowymi i w końcu praktyką życiową wielu pełnoletnich i nieletnich sprawców czynów karalnych. Jeśli do tego dodać czynniki kryminogenne (ubóstwo, bezdomność,

uzależnienia), w których żyją znaczne zbiorowości i sytuacje pokusy, na które są narażone, jaśniejszym się staje dlaczego pedagogika resocjalizacyjna wobec nich częstokroć okazuje się bezradna ze swym arsenalem diagnostyczno-metodycznym. Nie jedyny to powód porażek pedagogicznych w praktyce resocjalizacyjnej.

Jeśli zakwestionuje się nierozdzielność wartości, faktów i działań (tak jak proponują to fenomenologowie i hermeneutycy typu E. Husserl, J. Habermas, H. G. Gadamer, A. Folkierska i inni) to wypada także zakwestionować dotychczasową pedagogikę wraz z pedagogiką resocjalizacyjną i jej misternymi budowlami teoretyczno-metodycznymi, w której wyodrębnia się trzy jej oddzielne (aczkolwiek przenikające się i współzależne) warstwy: teleologiczną (cele), teoretyczną (fakty) i metodyczną (działania).

Należałoby zgodnie z duchem ponowoczesności zdekonstruować i zbudować od nowa zręby wszelkiej pedagogiki, nie silącej się już na naukowość w sensie neopozytywistycznym lub zrezygnować? Wypadałoby wszak zbudować nową, stworzyć, wykreować? Ale po co, z czego i jak? Jak widać nie podobna wyrwać się z zakłętego (stałego w czasie w przestrzeni) kręgu pytań podstawowych świadczących o tożsamości pedagogiki już nie jako nauki, ale sztuki przeżywania świata i uczestnictwa w nim poprzez jego wciąż odradzającą się w nas tęsknotę jego rozumienia i tworzenia na nowo? Proponowana przez autorkę dzieła „Pytanie o pedagogikę”- próba wyjścia z rzekomego czy prawdziwego impasu mogłaby jej zdaniem polegać na przyjęciu innej perspektywy myślenia. *„Perspektywę taką oferuje krytyczna myśl filozoficzna. Podkreślić tu należy słowo krytyczna - nie chodzi bowiem o powrót pedagogiki do tradycyjnie rozumianej filozofii, która była w mniejszym stopniu myślą filozoficzną, a większym ideologiczną, lecz o włączenie pedagogiki w inny, nowy horyzont, który jest horyzontem myśli drugiej połowy XX wieku i w którym nauka przestaje już być przedsięwzięciem oczywistym, samo przez się zrozumiałym”* (A. Folkierska op. cit. s. 46).

Na czym miałyby polegać owa inność, w gruncie rzeczy nie wiadomo, bo mimo upływu kilkunastu lat od tej propozycji niewiele w realiach pedagogiki faktycznie uprawianej przez pedagogów niewiele się zmieniło, poza neurotyczną potrzebą wykazania inności i oryginalności własnych propozycji i sugestii teoretycznych. Istnieje wszak niepokój czy pedagogika resocjalizacyjna ma jeszcze coś sensownego do zaoferowania wobec jej spektakularnych porażek w sferze praktyki resocjalizacyjnej? Próby przededefiniowania jej w pracę socjalną ze wspomaganiami wychowawczym, czy rozwinięcie jej klinicznych inklinacji w kierunku terapeutyczno - leczniczym i poniechanie wątków wychowawczych, to wątpliwe wektory jej rozwoju. Chciałoby się powiedzieć, że pojęcie „zmiany” korekcyjnej lub rekonstrukcyjnej w tej optyce, powinno również odnosić się do wszelkich odmian pedagogiki, w tym także resocjalizacyjnej, która o ile mi wiadomo w takiej postaci jak w Polsce nie

istnieje w innych krajach. Można (pedagogiki) zmienić jej nazwę, składniki, strukturę i treści, tak jak próbuje się zastąpić pojęcie wychowania resocjalizującego innymi pojęciami, np „oddziaływanie psychokorekcyjne”, „oddziaływanie penitencjarne”, „traktowanie poprawcze” czy kształtowanie „nowej tożsamości”, ale jej istota pozostanie ta sama. Zmieniają się wprawdzie sposoby rozumienia człowieka i jego rzeczywistości społecznej, jego natury i uwikłań społeczno-kulturowych. Jeśli nawet świat człowieka to wynik uzgodnień społecznych ustalanych w codziennych interakcjach, to i wszelka odmiana pedagogiki podlega tymże konwencjom i uzgodnieniom, których dokonują konkretni ludzie, a nie człowiek pojmowany jako tekst, w kontekście innych tekstów pozostających z nim w zgodzie, opozycji lub sprzeczności. Po wielu przecież znakomitych analizach antropologiczno-filozoficznych, analizie krytycznej ponad wiekami, której swego czasu dokonał Bogdan Suchodolski (Narodziny nowożytnej filozofii człowieka. Rozwój nowożytnej filozofii człowieka. 1967). Jedno z ostatnich dzieł swego życia zatytułował wszak bardzo znamienne „Wychowanie mimo wszystko”. Nadal pozostaje otwartym wszak pytanie, jakie wychowanie, dla kogo i w jakim celu, skoro filozofia postmodernizmu kwestionuje i dekonstruuje zastane idee, ale czy stwarza jakieś wartościowe dla nas propozycje poza ogólnikowymi opowieściami o nowych horyzontach ontologicznych i epistemologicznych, które są wciąż przed nami. Gdy ku nim się przybliżamy oddalają się. Czy nie jest to pogoń za mirażami? Nie wiem, kto zna odpowiedzi na te pytania? Czy same pytania są zasadne? A przestępczość i zagrożenie patologią społeczną jest niekwestionowanym faktem społecznym, tak jak i erozja systemów wartości oraz jej postmodernistyczne rozdygotanie, pozostaje wszak jako niezbywalna konieczność działania. I to jest właśnie fundament profilaktyki społecznej i resocjalizacji.

Nie można zapomnieć faktu, że profilaktyka społeczna i resocjalizacja, w które uwikłała się pedagogika resocjalizacyjna są formami kontroli społecznej, dlatego właśnie zarzuca się jej czasami uległość względem systemu społecznego, któremu służy. Z drugiej wszak strony, biorąc to pod uwagę należy powiedzieć, że lansuje mimo wszystko podmiotowość jednostki wobec nacisków społecznych, preferuje metody permissywne, a nie punitywne w oddziaływaniu na jednostkę czy na grupy społeczne. Opowiada się za samorealizacją człowieka, jego samourzeczywistnieniem, a sprzeciwia manipulacji w skali jednostkowej czy zbiorowej. Biorąc udział w swoistym dialogu społecznym, autonomia czy kontrola, sprawiedliwa odplata czy wspomaganie, miłosierdzie czy wymierzanie sprawiedliwości? - orientuje się w stronę człowieka, jako podmiotu, a nie odpadu życia społecznego. Wnosi jako postulat humanizację systemów penitencjarnych, dąży do zmiany w postrzeganiu człowieka stygmatyzowanego. Właśnie dzięki obecności pedagogiki w funkcjonowaniu instytucji

kontroli społecznej rozwijają się programy readaptacji, reintegracji, a nawet terapii resocjalizującej, warsztaty pracy twórczej oraz wszelkie formy pomocy wspomaganie społecznego. Zaproszenie pedagogiki resocjalizacyjnej do więzienia, czy „poprawczaka”, chociaż brzmi to paradoksalnie, ma swój głęboki sens i wymiar ludzki, ale i we współczesnej szkole pedagogika resocjalizacyjna staje się coraz bardziej pożądanym towarem intelektualno-metodycznym.

Zakończenie

Pedagogika resocjalizacyjna XX wieku zdominowana była myśleniem korekcyjnym, naprawczym, odslaniającym ciemne strony natury człowieka, jego skrzywienia, odchylenia od normy itd. Podobnie działo się w psychologii zorientowanej klinicznie. Tymczasem możliwa jest optyka odwróconej perspektywy. Według niej, należy skoncentrować się na jasnych stronach natury ludzkiej, na zdolności człowieka do bycia zdrowym, szczęśliwym i silnym i na jego zdolności do uodpornienia się na negatywne wpływy środowiska, na wyzwalaniu twórczych możliwości zgodnie z zaleceniami pedagogiki i psychologii humanistycznej, psychologii i pedagogiki pozytywnej i kreatywnej. (*J. Czapiński. red. Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka, 2005*). Taka właśnie wizja pedagogiki resocjalizacyjnej nie wymaga zmiany paradygmatów, jedynie zmiany orientacji aksjologiczno-teleologicznej i zmiany metodyki ukierunkowanej na wspomnianą już tu edukację inkluzyjną. Jak można sądzić, ten styl myślenia pozwoli rozbudować pedagogikę resocjalizacyjną o nowe wymiary teoretyczno-metodyczne, wbrew piewcom postmodernizmu i jego katastroficznych wizji. Pedagogika resocjalizacyjna, zachowa, jak mierniam, swą niezależność strukturalną i funkcjonalną, natomiast jej uwikłanie w praktykę i w wielodyscyplinowe i transdyscyplinowe badania integralno - kulturowe jest faktem nieuchronnym, trudnym do zakwestionowania, na obecnym poziomie jej rozwoju. Zawężanie jej przedmiotu i zakresu, zamykałoby ją w opłotkach pedagogicznych, tak jak to było na początku jej rozwoju, co dawałoby być może pedagogom poczucie tożsamości i autonomii tej dyscypliny. Jednakże, jak starałem się wykazać, pedagogika resocjalizacyjna rozwijając się wielokierunkowo, musiała przejść przez etapy zarysowane wcześniej, uwzględniając, to co ważne we współczesnej humanistyce. Pedagogika resocjalizacyjna nie daje się zredukować ani do nauki o pracy socjalnej i pomocy społecznej, ani do empirycznej nauki o wychowaniu resocjalizującym, ani też do wiedzy o umiejętnościach terapeutycznych pedagogów. Przeciwnie, jej ekspansja wiąże się z przeczesywaniem regionów kiedyś zastrzeżonych dla innych dyscyplin, w poszukiwaniu nowych wektorów rozwoju: od wychowania w izolacji do wychowania do wolności, od korekcji i adaptacji do kreacyjności i

tworzenia nowej rzeczywistości społecznej z udziałem całego społeczeństwa (edukacja inkluzyjna), o czym przekonują nas cytowani wyżej autorzy, a zwłaszcza Tamara Zacharuk, w ostatnio wydanej książce „Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej”. Odrębnym i trudnym zagadnieniem jest kwestia wdrożeń innowacyjnych, z którymi jak starałem się to pokazać są największe kłopoty. Pedagogika dnia codziennego, w szkolnej i pozaszkolnej rzeczywistości wymaga nie tylko realistycznego i precyzyjnego określenia celów wychowania i nauczania w nowej rzeczywistości, ale także umiejętności optymalizowania rozwiązań łącznie z systematycznym ich wdrażaniem, mimo mód teoretyczno-metodologicznych czy orientacji politycznych, które jak wiadomo są zmienne i kapryśne.

Bibliografia

1. Banasiak J., Reagowanie wychowawcze w wielowymiarowej pedagogice działania. Warszawa 1996.
2. Bielecka E., (red.), Profilaktyka i readaptacja społeczna - od teorii do doświadczeń praktyków. Białystok 2006.
3. Czapiński J., (red), Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka. Warszawa 2005.
4. Czapów Cz., Jedlewski S., Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 1971.
5. Czapów Cz., Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki. Warszawa 1970.
6. Florczykiewicz J., Resocjalizacja jako proces podnoszenia dobrostanu psychicznego. Zarys koncepcji. W: Opieka Wychowanie Terapia, nr 1-2 (73-74).
7. Folkierska A., Pytanie o pedagogikę. Warszawa, 1990.
8. Folkierska A., Przyczynek do rozważań dotyczących pedagogiki ogólnej. W: Ruch Pedagogiczny, nr 5-6, 1991.
9. Gaik B, Myślenie ponowoczesne i jego reperkusje pedagogiczne W: Opieka Wychowanie Terapia, nr 1-2 (73-74) 2008.
10. Kaldon B., Kahlan J., Fidelus A., (red.), Diagnostyka i rozwiązywanie problemów psychospołecznych dzieci i młodzieży. Sandomierz-Warszawa 2009.
11. Kalinowski M., Pełka J., Zarys dziejów resocjalizacji nieletnich. Warszawa 1996.
12. Konopczyński M., Twórcza resocjalizacja. Warszawa, 1996.
13. Konopczyński M., Teoretyczne podstawy metodyki kulturotechnicznych oddziaływań resocjalizacyjnych wobec nieletnich. Warszawa 2006.
14. Konopczyński M., Nowak B., (red.), Resocjalizacja ciągłość i zmiana. Warszawa 2008.

15. Konopnicki J., Niedostosowanie społeczne. Warszawa 1971.
16. Kosyrz Z., Osobowość wychowawcy. Warszawa 2005.
17. Kozaczuk F., Świat wartości młodzieży z symptomami nieprzystosowania społecznego. Rzeszów 1994.
18. Lipkowski O., Pedagogika specjalna. Warszawa 1981.
19. Machel H., Sens i bezsens resocjalizacji penitencjarnej-cacus polski. Studium penitencjarno-pedagogiczne. Warszawa 2008.
20. Opora R., Resocjalizacja. Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie. Kraków 2010.
21. Ostrowska K., Psychologia resocjalizacyjna. Ku nowej specjalności psychologii. Warszawa 2008.
22. Pospiszyl K., Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań. Warszawa 1998.
23. Pytka L., Pedagogika resocjalizacyjna. Warszawa 2008.
24. Pytka L., Zacharuk T., Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Siedlce 1998.
25. Pytka L., Poprawczak – ostatni bastion „utopijnego re-socjalizmu”? W: Opieka Wychowanie Terapia, nr 1-2 (65-66) 2006.
26. Pytka L., Nowak B., (red.), Problemy współczesnej resocjalizacji. Warszawa 2010.
27. Sawicka K.,(red.) Socjoterapia. Warszawa 1999.
28. Rudowski T., Arteterapia - inspiracje i wartości. Warszawa 2007.
29. Sobczak S., Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej. Warszawa 2009.
30. Sobczak S., Antropologiczne podstawy teleologii profilaktyki. W: Pytka L., Konopczyński M., Sobczak S., Skala nieprzystosowania społecznego na Mazowszu. Warszawa 2005.
31. Stępnik P., Od resocjalizacji do pracy socjalnej. O konieczności zmiany modelu postępowania. W: Opieka Wychowanie Terapia, nr 2, 1999.
32. Szecówka A., Korygowanie interakcji uczniów społecznie. W: Urban B., Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka. Kraków 2001.
33. Szecówka A., „Drugie życie” w wychowaniu zbiorowym dzieci i młodzieży. W: Opieka Wychowanie Terapia, nr 1-2 (73-74) 2008.
34. Szczepaniak P., Kara pozbawienia wolności a wychowanie. Warszawa 2003.
35. Śliwerski B., (red.), Edukacja alternatywna. Dylemat teorii i praktyki. 1992.
36. Śliwerski B., Współczesne teorie i nurty wychowania. Kraków 1998.
37. Rejzner A., (red.) Postępy resocjalizacji i profilaktyki społecznej. Warszawa 2007.

38. Urban B., Stanik J. M., (red.) Resocjalizacja. Tomy 1-2, Warszawa 2007.
39. Urban B., Zachowania dewiacyjne młodzieży. Kraków 2005.
40. Wysocka E., Doświadczenie życia w młodości-problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązywania. Katowice 2010.
41. Wysocka E., Diagnoza w resocjalizacji. Warszawa 2008.
42. Zacharuk T., (red.), Mity dzieciństwa - dramaty socjalizacji. T.1, Siedlce 2004.
43. Zacharuk T.,(red.), Pedagog jednej czy wielu dróg? T.1, Siedlce 2005.
44. Zacharuk T., Wprowadzenie do edukacji inkluzyjnej. Siedlce 2009.

Literatura uzupełniająca:

1. Antonovsky A., (2005) Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii. Warszawa 2005.
2. Braun-Gałkowska M., Uflik I., Zabawa w zabijanie. Gaudium, Lublin 2005.
3. Cioran E. M., Zarys rozkładu. Tłum. Magdalena Kowalska. Wydawnictwo KR, Warszawa 2006.
4. Fukuyama F., Koniec człowieka. Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
5. Głowacka B. (red.), Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego. Warszawa 2000.
6. Hare R. D., Psychopaci są wśród nas. Tłum. Anna Skucińska. Wydawnictwo Znak, Kraków 2006.
7. Pytka L., Okrucieństwo i zbrodnie dziecięca. Incydent czy znak czasu? W: Pytka L., Sobczak S., Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej. Warszawa 2009.
8. Suchodolski B., Wychowanie mimo wszystko. WSiP, Warszawa 1990.
9. Surzykiewicz J., Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN, Warszawa 2000.
10. Zagrodzka J., Kowaleczko-Szumowska M., (red.), Psychospołeczne i neurobiologiczne aspekty agresji. Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa 2005.

Teoretyczne podstawy przyczyn przemocy w ujęciu realistycznym w aspekcie czynników biopsychicznych i socjokulturowych

Sławomir Sobczak

Pedagogium – Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

Przemoc jest interakcyjnym mechanizmem regulującym relacje panujące między ludźmi w różnych grupach, instytucjach, środowiskach i układach społecznych, w znaczeniu pozytywnym i negatywnym. Być może niektóre osoby zadziwi powyższe twierdzenie, dlatego że przyzwyczajono się do pojmowania przemocy tylko i wyłącznie w aspektach negatywnych. Jednak całe życie człowieka przesycone jest przemocą, przeważnie tzw. pozytywną. Towarzyszy ona prawie wszystkim relacjom społecznym, czasami sporadycznie, a czasami długotrwanie i systemowo. Każda kara jest rodzajem stosowanej przemocy, każde wymuszenie, czy nawet nakierowanie poprzez złamanie woli. Gdy nauczyciel stawia uczniowi ocenę niedostateczną, to już ten fakt jest swoistego rodzaju wymuszeniem, skądinąd może słusznym skutkiem, ale powstaje pytanie, czy zawsze i w każdych okolicznościach? Jeżeli dziecko pochodzi z biednej rodziny, której nie stać na wszystkie podręczniki przewidziane w programie nauczania, to taki uczeń nie jest w stanie wykonać pracy domowej, za co w konsekwencji otrzymuje negatywny wpis do dziennika w postaci jedynki. W tym przypadku mamy do czynienia nie tylko z głupotą, ale także przemocą strukturalną i stygmatyzacją dziecka. Przemoc powstaje w relacjach interpersonalnych pomiędzy ludźmi albo indywidualnych, albo strukturalnych (społecznych). Jest wynikiem reakcji emocjonalnej, czyjegoś punktu widzenia, postrzegania rzeczywistości.

Od rewolucji francuskiej do deklaracji praw człowieka, wolność jednostki stawia się jako principium funkcjonowania człowieka, jego rozwoju i decydowania. Staje się ona podstawą interpretacji i rozumienia przemocy. Można by wprowadzić chaos interpretacyjny w teorii przemocy odwołując się do zagadnień wolności i autonomii jednostki ludzkiej. W interakcjach społecznych o szeroko rozumianej wolności, czasami posuniętej do dowolności, nie może być mowy, z powodu różnych przyczyn m.in. poziomu wiedzy człowieka, poziomu jego rozwoju zarówno psychicznego, jak i społecznego, a także z powodu jego punktu postrzegania rzeczywistości (światopoglądu), gdyż nie na każdy światopogląd można się zgodzić, dla jasności, np. terroryzm. W tym przypadku nie ma lepszego kryterium niż prawda i dobro. Z punktu widzenia relacji społecznych człowiek jest ograniczony wyborami, które zawsze są podyktowane implikacją wewnętrzną, w tym przypadku wyłączam kazus gwałtu lub przymusu, zatem działanie celowe jako skutek wolnego wyboru nie musi zawsze

uwzględniać tego, co jest najodpowiedniejsze tak dla jednostki, jak również dla drugiego człowieka w sukurs całego społeczeństwa.

Psychologia humanistyczna, w sferze wychowania i edukacji, chciała pogodzić dwa systemy wolności człowieka: wolność w znaczeniu wewnętrznym (psychologicznym) i zewnętrznym (socjologicznym). Przykładem może być szkoła w Summerhill (Januszewska, 2003), w której niekiedy jedenastoletnie dzieci nie potrafiły czytać, ani pisać. Okazuje się, że sama motywacja wewnętrzna nie wystarcza i potrzebny jest przymus, dziś rozumiany jako rodzaj przemocy. Zatem czym innym jest wolność w znaczeniu psychologicznym, a czym innym wolność w aspekcie socjologicznym. O ile autonomia jednostki ludzkiej jest bezwzględnie konieczna do jej rozwoju i funkcjonowania, to w przypadku interakcji społecznych na całkowitą wolność jednostki społeczeństwo nie może sobie pozwolić. Ustala się więc ramy współistnienia i współdziałania społecznego, poza które nie można wykraczać. Należy przy tym pamiętać, że czym innym jest zasada, a czym innym konsensus w postaci normy prawnej, lub moralnej, czy nawet polityki, jako ideologicznej wizji państwa, albo kultury, na którą nie zawsze należy się godzić.

Gdy zastanawiamy się nad przyczynami przemocy to nie sposób ich rozpatrywać bez odwołania się do uwarunkowań powodujących przemoc, indywidualnych i interakcyjnych, czyli psychobiologicznych i socjokulturowych. Problem we współczesnych rozumieniach polega na tym, że te uwarunkowania przemocy traktowane są jako odrębne zmienne niezależne. W niniejszym artykule spróbujemy rozsądzić ten problem z punktu widzenia realizmu, a także zastanowić się nad przyczynami przemocy.

We współczesnych teoretycznych ujęciach przemocy wyróżnia się 4 zasadnicze kryteria jej definiowania, są to (Pospiszyl, 1994):

- **rodzaj zachowania** - przemoc to fizyczny akt krzywdzenia (Kempe, 1981) (przy uwzględnieniu takich sposobów, które są brakiem działania – występują w zaniedbaniu);
- **intencja** - przemoc jest zamierzonym działaniem sprawcy (Burgess, 1979),
- **skutek** - przemoc występuje wszędzie tam, gdzie poziom rozwoju somatycznego i duchowego jest mniejszy niż rozwój potencjalny (Kądziela, 1979),
- **znaczenie wzorców i norm** - w tym przypadku po pierwsze uwzględnia się zasadność postępowania w świetle norm społecznych (wyróżnia się tu: *przemoc akceptowaną i nieakceptowaną społecznie*). Jako drugie kryterium podaje się stopień instrumentalności przemocy (chodzi tu o *przemoc instrumentalną* do osiągnięcia określonych celów, którą przeciwstawia się takiej formie przemocy, gdzie sama czynność i jej skutki są źródłem satysfakcji dla stosującego owo zachowanie – tzw. *przemoc ekspresyjna* (Frączek 1986).

Odwołanie się do wzorców i norm w koncepcji przemocy jest konsekwencją demokratyzacji egzystencji życia człowieka, której przejawem jest prawo do nietykalności osobistej. W dalszej przestrzeni tej podstawy uwzględnienia się podmiotowość i autonomię ludzkiego działania i podejmowania decyzji. Całe współczesne prawo w swej filozofii zmierza w kierunku ciągłych modyfikacji deklaracji praw człowieka, gdzie fundamentalnym prawem staje się prawo do nietykalności osobistej. Zgodnie z tymi tendencjami powstaje problem rysujący się w uzgodnieniu wzajemnych relacji pomiędzy wolnością a przemocą.

Przemoc w aspekcie wolności rozumie się jako *każdy atak godzący w osobistą wolność jednostki, zmuszanie ofiary do zachowania niezgodnego z jej wolą*.

Związek przemocy z systemem norm i wzorców kulturowych w rezultacie legalizuje przemoc, która de facto staje się pojęciem politycznym (Gelles, Straus, 1988), zatem jej rozumienie będzie zależęć od sytuacji ideologicznej, dominujących tendencji w kulturze, sytuacji społecznej i ekonomicznej. Chodzi tu o:

- walkę z przestępczością,
- utrzymywanie struktur militarnych,
- ograniczenia stawiane jednostce chociażby w postaci sankcji karnych (przymus jurydyczny),
- skutek ideologii, jakim jest wojna, czy terroryzm,
- bezrobocie jako kalkulację zysków ekonomicznych.

Pozytywny aspekt przemocy może być skutecznie zinterpretowany tylko wówczas, gdy weźmiemy pod uwagę koncepcję Searsa (1991), który wyróżnił agresję: *prospołeczną* (reakcja w obronie własnej; wymiar sprawiedliwości) i *antyspołeczną*.

W koncepcjach dotyczących przemocy pojawiają się takie określenia jak *przemoc perfekcyjna* (tzw. *niedestruktywna*). Mamy z nią do czynienia, gdy weźmiemy pod uwagę chociażby fizyczne karanie dziecka, z którego nie musi wynikać, że jest zaprzeczeniem miłości, co więcej może z nią współbrzmieć (Gelles, Straus 1979). Przemoc w tym wypadku sprzyja perfekcjonizmowi. Może przyczynić się do wzmocnienia wyborów człowieka (Obuchowska, 1989). Podobne zachowania wiążące się z przemocą w świetle norm raz mogą być postrzegane jako przejaw troski rodzicielskiej lub wychowawczej, jako działanie dla dobra jednostki, albo jako działanie szkodliwe. Ponadto, na tym rodzaju przemocy bazuje porządek społeczny, instytucjonalny, ideologiczny, czyli *przemoc prospołeczna*.

Większość definicji przemocy, szczególnie tych współczesnych, odwołuje się do kilku kryteriów jednocześnie, jednak zazwyczaj pomijany jest czynnik intencyjnych przyczyn sprawczych lub jest on marginalizowany poprzez sprowadzanie go w definicji do wysokiego poziomu ogólności. Przykładem takiej definicji jest ujęcie przemocy według Ireny Pospiszyl

(1994), która określa ją jako: „*Wszelkie nieprzypadkowe akty godzące w osobistą wolność jednostki lub przyczyniające się do fizycznej, a także psychicznej szkody osoby, wykraczające poza społeczne zasady wzajemnych relacji.*” Kolejnym przykładem marginalizacji intencji sprawcy jest Ustawa o przeciwdziałaniu przemocy domowej (Dz. U. 2005. Art. 2 pkt 2). Za przemoc uważa się „*jednorazowe albo powtarzające się umyślne działanie lub zaniechanie naruszające prawa lub dobra osobiste członków rodziny, w szczególności narażające te osoby na niebezpieczeństwo utraty życia, zdrowia, naruszające ich godność, nietykalność cielesną, wolność, w tym seksualną, powodujące szkody na ich zdrowiu fizycznym lub psychicznym, a także wywołujące cierpienia i krzywdy moralne u osób dotkniętych przemocą.*”

Inne definicje całkowicie pomijają znaczenie intencji sprawcy w przemocy, np. przemoc według Rady Europy to: „*każde działanie jednego z członków lub zaniechanie, które zagrażają życiu, cielesnej i psychicznej integralności lub wolności innego członka tej samej rodziny bądź poważnie szkodzą rozwojowi jego (jej) osobowości*” (Brawne, Herbert, 1999). Definicja J. Mellibrudy (2002), który uważa, że przemoc to „*działania lub rażące zaniechania dokonywane przez jednego z członków rodziny przeciwko pozostałym, wykorzystujące istniejącą lub stworzoną przez okoliczności przewagę sił lub władzy i powodujące u ich ofiar szkody lub cierpienie godzące w ich prawa lub dobra osobiste, a w szczególności w ich życie lub zdrowie (fizyczne lub psychiczne).*” Podobnie definiuje przemoc J. Szymańczak (2000). Pomijając kryterium intencyjności, wyżej wymienione sformułowania, które określają przemoc domową, narażają się na zarzut zawężenia problemu przemocy do działań nieakceptowanych tylko w obrębie rodziny. Powstaje pytanie, a co z przemocą wobec członka rodziny, który jest poddany presji fizycznej lub psychicznej przez osobę obcą spoza rodziny, czy takie krzywdzenie jest przemocą, czy nie, a jeżeli nie jest, to czym jest? Zatem są to definicje zbyt wąskie, ujmujące problem jednoaspektowo. Poza tym powstaje problem, gdy mowa jest o działaniu jako skutku z pominięciem intencji, jak określić sytuację, w której przemoc nie jest efektem zamierzonego działania, lecz rezultatem nieszczęśliwego wypadku, zbiegu okoliczności, czy świadomej niemożności zapewnienia członkowi rodziny bezpiecznego rozwoju lub prawidłowego funkcjonowania, czy nieznanności prawidłowych metod postępowania w relacjach interpersonalnych?

Definiowanie przemocy na podstawie kryterium skutku bez odwołania się do intencji powoduje, że np. rodzice, którzy przejawiają nadmierny liberalizm w wychowaniu mogą powodować u dziecka zaniechania socjalizacyjne, co może doprowadzić do braków w postaci nie uruchomienia potencjałów rozwojowych dziecka, optymalnego rozwoju jego talentów. Można zatem wnioskować, że zaniechania te są rezultatem określonego działania, są spowodowane nieodpowiednim wpływem w postaci wynikającej z przyjętego modelu

socjalizacji lub stylu wychowania, co zgodnie z powyższymi definicjami będzie rozumiane jako przemoc. W rezultacie nadmierna presja jak również nadmierny liberalizm będą się mieściły w rozumieniu przemocy. I. Pospiszyl (1994) zarzuca tym definicjom zbyt daleko idącą ogólność, w efekcie uważa, że definiowanie przemocy na podstawie jednego kryterium pozbawione jest sensu.

Nieprzypadkowo intencja, zgodnie z którą działa sprawca, jest pomijana lub marginalizowana. Dzieje się tak również z tego względu, że jest ona, zgodnie z ujęciem, powodem odróżnienia przemocy od agresji. Celem agresji jest zaszkodzenie ofierze, wywołanie cierpienia, a przez to rozładowanie napięcia emocjonalnego, jest to pewien rodzaj „wyżycia”. Natomiast celem przemocy jest wywarcie pewnego rodzaju wpływu w oczekiwaniu na satysfakcjonujący efekt. Agresja (zaszkodzenie ofierze) może być sposobem osiągnięcia innego celu, którym jest wymuszenie określonego zachowania, np.: dominacji nad ofiarą, podporządkowanie sobie ofiary zgodnie z własnymi potrzebami i celami – *przemoc personalna*, bądź interesami instytucjonalnymi, ideologicznymi, społecznymi – tzw. *przemoc strukturalna*. W konsekwencji granicą pomiędzy przemocą i agresją jest motywacja wewnętrzna.

Gdy analizuje się koncepcje przemocy i agresji na poziomie motywacji, to można dojść do wniosku, że różnica pomiędzy nimi jest tylko i wyłącznie teleologicznym ujęciem skutku. Dzieje się tak z tego względu, że w naukach o podstawie nomotetycznej bardzo trudno jest empirycznie, czy opisowo dociec intencji sprawcy, szczególnie, gdy chodzi o motywację wewnętrzną. Uważa się zazwyczaj, że skutek wskaże na przyczynę, lecz jeżeli problem jest bardziej złożony to skutek może wynikać z wielu nakładających się na siebie przyczyn celowych, zatem intencja jest niezbadana i pozostaje na poziomie domniemania. Wówczas granice pomiędzy zadaniem cierpienia (agresja), a podporządkowaniem człowieka (przemoc) zacierają się w świetle motywów wewnętrznych, które mogą mieć inne przyczyny niż tylko zaszkodzenie lub podporządkowanie ofiary. Zachowania związane z agresją i przemocą mogą być przecież powodowane motywacją nieświadomą, mieć podłoże w nieświadomionej sferze zmysłowej człowieka. Wówczas nie sposób jest ustalić, czy sprawcy chodziło tylko o zadanie cierpienia, czy o przełamanie oporu ofiary, czy o uderzenie w pewne jej cechy, które ona symbolizuje, czy o jakiś inny skutek, którego on sam sobie nie uświadamia, a który będzie wyrazem jego niedojrzałości emocjonalnej (braku integracji psychicznej). Rozpoznanie motywów wewnętrznych nawet tych uświadomionych przez sprawcę, z opisowego punktu widzenia, na zewnątrz staje się niemożliwe, gdyż obserwując zjawisko nie wiadomo, czy np. zmuszenie dziecka do samodzielności, gdy przekracza to jego możliwości rozwojowe jest hartowaniem jego ducha, czy zwyczajnym złamaniem jego

charakteru. Ponadto trudno jest stwierdzić, czy takie działania są brakiem kompetencji wychowawczych opiekunów, nauczycieli czy dążeniem destruktywnym? W konsekwencji na poziomie empirio – krytycznym nie można ustalić, czy mamy do czynienia z przemocą instrumentalną, za pomocą której sprawca chce uzyskać cel nieagresywny, czy też mamy do czynienia z przemocą ekspresyjną? Zatem wszystkie aspekty, które dotyczą introspekcji, subiektywnego życia podmiotu stają się nieuchwytne, gdy zostaje zastosowana metoda opisowa, w konsekwencji w ujęciach empirycznych motywacja wewnętrzna zostaje pomijana lub uogólniana.

Przemoc może mieć wiele przyczyn. Najczęściej wymienia się pięć podstawowych struktur, które często mogą współistnieć i wzajemnie korelować ze sobą. Są to czynniki (Kmieciak – Baran, 2000):

- biologiczne,
- psychologiczne,
- środowiskowe,
- społeczne,
- kulturowe.

Do czynników społeczno - kulturowych zalicza się takie, które tworzą klimat do powstawania przemocy, (np. dostępność broni), ponadto łączy się je z polityką ekonomiczną i socjalną państwa oraz systemem edukacji. Uwarunkowania środowiskowe przyczyniają się do powstawania relacji społecznych, np. rodzina, szkoła, sąsiedztwo, miejsce pracy. Określone sytuacje, które warunkują zaistnienie relacji społecznych mogą zwiększać ryzyko wystąpienia przemocy, dlatego najczęściej wymienia się te, które wpływają na powstawanie przemocy, są to: przestępczość, która jest przyczyną w 35% przypadków przemocy; bezrobocie, które powoduje w 41% (w którym uczestniczy jedno lub oboje małżonków) przemoc domową; alkoholizm jednego lub obojga rodziców, który powoduje przemoc w 65% rodzin uzależnionych. Po spożyciu środków psychoaktywnych, czy alkoholu zwiększa się ryzyko powstania przemocy, gdyż człowiek przestaje w pełni panować nad swoim zachowaniem (Mazur, 2002). Nie jest to równoznaczne z tym, że po spożyciu alkoholu lub narkotyków jednostka jest siłą faktu zdeterminowana do przemocy. To, czy osoba będzie stosowała przemoc, czy też nie, zależy od jej predyspozycji psychicznej oraz od siły presji społecznej, na jaką jest wystawiona. Czasem przemoc pojawia się z tego powodu, że człowiek znajduje przyjemność (potrzeba działająca w ukryciu) w zadawaniu bólu, zarówno fizycznego jak i psychicznego i po spożyciu środków rozluźniających staje się odważniejszy i przestaje przestrzegać panujących w jego otoczeniu norm i zasad. Czynniki biologiczne związane są z

kondycją somatyczną człowieka, z jego zdrowiem, zaś czynniki psychologiczne koncentrują się wokół dojrzałości społeczno – emocjonalnej.

Przyczyn przemocy nie można jednoznacznie określić, gdyż występuje w teorii wiele koncepcji, które najczęściej ujmują je zgodnie z zakresem badań własnej dyscypliny naukowej, najczęściej wymienia się uzasadnienia (Dominiak, 2002):

- **psychiatryczne**, koncepcje medyczne najczęściej odwołują się do występowania zaburzeń psychicznych, zwłaszcza zaburzeń osobowości,
- **psychologiczne**, w tych ujęciach teorii skupiają się na niedojrzałej emocjonalności, gdzie rozwój zatrzymał się na stadium wcześniejszym niż pełna dojrzałość emocjonalna,
- **socjologiczne**, skupiają się na podłożu czynników społecznych, typu: trudne warunki socjalne, bieda, bezrobocie, wyobcowanie społeczne, nieprawidłowe wzorce kulturowe, stres.

Przyczyny przemocy mogą wypływać z trudnego dzieciństwa, przebytych chorób, odniesionych urazów, być skutkiem uzależnień lub zaburzeń funkcjonowania emocjonalnego. Zazwyczaj uważa się, że przy wyjaśnianiu przyczyn przemocy należy się posłużyć kilkoma ujęciami teoretycznymi. Jednak punkt wyjścia jest zawsze określony myśleniem podstawowym wynikającym z danej dziedziny wiedzy. Zatem jedne z koncepcji rozpoczynają wyjaśnianie zjawiska na gruncie struktury psychobiologicznej, a inne wychodzą od struktury socjokulturowej. Te ostatnie łączy się przede wszystkim ze społecznym stresem, który jest przejawem kulturowych wartości i praktyki, kształtującej strukturę życia społecznego człowieka. Źródłem stresu jest struktura społeczna, w której egzystuje jednostka. Zdaniem socjologów, generowanie stresu przez system społeczny przekłada się ostatecznie na powstanie przemocy. Stres zgodnie z ujęciem socjologicznym wywodzi się głównie z sytuacji materialnej człowieka, powodowany jest przez takie warunki jak: niskie zarobki, bezrobocie, złe warunki mieszkaniowe, zagęszczenie lokalowe, izolacja, trudne warunki w pracy. Przemoc dotyczy także wyższych klas społecznych, może ona wystąpić, gdy np. żona dominuje w procesie podejmowania decyzji, szczególnie dotyczy to sytuacji, kiedy mąż ma niską samoocenę i negatywnie postrzega samego siebie. Te czynniki negatywnie wpływają na relacje interpersonalne i sprzyjają powstawaniu przemocy (Browne, Herbert, 1999).

W ujęciach socjologicznych uwzględnia się także tzw. „czynniki ryzyka”, które mogą być przyczyną występowania przemocy w późniejszym życiu człowieka, np.:

- niechciana ciąża;

- osobiste cechy dziecka (fizyczne, psychiczne), które w mniemaniu rodziców nie spełniają ich oczekiwań, bierze się tu pod uwagę osobowość i funkcjonowanie dziecka, jego nadpobudliwość, apatię, nieposłuszeństwo, czy zaburzoną komunikację;
- zaburzenia w procesie tworzenia się więzi emocjonalnej z matką, na które wskazuje wielu psychologów (Allport, Rogers, Maslow, Erikson), ponadto może ono wystąpić w przypadku oddzielenia dziecka od rodziców na początku jego życia, np. z powodu hospitalizacji.

Teorie bazujące na czynnikach psychobiologicznych próbują wyjaśnić przyczyny przemocy odwołując się do różnego rodzaju patologii charakteru sprawcy, czyli do wrodzonych cech osobowości. Operacyjnie ustala się te wskaźniki stosując, np. skale pomiaru wrogości, agresywności, temperamentu, czy ujawniania gniewu. Zakłada się, że przemoc, tak jak agresja, potrzebuje pewnych warunków, które ją wywołują. Rozróżniamy się te czynniki, które mają wpływ na zachowanie i zwiększają ryzyko popełnienia przemocy lub bycia ofiarą (Bińczycka, 2003). Wiele badań poświęcono określeniu specyficznych czynników, które odróżniają sprawcę od jego ofiary, oraz wyodrębnieniu indywidualnych cech, które sprzyjają wiktyimizacji. Wymienia się tu czynniki (Pospiszyl, 2003):

- biologiczne ofiary,
- demograficzne: zalicza się historię życia ofiary, jej wiek, wykształcenie, stopień zamożności,
- psychologiczne: nieprawidłowo ukonstytuowana osobowość, uzależnienia,
- relacje interpersonalne, dotyczą one: związków i relacji danej osoby z innymi członkami rodziny, przyjaciółmi, partnerami.

Ryzyko przemocy ujmuje się zazwyczaj w kategoriach wpływu niekorzystnych czynników biopsychicznych i społeczno – kulturowych na życie jednostki (Pytka, Zacharuk, 1995). Ryzyko jest definiowane jako większe prawdopodobieństwo pojawienia się w przyszłości przemocy pod warunkiem, gdy zaistnieje współwystępowanie określonych czynników ryzyka. W obecnych ujęciach podkreśla się, że aby wystąpiło jakieś zakłócenie społecznego zachowania musi wystąpić fuzja niekorzystnych czynników ryzyka. Zaistnienie jednego lub dwóch takich czynników ma niewielki wpływ na negatywne funkcjonowanie interakcyjne człowieka, natomiast gdy działają trzy lub więcej takich czynników to ten wpływ pozostaje znaczący. Niektóre sytuacje zwiększają podatność działania czynników ryzyka, np. chłopcy przebywający w środowisku miejskim dotkniętym ubóstwem w porównaniu do dziewcząt żyjących w tych samych warunkach, zazwyczaj w większym stopniu ulegają demoralizacji. Z kolei dzieci o niskim poziomie inteligencji, doświadczające długotrwałych przeciwności, są bardziej podatne na wystąpienie zaburzenia w pozytywnym przystosowaniu

niż dzieci z tego samego środowiska o wyższym poziomie inteligencji (Borucka, Ostaszewski, 2008).

Czynniki ryzyka określa się jako specyficzne i niespecyficzne i zazwyczaj wiąże się je z etapami rozwoju jednostki. Do czynników specyficznych zalicza się te, których pojawienie się spowoduje wzrost prawdopodobieństwa wystąpienia określonego rodzaju zaburzenia w zachowaniu (Pytka, Zacharuk, 1995). Zaś czynniki niespecyficzne mogą powodować wystąpienie wielu takich zaburzeń. Zalicza się do nich brak koncentracji uwagi, brak realizacji długodystansowych celów, lękliwość, biedę, konflikty z otoczeniem, niepowodzenia szkolne (Czapów, 1978).

Wyniki badań przeprowadzone przez R. Loebera, D. Farrington, M. Stouthamer – Loeber, W. Van Kammen (Ostaszewski, 2008) ujawniły, że wśród nastoletnich chłopców takie symptomy jak słabe osiągnięcia szkolne, zespół nadpobudliwości psychoruchowej, niewystarczająca kontrola rodziców, słaba komunikacja w rodzinie, zazwyczaj łączą się z zaburzeniami zachowania, agresją, przestępczością, używaniem substancji psychoaktywnych, depresją, nieśmiałością i wycofywaniem się. Z badań tych wynika też, że chłopcy karani fizycznie w wieku 7 – 10 lat mieli dwukrotnie większą szansę na to, że będą stosowali przemoc fizyczną, podczas gdy u starszych trzynastoletnich chłopców prawdopodobieństwo to wzrastało ponad czterokrotnie. Zarówno niespecyficzne jak i specyficzne czynniki ryzyka są ściśle związane z konkretnym etapem rozwoju dziecka. Interesującym wątkiem, poruszonym przez wielu autorów w kontekście kryteriów pozytywnej adaptacji, jest rola relacje z rówieśnikami. Można przywołać przykład dobrych interakcji z kolegami, które w przypadku dzieci maltretowanych sprzyjają osiąganiu sukcesów w istotnych dla ich wieku zadaniach rozwojowych. W badaniach Fraser, Richman, Galinsky, Risk, (Ostaszewski, 2008) ujawniono, że dla nastolatków w wieku szkolnym odrzucenie lub akceptacja przez rówieśników wpływa w znacznie większej mierze na ich społeczne funkcjonowanie niż oddziaływanie rodziców. W przypadku ogólnej populacji dzieci dobre relacje z rówieśnikami w powiązaniu z negatywnymi czynnikami mogą powodować zaburzenia w prawidłowym zachowaniu.

Pozytywna adaptacja jest wielopasmowym pojęciem odnoszącym się do rozwoju psychospołecznego człowieka. Związana jest ona z przemianami jakościowymi różnych funkcji i właściwości psychospołecznych jednostki, które umożliwiają jej przechodzenie przez kolejne okresy i fazy rozwoju. Według Eriksona (1980), rozwój kluczowych konfliktów, czyli zadań charakterystycznych dla danego etapu rozwojowego, jest warunkiem osiągnięcia sukcesów w rozstrzygnięciu konfliktu i realizacji zadań właściwych dla kolejnego etapu rozwojowego. Adaptacja zatem jest definiowana jako pozytywne przystosowanie pomimo

występowania różnego rodzaju zagrożeń i przeciwności w życiu społecznym jednostki ludzkiej.

W Polsce przeprowadzono badania (Ostaszewski, Rustecka – Krawczyk, Wójcik, 2009), których celem była ocena rozpowszechnienia i uwarunkowań (czynniki ryzyka i czynników chroniących) zachowań problemowych wśród warszawskich gimnazjalistów.

Zmiennymi zależnymi były cztery grupy zachowań ryzykownych młodzieży: przemoc i zachowania agresywne, wykroczenia, używanie substancji psychoaktywnych, problemy szkolne.

Zmiennymi niezależnymi były czynniki: rówieśnicze, rodzinne, szkolne, środowiskowe, indywidualne.

Badaniami ankietowymi objęto losową próbę ok. 3000 uczniów (51% dziewcząt) z ok. 90 warszawskich gimnazjów publicznych i niepublicznych. Dodatkowo poza próbą losową do badań włączono ok. 100 wychowanków z kilku młodzieżowych ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych z terenu Warszawy. Badania przeprowadzono dwukrotnie w tych samych klasach. Pierwszy pomiar miał miejsce w roku szkolnym 2006/2007, kiedy uczestnicy badań byli w pierwszych klasach, a drugi pomiar wykonano po roku, kiedy uczniowie byli w drugich klasach. Poniżej przedstawione zostały wyniki tych badań.

Zachowania agresywne i przemoc. Porównując wyniki pierwszo- i drugoklasistów, statystycznie znaczące zmiany (zmniejszenie lub wzrost) zaobserwowano w następujących zachowaniach związanych z agresją:

- bójki z kolegami/koleżankami w szkole,
- agresja werbalna wobec nauczycieli (ubliżanie nauczycielom),
- noszenie niebezpiecznych narzędzi (np. nóż, kastet, itp.),
- doświadczanie przemocy fizycznej i psychicznej w szkole.

Bójki z kolegami/koleżankami w szkole. W całej badanej grupie (uczniowie gimnazjów publicznych i niepublicznych razem) odsetki uczniów uczestniczących przynajmniej raz w ostatnim roku w bójkach z kolegami/koleżankami zmniejszyły się pomiędzy pierwszą i drugą klasą z ok. 33% do ok. 28%, $p < 0,0019$. Zmniejszenie się – pomiędzy pierwszą i drugą klasą – częstości bójek obserwowane było zarówno w gimnazjach publicznych, jak i niepublicznych, a także wśród chłopców (z 52% do 44%) i dziewcząt (z 16% do 11,5%). Bójki z kolegami/koleżankami w szkole były najczęściej występującymi zachowaniami agresywnymi wśród gimnazjalistów z klas pierwszych i drugich. To zachowanie (przynajmniej raz w ostatnim roku) dotyczyło ok. 30% gimnazjalistów. Mniej więcej, co trzecia osoba mająca na swym koncie bójki indywidualne przyznaje się również do udziału w bójkach grupowych z innymi grupami młodzieży.

Agresja werbalna wobec nauczycieli. W przeciwieństwie do bójek z kolegami, w drugiej klasie zwiększyła się agresja werbalna wobec nauczycieli (ubliżanie nauczycielom). Dotyczyło to przede wszystkim największej grupy uczestników badań, czyli uczniów gimnazjów publicznych, gdzie odsetki uczniów podejmujących to zachowanie zwiększyły się z ok. 20% w pierwszej klasie do ok. 26% w drugiej klasie. W gimnazjach niepublicznych częstość agresji werbalnej wobec nauczycieli pozostała na tym samym poziomie – ok. 20%. Wzrost agresji werbalnej wobec nauczycieli odnotowano wśród chłopców (z 22% do 29%) i wśród dziewcząt (z 19% do 22%).

Noszenie niebezpiecznych narzędzi. W drugim roku nauki w gimnazjum zwiększyła się grupa uczniów noszących przy sobie niebezpieczne narzędzia. Odsetki takich uczniów zwiększyły się z ok. 10% w pierwszej klasie do ok. 13% w drugiej. Wzrost takich zachowań odnotowano zarówno w gimnazjach publicznych i niepublicznych oraz wśród dziewcząt (4% do 6%) i chłopców (z 16% do 19%).

Doświadczanie przemocy fizycznej i psychicznej w szkole. W całej badanej grupie (uczniowie gimnazjów publicznych i niepublicznych łącznie) z 37% w pierwszej klasie do 35% ($p < 0,05$) w drugiej klasie zmniejszyły się odsetki uczniów doświadczających przemocy fizycznej bądź psychicznej na terenie swojej szkoły bądź w jej pobliżu. Mniejsze (choć nie zawsze znaczące statystycznie) odsetki „ofiar” przemocy rówieśniczej odnotowano w drugich klasach zarówno wśród dziewcząt, jak i chłopców oraz w gimnazjach publicznych i niepublicznych.

W rozpowszechnieniu pozostałych zachowań związanych z przemocą (z wyjątkiem używania przemocy w celu wymuszenia czegoś od drugiej osoby, które wzrosło u chłopców oraz w gimnazjach niepublicznych) nie odnotowano istotnych zmian pomiędzy pierwszym i drugim rokiem nauki w gimnazjum. Dotyczyło to takich zachowań jak: udział w bójkach grupowych z inną grupą młodzieży, celowe uderzenie bądź uszkodzenie kogoś (na tyle poważne, że wymagało pomocy medycznej).

Podsumowanie: Bójki z kolegami/koleżankami w szkole były najczęściej występującymi zachowaniami agresywnymi wśród gimnazjalistów, ale ich rozpowszechnienie mierzone za pomocą wskaźnika „przynajmniej raz w ostatnim roku” zmniejszyło się pomiędzy pierwszą i drugą klasą o ok. 5% (z 33% do 28%). W przeciwieństwie do bójek z rówieśnikami, w drugich klasach wzrosło o kilka punktów procentowych rozpowszechnienie werbalnych zachowań agresywnych uczniów wobec nauczycieli. Około 26% drugoklasistów z gimnazjów publicznych przynajmniej raz w ostatnim roku ubliżało swoim nauczycielom. W gimnazjach niepublicznych agresja werbalna wobec nauczycieli pozostała na tym samym poziomie ok. 20%.

Wykroczenia. W drugich klasach o ok. 2/3 punkty procentowe zwiększyło się rozpowszechnienie wykroczeń (wskaźnik: przynajmniej raz w ciągu ostatniego roku). Do najczęściej popełnianych wykroczeń należały: celowe zniszczenie czegoś w szkole (15% drugoklasistów), kłopoty z policją (14%), wchodzenie na cudzy teren bez zgody właściciela (12%). Około 10% drugoklasistów miało na swym koncie przynajmniej trzykrotne łamanie prawa w ostatnim roku.

Substancje psychoaktywne. W drugich klasach odnotowano znaczny wzrost rozpowszechnienia używania substancji psychoaktywnych: picia alkoholu, palenia papierosów i używania narkotyków. W gimnazjach publicznych średnio dwukrotnie, a w gimnazjach niepublicznych średnio trzykrotnie, w porównaniu do pierwszych klas, zwiększyły się wskaźniki upijania się, częstego palenia papierosów i eksperymentowania z narkotykami. Około 24% drugoklasistów z gimnazjów publicznych i 22% z niepublicznych upiło się przynajmniej raz w ciągu ostatniego roku, regularnie sięgało po papierosy 18% drugoklasistów z gimnazjów publicznych i 12% z niepublicznych, eksperymenty z narkotykami przynajmniej raz w ostatnim roku miało na swoim koncie 10% drugoklasistów z gimnazjów publicznych i 8% z niepublicznych.

Problemy szkolne. W drugich klasach odnotowano bardzo wyraźną dynamikę wzrostu rozpowszechnienia problemów związanych z wykonywaniem obowiązku szkolnego. W gimnazjach publicznych dwukrotnie (z 12% do 23%), a w gimnazjach niepublicznych ponad trzykrotnie (z 4% do 14,5%), w porównaniu do pierwszych klas, zwiększyły się wskaźniki bieżącego wagarowania (opuszczania całych dni w ciągu ostatnich 4 tygodni). W gimnazjach niepublicznych ponad dwukrotnie zwiększyły się odsetki uczniów mających negatywne oceny z zachowania (z 3,5% do 8%).

Gimnazja publiczne a niepubliczne. W gimnazjach niepublicznych pomiędzy pierwszym i drugim rokiem nauki odnotowano większą niż w gimnazjach publicznych dynamikę wzrostu wskaźników używania substancji psychoaktywnych, wagarowania, opuszczania pojedynczych lekcji, niektórych wykroczeń oraz wskaźnika częstych wykroczeń. W rezultacie w drugich klasach zmniejszyły się różnice w rozpowszechnieniu zachowań problemowych pomiędzy uczniami gimnazjów publicznych i niepublicznych, choć nadal wskaźniki rozpowszechnienia tych zachowań były wyższe w gimnazjach publicznych.

Zmiany w rozpowszechnieniu zachowań problemowych w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych (MOW) i socjoterapeutycznych (MOS). Wychowankowie drugich klas młodzieżowych ośrodków wychowawczych i socjoterapeutycznych rzadziej niż w pierwszych klasach przejawiali zachowania związane z przemocą, rzadziej popełniali wykroczenia oraz przejawiali problemy szkolne, częściej natomiast używali substancji psychoaktywnych

(alkoholu, papierosów, narkotyków). Zmniejszenie się rozmiarów niektórych zachowań problemowych u wychowanków jest prawdopodobnie wynikiem nakładania się kilku czynników, w tym przede wszystkim pracy wychowawczej i korekcyjnej tych ośrodków. Rozmiary wszystkich zachowań problemowych wśród wychowanków młodzieżowych ośrodków były od kilku do kilkunastu razy większe niż wśród uczniów uczęszczających do gimnazjów publicznych i niepublicznych.

Zmiany w rozpowszechnieniu czynników chroniących i czynników ryzyka pomiędzy pierwszą i drugą klasą gimnazjum. W badaniach zidentyfikowano kilkanaście czynników chroniących i kilkanaście czynników ryzyka, które zgodnie z oczekiwaniami różnicowały występowanie zachowań problemowych w dychotomicznych grupach uczniów podzielonych ze względu na posiadanie/nieposiadanie danego czynnika. W drugich klasach – w porównaniu z pierwszymi – rozpowszechnienie większości czynników chroniących zmniejszyło się znacząco, przy jednoczesnym zwiększeniu się rozpowszechnienia rówieśniczych, środowiskowych i indywidualnych czynników ryzyka. Oznacza to, że w czasie pierwszych dwóch lat nauki w gimnazjum pogarsza się sytuacja psychospołeczna młodzieży, zmniejsza się działanie czynników ochronnych i jednocześnie zwiększa się ekspozycja na czynniki ryzyka. Sprzyja to większemu rozpowszechnieniu zachowań ryzykownych/problemowych u gimnazjalistów.

Czynniki niejednoznaczne. Wyniki wskazują na niezgodny z oczekiwaniami kierunek działania trzech czynników. Mimo oczekiwanego ochronnego działania, postrzegane przez gimnazjalistów *wsparcie emocjonalne przyjaciół* zarówno w pierwszych, jak i w drugich klasach było pozytywnie związane z używaniem substancji psychoaktywnych oraz z przejawianiem agresji werbalnej wobec nauczycieli w szkole (ubliżanie nauczycielom). *Posiadanie mentora* wiązało się z ochroną lub ryzykiem w zależności od tego, kim był mentor. Uczniowie, którzy mieli „mentora” wywodzącego się z kręgu przyjaciół/kolegów częściej angażowali się w zachowania problemowe. Podobnie udział w dodatkowych zajęciach pozalekcyjnych wiązał się z ochroną lub większym ryzykiem, w zależności od rodzaju zajęć dodatkowych. Mimo oczekiwanego ochronnego działania, *udział w grupowych zajęciach sportowych* wiązał się z większym rozpowszechnieniem zachowań problemowych u gimnazjalistów.

Czynniki chroniące. Z badań wynika, że do najbardziej uniwersalnych czynników chroniących gimnazjalistów przed angażowaniem się w zachowania problemowe należą: subiektywne normy przeciwne picciu alkoholu, pozytywny stosunek do swoich nauczycieli, udział w praktykach i uroczystościach religijnych oraz dodatkowe zajęcia/konstruktywne zainteresowania. Kilka innych czynników wykazuje selektywne działanie chroniące

(ograniczone tylko do niektórych zachowań problemowych). Do nich należą: „negatywna postawa kolegów/koleżanek do narkotyków”, „dobry kontakt z tatą”, „monitorowanie przez rodziców miejsc, gdzie gimnazjalista spędza czas poza domem”, „pozytywny stosunek do szkoły” oraz „nieformalna kontrola sąsiadów”.

Czynniki ryzyka. Analizy badań wskazują, że indywidualne predyspozycje nastolatków, polegające na narażaniu swojego bezpieczeństwa dla zabawy i ekscytujących przeżyć (czyli wysokie zapotrzebowanie na stymulację) jest czynnikiem ryzyka prawie wszystkich zachowań problemowych gimnazjalistów. Do czynników ryzyka o szerokim wpływie należą również negatywne wpływy rówieśnicze: „przebywanie w towarzystwie młodzieży, w którym używało się narkotyków” oraz „picie alkoholu przez bliskich kolegów/koleżanki”. Analizy wskazują również, że „wczesna inicjacja papierosowa” zwiększała u gimnazjalistów ryzyko używania substancji psychoaktywnych, a „posiadanie przekonań akceptujących przemoc” wiązało się z większym ryzykiem zachowań agresywnych (bójek z kolegami/koleżankami oraz częstej przemocy).

Rekomendacje. Ze względu na to, że w pierwszych dwóch latach nauki w gimnazjum następuje spadek rozpowszechnienia czynników chroniących i wzrost czynników ryzyka, planując działania profilaktyczne wśród gimnazjalistów należy wziąć pod uwagę całe środowisko ucznia – szkolne, rodzinne, rówieśnicze oraz miejsca zamieszkania. Pozytywne rezultaty może przynieść kompleksowe działanie obejmujące pracę nad klimatem szkoły (tworzenie pozytywnego obrazu szkoły i nauczycieli, wsparcie uczniów, działania polegające na wczesnej interwencji), edukację rodziców (wzmacnianie umiejętności wychowawczych) oraz pracę z młodzieżą (organizowanie dodatkowych zajęć, tworzenie konstruktywnych grup młodzieżowych). Niezbędnym elementem oddziaływań powinno być wdrażanie programów profilaktycznych opartych na sprawdzonych strategiach profilaktycznych. Do realizacji zadań profilaktycznych w gimnazjum zalecane jest korzystanie z rekomendowanych programów profilaktycznych nastawionych na edukację normatywną, uczenie umiejętności życiowych, programy liderów rówieśniczych oraz wzmacnianie umiejętności wychowawczych rodziców.

Wyniki powyższych badań wskazują m.in. na ochronne znaczenie konstruktywnych relacji dziecka z osobami z najbliższego otoczenia: rodzicami, rówieśnikami i nieformalnymi mentorami. W tym kontekście wskazuje się przede wszystkim na ochronne znaczenie podstawowej więzi małego dziecka z matką (lub innym oddanym opiekunem), które daje dziecku poczucie bezpieczeństwa. Bezpieczna dla dziecka więź z matką (lub opiekunem) stanowi fundament prawidłowego rozwoju psychicznego. Badania nad starszymi dziećmi i nastolatkami wskazują na ochronne znaczenie wsparcia emocjonalnego okazywanego dziecku przez przynajmniej jednego z rodziców, nadzorowania i monitorowania zachowań dziecka,

komunikowania dziecku oczekiwań dotyczących przestrzegania norm społecznych i zachowań prozdrowotnych, zaangażowania rodziców w naukę i obowiązki szkolne dziecka. Wyniki wielu badań są zgodne co do tego, że odpowiednie praktyki wychowawcze rodziców i pozytywne relacje z dziećmi stanowią jeden z silniejszych czynników chroniących przed rozwojem zespołu zachowań problemowych (nadużywania substancji psychoaktywnych, ryzykownych zachowań seksualnych, agresji, wykroczeń i problemów szkolnych) u młodzieży w okresie dojrzewania (Ostaszewski, Rustecka – Krawczyk, Wójcik, 2009).

Jeżeli twoje dziecko jest poza domem agresywne lub wrogo nastawione i rzadko płacze, gdy się skaleczy, jeżeli twoja żona jest apatyczna i złośliwa, a po zakupy wychodzi tylko z dzieckiem, jeżeli twój mąż wymyka się z domu, a o jego życiu więcej wiedzą koledzy niż ty - przyjrzyj się swojej rodzinie. Prawdopodobnie wszyscy czują się w niej nieszczęśliwie i obco (Pospiszyl, 1994).

Przemoc jest skutkiem nie zrealizowanych relacji osobowych: obecności, życzliwości, otwartości, zaufania, obdarowania. Jest relacją zwrotną. Podstawą przyczynową przemocy jest jakiś rodzaj braku spowodowanego przez niekorzystny wpływem interakcji środowiskowych (rodzicielskich) w sferze życia zmysłowego, które wywołują określone oczekiwania, żądanie, wymuszenie, przymus ze strony jednostki nieobdarowanej.

Psychika ludzka jest przyczyną pośredniczącą w pojawieniu się przemocy. Aby zrozumieć przemoc najpierw należy przeanalizować istotę zaburzeń emocjonalnych, zatem konieczna jest znajomość: władz i funkcji ludzkiej psychiki, także ich powiązania z wrodzonymi instynktami. Człowiek ze swej natury nakierowany jest na osiągnięcie pewnego rodzaju dobra dla siebie. Wynika stąd, że posiada także mechanizm osiągania tego dobra, tym mechanizmem jest instynkt. Jest on ze swojej natury ślepy tzn. funkcjonuje niezależny od ludzkiej wiedzy, czy świadomości. Nieustannie pobudza człowieka, nie zależy od jego rozumności. Nakierowany jest na to, co stanowi podstawowe i konieczne dobro dla ludzkiego życia. W literaturze realistycznej antropologii wyróżnia się dwa rodzaje instynktów:

- **zasadniczy** - dąży do posiadania przez człowieka podstawowych dóbr cielesnych,
- **zdobywczy** - (*walki /ucieczki*) pojawia się wówczas, gdy trzeba pokonać jakieś trudności oddzielające człowieka od pożądanego stanów czy obiektów.

Instynkty rozwijają się w dwa rodzaje nabytych skłonności. Są to skłonności: zmysłowe (*nawyki*) i intelektualne (*sprawności*). Powstają one na skutek aktów poznawczych zmysłowych i intelektualno – wolitywnych. Przedmiotem tych aktów są dobra, które mogą zaspokoić ludzkie potrzeby i pragnienia. Cały system skłonności powstaje na bazie instynktów, które popychają człowieka do niezbędnych egzystencjalnie elementów dobra.

Skłonności nabyte odnoszą się do wszystkiego, co otacza te podstawowe dobra, które są upragnione przez władzę osądu i instynkt.

Wiedza zmysłowa uzyskiwana jest za pomocą zmysłowych władz poznawczych (zmysły zewnętrzne i wewnętrzne). *Zmysły zewnętrzne* to wzrok, słuch, dotyk, powonienie, smak, a *zmysły wewnętrzne* to centralny zmysł wspólny, wyobraźnia, władza osądu użyteczności, pamięć. W przypadku funkcjonowania człowieka istnieją trzy rodzaje wymiarów psychiki, jest to sfera *podzmysłowa* (wymiar fizjologiczny): odżywianie, wzrost, reprodukcja (egzystencja i prokreacja). Na tym poziomie daje się odczuć tylko skutki przemocy; *zmysłowa*: wymiar wyjścia poza siebie dzięki możliwości poznawania, pragnienia, dążenia do rzeczy konkretnych zewnętrznych materialnych (poznanie – pragnienie – ruch). Ten poziom staje się przyczyną przemocy (czynnik intencyjny); *intelektualna*: człowiek transcenduje rzeczy zmysłowe (chwyci niemyślowe i niematerialne znaczenie rzeczy za pośrednictwem pojęć ogólnych. *Wymiar niematerialny człowieka*. To, co ogólne i niematerialne nie może być poznawane i pożądane przez władze zmysłowe, gdyż istnieje związek pomiędzy władzą a jej przedmiotem. Każda władza nakierowana jest ku określonemu przedmiotowi, w sposób konieczny należy do tego samego porządku. Jeżeli przedmiot jest niematerialny nie może zostać uchwycony przez władze materialne (zmysłowe). Zatem należy przyjąć istnienie niematerialnej władzy, która kieruje pożądanie ku temu, co niematerialne (wola – niematerialna władza chcenia).

Wiedza zmysłowa w przypadku człowieka przeniknięta jest intelektem, który nie tylko posługuje się zmysłowymi władzami poznawczymi, ale także wzmacnia je swoją przenikliwością i daje im szerszy horyzont, tzn., że przeprowadza tę wiedzę poza określone granice miejsca i czasu, dlatego pojedynczy zmysłowy przedmiot może być postrzegany w świetle tego, co uniwersalne, przez co traci część swego wpływu na pragnienie zmysłowe. *Wpływ intelektu na wyobraźnię* (magazyn wrażeń i wyobrażeń) tworzy wyobrażenie materialne przedmiotu jego postać zmysłową. Pod wpływem intelektu nie tylko odtwarza wyobrażenia, lecz również je tworzy (wyobraźnia twórcza). *Osąd użyteczności* (materialny odpowiednik rozumu). Ocenia jakość napotkanego przedmiotu w kategorii użyteczności (przydatne – nieprzydatne). U człowieka osąd użyteczności działa pod wpływem intelektu, kierując się wyrozumowanymi porównaniami i osądami, ocenia jaką wartość mają przyszłe doświadczenia dla kolejnych działań. W tej władzy można znaleźć korzenie niektórych zaburzeń emocjonalnych, w tym przyczyn przemocy. Przejście od instynktu do osądu użyteczności przenikniętego przez intelekt stanowi najważniejszy proces w rozwoju psychiki ludzkiej. Opóźniona lub nieprawidłowa penetracja tej władzy przez intelekt daje w rezultacie osobowość psychopatyczną. Penetracja przedwcześnie lub nadmiernie prowadzi do nerwicy

represyjnej, a także może prowadzić do przemocy (Baars, Teruwe, 1987). *Pamięć* zapisuje materialne wyniki osądu użyteczności zatem jest pamięcią doświadczenia, relacji jaka zachodzi pomiędzy przedmiotem, a poznającym w ujęciu pragmatycznym, w konsekwencji jest elementem wskazującym na treść doświadczenia w przeszłości. Pod wpływem intelektu potrzeba odtwarzania użyteczności z przeszłości jest zmniejszona. Człowiek doświadcza wolności w odtwarzaniu minionych doświadczeń zgodnie z własnymi pragnieniami, a nie pod wpływem przedmiotu. Nazywa się to władzą wspomnienia.

Każdemu typowi poznania odpowiada określone pragnienie. Gdy człowiek wie, że jakaś rzecz jest dobra, czyli odpowiada jego naturze, to powoduje przyjemność, a przez to dokonuje się poruszenie (uczucia) by tę rzecz posiadać. Sterownikami instynktów są uczucia, które pobudzają organizm do działania, angażują zwłaszcza układ nerwowy (centralny, autonomiczny, obwodowy) i endokryny (hormonalny). System ten jest prosty, działa na zasadzie przyciągania i odpychania.

Istnieją dwa rodzaje pragnień zmysłowych, są one związane z dwoma rodzajami władz poznawczych:

- ***pragnienie przyjemności*** (zmysły zewnętrzne, centralny zmysł wspólny, wyobraźnia): rozpoznaje jakość dobra lub zła przedmiotu, czy jest on dobry, czy zły dla odbiorcy w kategorii przyjemności,
- ***pragnienie przydatności*** (władza osądu użyteczności, pamięć): poznaje jakość użyteczności lub szkodliwości tego wszystkiego, co powstrzymuje przed uzyskaniem upragnionego przedmiotu jawiącego się jako przyjemny.

Pragnienie przyjemności jest reakcją dodatnią na coś, co zaspokaja potrzeby cielesne człowieka. W ramach tego pragnienia można wyróżnić wiele odrębnych uczuć, czyli mechanizmów pobudzających. Istnieje jednak tylko jedna władza tego typu ponieważ mimo różnorodności materialnej jej przedmiotów są one zawsze pożądane z jednego powodu, gdyż są odpowiednie (dobre), czyli przyjemne. *Przyjemność* to pierwsze uczucie, jakie pojawia się po rozpoznaniu przedmiotu jako dobrego, dlatego pragnie się go posiadać, co powoduje uczucie *pożądania*, zaś gdy przedmiot zostaje osiągnięty zaistnieje *radość*. Uczuciom tym nadaje się różne nazwy w zależności od konkretnego przedmiotu. Przyjemność występuje jako: miłość, upodobanie, skłonność, sympatia, zakochanie, jest to skierowanie się do upragnionego obiektu. Pożądanie określa się jako: tęsknota, żądza, marzenie, dążenie, gdy obiekt wydaje się możliwy do osiągnięcia. Radość to: zadowolenie, rozkosz, szczęście, powstaje, gdy człowiek połączy się z tym pożądanym obiektem. W odniesieniu do przedmiotów określonych jako złe pojawiają się uczucia przeciwne. Gdy obiekt jest zagrażający (nieprzyjemny) to jako pierwsze pojawia się uczucie nienawiści,

nieprzyjemności, antypatii. Gdy obiekt zbliża się pojawia się uczucie wstrętu, odrazy, niechęci. Gdy osoba ma już z nim kontakt pojawia się uczucie smutku, jako potwierdzenie kontaktu z czymś nieprzyjemnym, nieodpowiednim dla człowieka. Niemożliwość uzyskania rzeczy dobrej jest złem i dlatego powoduje smutek, ucieczka od zła jest dobrem, co powoduje radość (Sobczak, 2009).

Pragnienie przydatności służy pragnieniu przyjemności, pozwala pragnieniu przyjemności uzyskać swój cel. Nie reaguje na przedmiot zmysłowy, który może jawić się jako przyjemny lub nieprzyjemny. Pobudza reakcję emocjonalną, dzięki czemu taki przedmiot może być osiągnięty lub uniknięty. Służy uczuciu pożądania, jakie jest odczuwane, gdy człowiek chce osiąść upragniony przedmiot. Gdy tylko pożądanie zostanie pobudzone od razu zaczyna działać pragnienie przydatności, aby przygotować drogę do uzyskania tego, co brakuje lub usunięcia przeszkód. Cechy charakterystyczne tego pragnienia to: pewność siebie i optymizm lub ich przeciwieństwa. Gdy człowiek sądzi, że potrafi pokonać przeszkodę i uzyskać upragnione dobro lub, że jest zdolny unikać zagrażającego zła, pojawia się uczucie *nadziei i odwagi*, które regulują stopniem zaangażowania w walkę lub jej uniknięcia. Gdy sytuacja jest przeciwna pojawia się *rozpacz i lęk*, uczucia te moderują to zaangażowanie jeszcze bardziej i bezpośrednio ze złem cielesnym tu i teraz. Pewność siebie jest reakcją emocjonalną nadziei i odwagi, określaną jako energia. Niepewność siebie jest określana jednym słowem jako lęk. Zadaniem uczucia *gniewu* jest rozładowanie nagromadzonego napięcia, jeśli kontakt ze złem, czyli jakakolwiek deprivacja cielesna nastąpi. Pojawia się, gdy wszystkie wysiłki człowieka zmierzające do uzyskania upragnionego przedmiotu okazują się daremne i cel nie zostanie osiągnięty. To uczucie jest odmienne od uczucia odwagi. Odwaga jest pobudzana samą groźbą obecności zła, podczas gdy gniew już ją zakłada (Baars, Terruwe, 1987).

Uczucia zmieniają się nieustannie. Cechą życia emocjonalnego jest jego uzależnienie od konkretnych przedmiotów. Gdy zmienia się przedmiot, to zmieniają się również uczucia. W jednej chwili upragniony przedmiot jest uważany za osiągalny, a w następnej nie, wówczas człowiek traci nadzieję i popada w rozpacz. W jednej chwili przepełniony jest lękiem a w następnej odzyskuje odwagę (Andrzejuk, 2006).

Uczucie rozpacz jako czynnik pobudzający przemoc. Rozpacz jest procesem, który obejmuje funkcjonowanie człowieka w prawie wszystkich wymiarach. Nie musi być gwałtowna, może przybierać postać chroniczną. Jest pewnym ciągiem wydarzeń, relacji człowieka, działań i zaniechań rozciągających się pomiędzy wydarzeniami. Rozpacz wynika z kryzysu relacji osobowych. Rozpacz nie jest stresem, który mobilizuje organizm do akcji hormonalnej, powoduje napięcie, aby następnie popaść w deficyt. Posiada tylko jedno

zasadnicze źródło, którym jest utrata więzi osobowych i przez to utrata bytowego dostępu do miłowanej osoby, a w konsekwencji do siebie samego. Obejmuje całego człowieka, posiada też komponent w obrębie uczuć. W jej trakcie następuje rozpad systemu emocjonalnego, który ma za zadanie chronić cielesność człowieka (Wojcieszek, 2005).

Rozpacz wg M. Gogacza (1985) jest procesem psychicznym prowadzący do rozpadu związku pomiędzy życiem intelektualnym a emocjonalnym człowieka, którego to rozbitcie dokonało się poprzez jakieś katastrofalne przeżycie, np. utraty czegoś, co najważniejsze, uzasadnienia ludzkich działań. Rozproszone emocją nie są w stanie chronić cielesności człowieka, jego sfery zmysłowej. Autor wymienia trzy etapy rozpacz, jest to: poczucie zagrożenia, utrata celu życia, wygasanie motywów samoobrony.

Z powyższego rozważania ujawnia się motyw wewnętrzny przemocy jest nim poczucie zagrożenia (lęk), czyli niepowodzenia na drodze usuwania zagrożeń. Przemoc pojawia się jako instrument rozwiązywania bieżących problemów. Motorem działania przemocy jest gniew tłumiący lęk i rozpacz (poczucie zagrożenia). Rozumiany jako uśmierzenie rozpacz i lęku, zaś źródłem jest brak radości. Zatem przyczyną przemocy jest osłabienie czynników intelektualno – wolitywnych w stosunku do roszczeń władz poznawczo – pożądanyczych (zmysłowych). Konsekwencją takiej sytuacji jest kierowanie się ku własnej osobie, a nie ku drugiemu człowiekowi, powodowane jest to przez niedostatek relacji osobowych w dzieciństwie, zaburzoną socjalizację na poziomie emocjonalnym i osobowym (Sobczak, 2002).

Na etapie rozwojowym zaburzenie sfery relacji osobowych lub ich brak w systemie socjokulturowym, prowadzi do nieprawidłowego funkcjonowania człowieka w sferze biopsychicznej. W efekcie pojawi się deprivacja potrzeb rozwojowych (samorealizacji), zaczynają dominować potrzeby braku (fizjologiczne, bezpieczeństwa, afirmacji, szacunku) (Maslow, 1990), co z kolei wywoła zaburzenia na poziomie pełnienia ról społecznych lub przyjmowania nieprawidłowych postaw społecznych (interakcyjnych). Brak radości w życiu człowieka, czyli niedostatek kontaktu z bliskimi osobami lub poczucie tego braku powoduje poczucie niepewności (zagrożenie). Rozwiązania tych problemów, które i tak w rezultacie okazują się nie do rozwiązania, prowadzi do ukształtowania określonych nieprawidłowych nawyków. Niedostatek penetracji intelektu w elemencie oceniającym na poziomie osądu użyteczności spowoduje dominację sfery emocjonalnej. Ta zaś reagować będzie tylko na bieżące własne sytuacje, skupi się na własnych oczekiwaniach, bez uwzględnienia sytuacji drugiego człowieka, zaś przemoc będzie skutkiem niespełnionych lub nieprawidłowych relacji osobowych i emocjonalnych. Nieprawidłowe relacje osobowe i emocjonalne (brak miłości) na poziomie obecności, życzliwości, zaufania, otwartości lub zaangażowania

emocjonalnego, spowodują, że dziecko, które nie doświadcza radości, czyli kontaktu z tym, co umiłowane i co sprawia przyjemności (poziom duchowy i materialny) może zacząć przejawiać akty przemocy. Ten brak powoduje zagrożenie lub poczucie zagrożenia. Pojawiają się rozpacz i lęk, oraz próby rozładowania tych doświadczanych problemów. Niedojrzałość sfery intelektualno – wolitywnej dziecka nakieruje działania organizmu na doraźne funkcjonowanie i dominację władz zmysłowych. Uwypuklą się roszczenia systemu poznawczo – pożądlwego, które powtarzane ukształtują wyuczone reakcji (skłonności nabyte). Nastąpi (zgodnie z funkcjonowaniem zmysłowym) nakierowanie całej uwagi na siebie. Podmiot nie będzie dostrzegał ani rozumiał problemów drugiej osoby. Powstające bieżące problemy i roszczenia podmiotu ciągle dostarczać będą przewagi uczucia rozpacz i lęku, rozumianych jako zagrożenie. A to uruchomi gniew jako sprzeciw wobec obecnego zagrożenia. Efektem działania będzie przemoc potraktowana jako instrument rozwiązywania bieżących zagrożeń.

W ujęciach naukowych dotyczących przyczyn przemocy zazwyczaj następuje odwołanie do czynników ryzyka, które mogą sprzyjać powstawaniu przemocy. Czynniki te mają charakter zmiennych niezależnych, są nimi zgodnie z koncepcją M. Leblanca (1983) struktury: społeczno – kulturowa oraz psychobiologiczna człowieka. Analiza zjawiska wskazuje na sprzężenie tych dwóch struktur. Rozwój jednostki zarówno psychiczny jak i społeczny dokonuje się w środowisku osób. Nie sposób jest rozdzielić wpływu relacji z rodzicami na późniejsze psychiczne funkcjonowanie dziecka. Przykładem może być w tym przypadku koncepcja J. Nuttina (1968), który ukazuje realizację potrzeb człowieka w relacji do świata. Człowiek nie jest w stanie sam zaspokoić swoich potrzeb, nawet gdy jest dorosły potrzebuje drugiego człowieka do realizacji np. potrzeby bezpieczeństwa, czy afirmacji, zaś początek życia człowieka, kiedy kształtuje się jego psychika jest uwarunkowany relacją z otoczeniem. Jak się wydaje sprzężenie pomiędzy strukturą społeczno – kulturalną a psychobiologiczną najlepiej opisane zostało w koncepcji resilience.

Efekt *resilience* jest koncepcją odnoszącą się do wyjaśnienia zjawiska, jakie powstaje pomimo negatywnego wydzwięku oddziaływania niekorzystnych czynników środowiskowych – tzw. czynników ryzyka (np. warunki egzystencjalne, bieda, alkoholizm lub choroba psychiczna rodziców, stres, zdarzenia traumatyczne), które nie powodują nieprawidłowego funkcjonowania jednostki, czyli zaburzenia jej rozwoju adaptacyjnego (Mazur J. Tabak I, Małkowska-Szkutnik A, Ostaszewski K, Kołło H, Dzielska A, Kowalewska A, 2008). Badacze tej koncepcji dostrzegli, że niektóre dzieci wychowywane w niekorzystnych warunkach środowiskowych są odporne na wpływ czynników ryzyka. Zaczęto rozumieć ten proces jako sposób nabywania korzystnych umiejętności

adaptacyjnych. Umieszczono te pozytywne uwarunkowania w dynamice całego procesu rozwojowego dziecka (okres dzieciństwa, adolescencji, wczesnej dorosłości), a dokładniej w relacjach wzajemnych oddziaływań, w przestrzeni tzw. czynników chroniących (Ostaszewski, 2008). Proces ten obejmuje wzajemne oddziaływanie binarnego ujęcia spektrum czynników podatności na ryzyko oraz czynników chroniących.

A. Borucka i K. Ostaszewski (2008) *podkreślają interaktywny charakter zjawiska resilience*, które z tego względu nie może być mierzona w sposób bezpośredni. Można jedynie o nim wnioskować, zgodnie z ujęciem nomotetycznym, na podstawie pomiaru dwóch odrębnych odniesień binarnych, czyli wymiarów: ryzyka i pozytywnej adaptacji. W tym znaczeniu ryzyko oznacza rodzaj i stopień zagrożenia dla funkcjonowania jednostki, zaś pozytywna adaptacja dotyczy takich przejawów zachowań, które mogą świadczyć o przezwycięzeniu napotkanych trudności.

Teoria *resilience* odwołuje się do ekologicznej koncepcji rozwoju człowieka U. Bronfenbrenera (1986). Zgodnie z tym ujęciem uwzględnia się cztery podstawowe odniesienia, które wpływają na rozwój jednostki, dotyczą one (Brzezińska, 2007):

- *indywidualnej, psychobiologicznej charakterystyki jednostki (np. zapotrzebowania na stymulację, wysoka samoocena, poczucie skuteczności, towarzyskość, dobre funkcjonowanie intelektualne, spokojne, pogodne usposobienie, wiara, talenty),*
- *wpływów rówieśniczych (np. uczęszczania do sprawnie funkcjonującej szkoły, zachowań rówieśników, posiadania mentora),*
- *interakcji rodzinnych (np. spójność rodziny, zgodność, ciepło, bliskie relacje między członkami rodziny, dobra sytuacja materialna rodziny),*
- *charakterystyki środowiska, miejsca zamieszkania lub sąsiedztwa (np. dobre i bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do organizacji o charakterze prospołecznym).*

Trzy spośród czterech uwarunkowań odnoszą się do interakcji społecznych: rodzicielskie, rówieśnicze i środowiskowe (sąsiedzkie). Wpływają one na funkcjonowanie zarówno psychiczne, jak również społeczne człowieka. Indywidualna struktura psychiczna człowieka kształtuje się w oparciu o powyższe relacje.

Współcześnie zaczęto odróżniać dwa pojęcia, a mianowicie termin *organizm* i *ciało*. Okazuje się, że ciało nieustannie się zmienia, następuje ciągła wymiana materii, to co człowiek spożywa wpływa na jego organizm, który adekwatnie reaguje na przyjmowane produkty różnymi stanami fizjologicznego zachowania. Nadmiar i niedomiar jakiegoś składnika uruchamia nastrój jednostki oraz pobudza jej behawioralny efekt (Wojcieszek, 2010). Być może to, czym dziecko jest karmione przez rodziców będzie także wpływało na sposób jego późniejszego funkcjonowania psychospołecznego.

W niniejszym artykule starano się przedstawić zarys koncepcji przyczyn przemocy w ujęciu realistycznym, wskazując na nieprawidłowe zaspokojenia relacji osobowych, które powinny chronić człowieka w jego wymiarze funkcjonowania psychospołecznego. Koncepcja resilience wskazuje jedynie na zamienniki tych nieprawidłowych interakcji (czynniki ryzyka) na odpowiednie, chroniące, do których M. Rutter zalicza: redukcję wpływu ryzyka, zmianę ekspozycji na działanie czynników ryzyka, przerwanie łańcucha zdarzeń, które następują po sobie w wyniku ekspozycji na ryzyko, wzmacnianie samooceny i poczucia skuteczności (Borucka, Ostaszewski, 2008). Okazuje się, że w każdym przypadku niezbędny jest drugi człowiek, który w odpowiedni sposób może wpłynąć na zachowania drugie człowieka, być może złagodzić objawy przemocy. Jest to zadanie, które staje nie tylko przed rodzicami, ale także przed nauczycielami i wychowawcami, którzy z racji wykonywania zawodu pełnią służbę wobec dziecka, które nie doświadczyło miłości i pogubiło się w sieci społecznych interakcji, a poprzez przemoc jedynie manifestuje swoją frustrację.

To, co uczeń myśli na swój temat, jakie towarzyszą temu uczucia, jak postrzegany jest przez własne środowisko rodzinne i szkolne, jak ocenia własne możliwości, może mieć wpływ na to, czy uruchomi swój potencjał (Konopczyński, 2006), by poradzić sobie z przeciwnościami losu. Wysoka i adekwatna samoocena oraz przekonanie, że można z powodzeniem podjąć każdemu zadaniu i w ten sposób odnieść sukces w realizacji ważnych celów, zależy od osobowych relacji chroniących. Kształtują się one w wyniku bezpiecznych, harmonijnych i bliskich relacji interpersonalnych. Tylko w ten sposób dziecko może zrealizować swoje potrzeby szacunku i samorealizacji. Zarówno poczucie własnej wartości jak i poczucie własnej skuteczności nie jest przypisane do człowieka raz na zawsze. Oznacza to, że uczeń nieustannie będzie się borykać z takimi wyzwaniami jak nawiązanie kontaktów z rówieśnikami, wykonywanie zadań szkolnych, pracy domowej itp. Osiągnięcie w tych obszarach sukcesów przez dziecko, które ma niekorzystne środowisko rodzinne, jest istotnym czynnikiem chroniącym, natomiast doświadczenie przez niego niepowodzeń, zwiększa jego podatność na wpływ innych czynników ryzyka a w nich przemocy. Aby nie nasilać stopnia ryzyka można obniżyć wymagania, które będą dotyczyć zadań szkolnych, przy jednoczesnym zapewnieniu pomocy przez osobę nauczyciela. To z kolei zapobiegnie przenoszeniu negatywnych doświadczeń, czy praktyk wyniesionych przez dziecko ze szkoły. W konsekwencji można przygotować ucznia do poradzenia sobie w negatywnych sytuacjach życiowych poprzez uprzednie pozytywne doświadczenie poradzenia sobie z analogiczną sprawą. Działanie wychowawcze będzie polegało tu na zmianie stopnia narażenia dziecka na sytuację, która będzie zagrażająca, lub też zmniejszanie zaangażowanie dziecka w tego rodzaju działania.

Zdaniem K. Ostaszewskiego (2008) ochrona przed złymi wpływami sytuacyjnymi nie jest umiejscowiona w cechach osobistych, ale w podejmowanej samodzielnej aktywności, która pozwala człowiekowi w dosłownym sensie oddalić się od trudnej sytuacji i nabrać do niej emocjonalnego dystansu, przez co zmniejszyć działanie czynników ryzyka. W takim przypadku istotną przyczyną powstających w przyszłości problemów są zmiany w modelu opieki sprawowanej nad dzieckiem. Te zmiany mogą polegać na braku wystarczająco czułych i troskliwych relacji z dzieckiem, które są niezbędne dla prawidłowego rozwoju emocjonalno – społecznego oraz funkcjonowania dziecka w szkole czy w grupie rówieśniczej.

Bibliografia:

1. Allport G. W., 1988: Osobowość i religia. Warszawa, PAX.
2. Andrzejuk A., 2006: Uczucia i sprawności. Warszawa, Navo.
3. Baars C. W., Terruwe A. A., 1987: Integracja psychiczna. Poznań, wyd. W drodze.
4. Bińczycka J., 2003: Sprawca przemocy. W: Przemoc dzieci i młodzieży. Red. J. Papież, A. Płukis. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
5. Borucka A. Ostaszewski K., 2008: Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia. W: Medycyna Wieku Rozwojowego. 12 (2), część I.
6. Brawne K. Herbert M., 1999: Zapobieganie przemocy w rodzinie. Warszawa, PARPA.
7. Bronfenbrenner U., 1986: Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives. In: Developmental Psychology 22 (6).
8. Brzezińska A., 2007: Społeczna psychologia rozwoju. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
9. Burgess R. L., 1979: Child Abuse. Advances in Clinical Child Psychology. New York, Free Press.
10. Czapów C., 1978: Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki. Warszawa: PWN.
11. Dominiak D., 2002: Zaniedbanie formom przemocy. W: Problemy opiekuńczo – wychowawcze. nr 2.
12. Erikson E. H., 1980: Identity and the Life Cycle. New York, Norton and Company.
13. Frączek A., 1986: Psychologiczne i socjologiczne uwarunkowania przemocy wobec dzieci. W: Studia nad uwarunkowaniami i regulacją agresji interpersonalnej. Red. A. Frączek. Warszawa, Ossolineum.
14. Gelles R. J., Straus A. M., 1979: Determinants of Violence in the Family. Toward a Theoretical Integration. W: Contemporary Theories about the Family. Red. W. R. Bur, R. Hill, F. J. Ney, I. L. Riess. New York, Free Press.

15. Gelles R. J., Straus A., M. Steinmetz S., 1988: *Intimate Violence. The Causes and Consequences of Abuse in American Family*. New York, Simon and Schuster.
16. Gogacz M., 1985: *Ciemna noc miłości*. Warszawa, Wyd. Sióstr Loretanek.
17. Januszewska E., 2003: *Dojrzewanie do wolności w wychowaniu. Rzecz o A. S. Neillu*. Warszawa, APS.
18. Kądziela J., 1979: *Badania nad pokojem*. Warszawa, PWN.
19. Kempe H., 1981: *Child Abuse*. Boston, Harvard University Press.
20. Kmiecik – Baran K., 2000: *Młodzież i przemoc. Mechanizmy społeczno – psychologiczne*. Warszawa, PWN.
21. Konopczyński M. 2006: *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa, PWN.
22. Leblanc M., 1983 : *Une theorie integrative de la conduite delinquante*. Universite de Montreal. *Annales de Voucresson*. no. 20.
23. Maslow A. H., 1990: *Motywacja i osobowość*. Warszawa, PAX.
24. Mazur J., 2002: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
25. Mellibruda J., 2002: *Oblicza przemocy*. Warszawa, Wydawnictwo Remedium.
26. Nuttin J., 1968: *Struktura osobowości*. tłum. T. Kołakowska. Warszawa, PWN.
27. Obuchowska I., 1989: *Przemoc w wychowaniu*. W: *Kwartalnik pedagogiczny* nr 4.
28. Ostaszewski K., 2008: *Czynniki ryzyka i czynniki chroniące w zachowaniach ryzykownych dzieci i młodzieży*. W: *Czynniki chroniące młodzież 15-letnią przed podejmowaniem zachowań ryzykownych*. Red. Mazur J. Tabak I, Małkowska-Szkutnik A, Ostaszewski K, Kołło H, Dzielska A, Kowalewska A. Warszawa, Instytut Matki i Dziecka.
29. Ostaszewski K., Rustecka – Krawczyk A., Wójcik M., 2009: *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów w klasach I – II*. Warszawa, Instytut Psychoterapii i Neurologii.
30. Pospiszyl I., 1994: *Przemoc w rodzinie*. Warszawa, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
31. Pospiszyl I., 2003: *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*. Warszawa, APS.
32. Pytka L., Zacharuk T., 1995: *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne*. Siedlce, WSRP.
33. Rogers C. R., 2002: *Sposób bycia*. Poznań, Rebis.
34. Sears D. O., Peplau L. A., Taylor S. E., 1991: *Social Psychology*. New Jersey, Pentice Hall.

35. Sobczak S., 2002: Filozoficzny i teologiczny aspekt dzieciństwa. w: Być dzieckiem i przetrwać. tom I, red. B. Głowacka, L. Pytka. Warszawa:Krajowy Komitet Wychowania Resocjalizującego im. K. Lisieckiego.
36. Sobczak S., 2009: Aksjologia i teleologia pedagogiki resocjalizacyjnej. Warszawa, Pedagogium.
37. Szymańczak J., 2000: Przemoc w rodzinie. Zarys problematyki. Raport nr 181. Warszawa: Kancelaria Sejmu, Biuro Analiz Ekonomicznych i Społecznych.
38. Ustawy z 29.7.2005 r. O przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie (Dz. U. 2005. 180. 1493 ze zmianami).
39. Wojcieszek K., 2005: Na początku była rozpacz. Kraków, Rubikon.
40. Wojcieszek K., 2010: Człowiek spotyka alkohol. Filozoficzne podstawy wychowania do trzeźwości w ujęciu tomistycznym. Kraków, Rubikon.

Przemoc werbalna w szkole i jej korelaty psychospołeczne

Tamara Zacharuk

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Od co najmniej kilku lat nauczyciele i wychowawcy, a także naukowcy podejmują zagadnienie agresji werbalnej w środowisku szkolnym. Obserwujemy wszyscy jak zmienia się nie tylko język, jakim posługują się uczniowie, ale również, jakim przeobrażeniom ulega język, którym posługują się dorośli. W wielu sytuacjach należy już mówić nie tylko o agresji, ale raczej o przemocy werbalnej. W ustawodawstwie polskim mamy zdefiniowaną kategorię przemocy rodzinnej, w której wyróżniona jest przemoc nie wykorzystująca siły fizycznej, a więc zdecydowanie chodzi tu o przemoc werbalną. Odróżniając ją od agresji werbalnej należy podkreślić, że najczęściej jest zjawiskiem cyklicznym, z okresami wyraźnego nasilenia (np. w sytuacjach trudnych, stresujących), jej ofiara jest w stanie przeciwstawić się sprawcy, na terenie szkoły uczniowie wchodzą w role sprawcy, (sprawców), ofiary i świadków. Im dłużej trwa przemoc werbalna tym bardziej utralają się te role i pojawia się nierównowaga sił. Cechą konstytutywną przemocy werbalnej jest to, że nie kończy się bez interwencji z zewnątrz, która jest bardzo trudnym działaniem. M. Feliksiak (2007) uważa, że *„Jednym z warunków istnienia przemocy werbalnej jest akceptacja lub obojętność społeczna. W tym aspekcie werbalne formy przemocy są bardziej niebezpieczne od przemocy fizycznej, której specyfika sprawia, że na ogół jest ona dobrze rozpoznawana i dostrzegana. Kiedy oglądamy relację z meczu piłkarskiego, to rzadko umyka nam fakt, że na trybunach wybuchły zamieszki, a niejednokrotnie nie dostrzegamy pojawienia się tam rasistowskich czy antysemitycznych haseł. Jeszcze trudniej dostrzec mowę nienawiści, gdy pojawia się ona w sposób zakamuflowany, a zastosowana retoryka „maskuje” dyskryminujący, krzywdzący przekaz tak, by odczytali go wybrani odbiorcy. Ponad połowa społeczeństwa twierdzi, że nie była świadkiem ataków werbalnych dotyczących koloru skóry, narodowości, płci, orientacji seksualnej itp. Wśród respondentów, którzy zaobserwowali mowę nienawiści, większość uznaje to zachowanie za rażące. Zdaniem ankietowanych, obraźliwe wypowiedzi dotyczą zazwyczaj orientacji seksualnej, a także rasy i koloru skóry. Polacy w większości deklarują, że nigdy nie myśleli o nikim negatywnie ze względu na cechy, które atakuje mowa nienawiści, w większości też są zdania, że wolność wypowiedzi powinna być ograniczana tak, aby nie krzywdzić innych. Niemniej, świadomość prawna związana ze stosowaniem mowy nienawiści jest stosunkowo niewielka – tylko dwie piąte dorosłych wie, że wyszydzające wypowiedzi dotyczące koloru skóry, narodowości czy wyznania podlegają w Polsce karze”*.

A. Babicka, pedagog ze Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz Inaczej” zauważa, że najczęściej „*W repertuarze zachowań przemocowych są: przezywanie, wysmiewanie, ironizowanie, wyszydzanie, wulgaryzmy, obgadywanie, plotkowanie, niedotrzymywanie tajemnic, publiczne komentowanie słów i zachowań, ocenianie, wypowiedzianie krzywdzących opinii, krytykowanie itp.*” Według autorki „*wszystkie te zachowania, nawet, jeśli wydają się pozornie blahe, mają poważne reperkusje dla rozwoju wrażliwej, kształtującej się młodej osobowości. Są to działania wymierzone wprost w osłabienie poczucia własnej wartości drugiej osoby, jej umniejszanie, obnażanie słabych stron, niesprawiedliwe ocenianie i bezpodstawne upublicznianie sfer intymnych. Każde z tych działań nie pozwala na swobodne zaspokojenie potrzeb psychicznych młodego człowieka, a więc bezpośrednio, negatywnie oddziałuje na jego rozwój*”. Jak podkreśla A. Babicka „*szczególnie nastolatkom zależy na akceptacji rówieśników i dla jej zdobycia gotowi są nawet przyjąć nacisk grupy (wbrew własnym przekonaniom), aby zapewnić sobie w niej odpowiednią pozycję.*” (A. Babicka 2010).

Bardzo często elementem przemocy werbalnej są wulgaryzmy. Używanie wulgarного języka zaliczane jest przez B. Smitha i H. Pollack (za B. Urban, 2006,) obok homoseksualizmu, zażywania narkotyków, nadmiernego używania alkoholu, niedotrzymywania zobowiązań, rozrzutności i gamblingu do dewiacji. Nauczyciele bardzo często narzekają na język, jakim posługują się uczniowie, zwracają uwagę na rosnącą liczbę wulgaryzmów.

Wulgaryzm, trywializm (łacińskie *vulgaris* = ludowy, pospolity), to wyraz, wyrażenie lub zwrot odczuwany współcześnie przez użytkowników ogólnego języka narodowego jako ordynarny, prostacki, np. morda (o twarzy), chlać, bebechy, jełop, żreć (o człowieku). Wulgaryzmów używa się m.in. w celu wyrażenia skrajnie negatywnego stosunku do określonych ludzi, przedmiotów lub zjawisk. (S. Urbańczyk, 1991 s. 380). Wulgarny – to ktoś, kto zachowuje się w sposób ordynarny lub nieprzyzwoity. Wulgaryzm – to wyraz lub wyrażenie wulgarne. Wulgarny – ordynarny, trywialny, niewybredny, grubiański, prostacki, uproszczony. (W. Opaliński, 1988, s.551).

Wulgaryzmy to wyrazy, wyrażenia lub zwroty uznawane przez użytkowników danego języka jako nieprzyzwoite, ordynarne. Ze względu na sytuacje, w jakich się ich używa podzielić je można na trzy podstawowe grupy:

- Pierwszą są przekleństwa, czyli grupa słów używanych, aby rozładować napięcie występujące z powodu uniesienia emocjonalnego lub negatywnych bodźców docierających do jednostki.

- Druga grupa to wulgaryzmy używane w celu świadomego obrażenia drugiej osoby bądź grupy ludzi.
- Trzecia grupa to wulgaryzmy używane w celu wyrażenia lekceważenia czegoś lub kogoś.

Wulgaryzmy mają różną konstrukcję. Pewne języki mają własną specyfikę tworzenia właściwych sobie wulgaryzmów. Najczęściej spotykane wulgaryzmy odnoszą się do części ciała, zwierząt, łamanie norm społecznych, słów nie mających normalnie znaczenia wulgarnego, jednak nabierającego go w danym kontekście, słów powstałych specjalnie do tego celu, sfery stosunków płciowych, sfery załatwiania potrzeb fizjologicznych, wydzielin ciała, zwrotów idiomatycznych właściwych poszczególnym językom. Używanie wulgaryzmów regulowane jest nie tylko przez normy społeczne, ale i prawne. W Polsce art. 141 kodeksu wykroczeń stanowi: *„Kto w miejscach publicznych umieszcza nieprzyzwoite napisy, rysunki albo używa słów nieprzyzwoitych, podlega karze ograniczenia wolności, karze grzywny do 1500 złotych albo karze nagany”*. A mimo to, z wulgaryzmami spotykamy się prawie wszędzie będąc mimowolnymi świadkami prywatnych rozmów prowadzonych w miejscach publicznych, w miejscu pracy, a także w środkach masowego przekazu. Chamska polszczyzna opuściła ciemne zakamarki, przestała być językiem do użytku ściśle osobistego. Stała się donośna, w niektórych środowiskach modna. Słownictwo uczniów brutalizuje się prawie tak samo szybko jak słownictwo dorosłych. Z badań CBOS wynika, że Polacy słyszą wulgarny język w rozmowach toczonych w miejscach publicznych, przede wszystkim na ulicy (88%), w środkach komunikacji (61%) oraz miejscach rozrywki i wypoczynku (49%). Niemal trzy piąte uczniów i studentów spotyka się z nim w placówkach oświatowych. W pracy wulgaryzmy słyszy 55 % Polaków. W kontaktach rodzinnych i towarzyskich na przemoc werbalną narażonych jest 21 % ludzi. W dużym stopniu kształtuje je kultura masowa, filmy, muzyka, media. Z badań (Z. Brańka, 1998) wynika, że do przeklinania przyznaje się 85,5% chłopców i 60,1% dziewcząt, uczniów w wieku 12-15 lat.

Poszukując przyczyn używania przemocy werbalnej, z użyciem wulgaryzmów, przez młodych ludzi, należy zwrócić uwagę na czynniki psychologiczne i środowiskowe. Mówiąc o tych pierwszych należy zwrócić uwagę na obniżony poziom inteligencji i deficyty werbalne (M. Radochoński, A. Radochońska, 2004). „Od dawna wiadomo, że oprócz niższego poziomu inteligencji, młodzież niedostosowana społecznie charakteryzuje się słabiej rozwiniętymi kompetencjami słownymi (Prentice, Kelly, 1963). Zjawisko to wydaje się wskazywać na obecność u niej specyficznego deficytu w zakresie umiejętności posługiwania się językiem. Deficyt słowny w tym wypadku jest na tyle rozległy, że obniża poziom takich czynności, jak

słuchanie i rozumienie mowy, czytanie, rozwiązywanie problemów, wyrażanie myśli w mowie i piśmie oraz zapamiętywanie materiału słownego (M. Radochoński, A. Radochońska, 2004, s.46). Te niedostatki językowe wypełniane są poprzez stosowanie wulgaryzmów.”

Jeśli chodzi o czynniki środowiskowe to należy podkreślić kryzys rodziny jako środowiska wychowawczego. To przecież w rodzinie odbywa się pierwsza i zasadnicza edukacja młodego pokolenia. Niestety, to właśnie w środowisku rodzinnym dzieci spotykają się z wulgaryzmami. Używanie ich przez dorosłych to często norma i codzienność. Zdarza się również, że rodzice są zachwyceni, gdy ich kilkuletnie dziecko w pocieszny sposób wymawia wulgarne wyrazy. Z analizy badań (T. Soltysiak, Cz. Cekiera, 1998) wynika, że najczęstszymi zachowaniami agresywnymi ze strony rodziców wobec dzieci są różne formy agresji słownej (26,6% dziewcząt, 52,5% chłopców). Podkreślenia wymaga fakt, że według badanych agresja werbalna rodziców stanowiła dla nich wyjątkową uciążliwość. Wypowiedzi badanych ukazały bowiem, że z dwojga złego woleliby kary fizyczne aniżeli wysłuchiwanie przekleństw, wyzwisk, wyśmiewania ich wad i błędów, upokarzania i poniżania ich oraz przypominania im o wszystkich dotychczasowych przewinieniach, a także wytykania poświęceń rodziców dla badanych, które nie są przez nich doceniane. W celach bliższej egzemplifikacji przytoczenia wymagają, chociaż niektóre wypowiedzi badanych, gdyż one najdokładniej obrazują te stany rzeczy.

„Do mnie właściwie to mama nie mówi a krzyczy. Ciągle zarzuca mi, że jestem tępą jak tabaka w rogu, a ona ręce sobie po łokcie urabia, żebym mogła się uczyć, a ja tego nie doceniam” (dziewczyna, 16 lat).

„Mama ciągle na mnie krzycząc wypomina mi, że inni są mądrzy, zdolni, a ja to za ojcem mam taki pusty łeb, i żeby ona nawet padła to niczego nie dokona” (chłopiec, lat 15).

„Mój ojciec często krzycząc powtarza to, żeś ślepy - to mamuśki wina, ale żeś ślepy i głupi, to już nie wiem czyja to zasługa” (chłopiec, lat 16)

Innym doświadczeniem ze strony dzieci w rodzinie jest przemoc werbalna w postaci gróźb zastosowania kary fizycznej.(konceptcja interakcjonizmu symbolicznego). Phillip W. Davis (1996) prowadząc badania w warunkach naturalnych, dokonał, pracując wspólnie ze studentami, bezpośrednich obserwacji dorosłych, którzy w miejscach publicznych grozili dzieciom zastosowaniem kary fizycznej lub innej formy przemocy fizycznej. Autor w wyniku analizy zebranego materiału badawczego zauważył, że „choć dorośli często grozili dzieciom „laniem”, większość osób używała wielu innych terminów – zarówno eufemistycznych, jak i groźnie brzmiących na określenie zagrażającego wydarzenia. Wściekłe krzyki zdarzały się dość rzadko, a przekleństwa niemal nigdy. Jednak dorośli, którzy uciekali się do gróźb, często także bili dziecko. Grożąc dziecku, dorośli zwykle obarczali je całkowitą

odpowiedzialnością za wspólny problem”(Phillip W. Davis, 1996, s.1). Cytowane badania dotyczyły tylko gróźb zastosowania kary fizycznej lub innych form przemocy fizycznej. Zainteresowanie przemocą werbalną w postaci gróźb jest bardzo ważne ponieważ z tym rodzajem przemocy bardzo często dzieci spotykają się w szkole ze strony rówieśników, zarówno w tzw. realu, jak też w Internecie. Groźby są ponadto powszechnie stosowaną taktyką wymuszania posłuszeństwa i utrzymywania kontroli nad dzieckiem, występują jako miara agresji werbalnej, co jest bardzo niebezpieczne, ponieważ groźby wskazują otwarcie na możliwość zastosowania przemocy fizycznej (za Phillip W. Davis). Wspomniany badacz tego zjawiska uważa, że ten fakt jest szczególnie istotny, *„ponieważ prawdopodobieństwo fizycznej napaści może wywoływać u dziecka psychiczne cierpienie i zastraszać je w trudno dostrzegalny sposób. Ponadto groźba zastosowania kary fizycznej może doprowadzać do faktycznego wymierzenia takiej kary, a kara fizyczna może prowadzić do urazu i stanu upokorzenia.”* W przeprowadzonych przez Phillip W. Davisa badaniach, około jedna trzecia dorosłych groziła dziecku „laniem”(tabela 1). Na przykład, *„pewna kobieta pchała przed sobą pustą spacerówkę, przeglądając ofertę działu z ubraniami dziecięcymi w domu towarowym Sears. Towarzyszyło jej dwoje dzieci – chłopiec w wieku około dwóch lat i dziewczynka wyglądająca na cztery lata. Lawirując między kilkoma wieszakami z dziewczęcymi spódniczkami, od czasu do czasu kobieta wołała dzieci, mówiąc im, żeby trzymały się blisko niej. Kiedy chłopiec i dziewczynka posprzeczali się o jakiś drobiazg, kobieta podniosła chłopca i posadziła go w spacerówce, mówiąc szorstko: Siadaj, albo dostaniesz lanie!”*

W innej cytowanej sytuacji *„kiedy osoba dorosła użyła wulgaryzmów grożąc dziecku, pewien mężczyzna głośno i gniewnie zgromił około dziewięcioletniego chłopca, który poprosił go o coś w barze z sokami w kompleksie rozrywkowym położonym w centrum miasta. Obserwator i dwaj sprzedawcy stali w pobliżu, kiedy mężczyzna warknął: Powiedziałem „nie”, k...! Chłopiec wyjącał coś w odpowiedzi, a mężczyzna krzyknął: Powiedziałem „nie”, do diabła. Nie wiesz, co, k..., znaczy „nie? Więcej mnie nie pros, do cholery! Pochylił się nad twarzą chłopca, który znowu coś do niego powiedział. Mężczyzna odparł: Poprosz mnie jeszcze raz, a będziesz musiał wziąć dupę w troki. Jeśli poprosisz mnie jeszcze, wypruję z ciebie flaki! Oprócz użycia wulgaryzmów, mężczyzna z agresją w głosie wymienił jedną z części ciała dziecka (mówiąc o jego „dupie”). W ten sposób dorosły symbolicznie redukuje dziecko do ...jednej z części jego ciała, a moc tej uwagi wynika z wynikające z niej implikacji, że cała osoba sprowadza się do tej jednej części...”* (Perinbanayagam 1985, s. 154, za Phillip W. Davis).

To tylko dwa przykłady sytuacji z bardzo wielu, w jakich dochodzi do przemocy werbalnej w postaci grożenia dzieciom, które również uczą się w ten sposób stosowania tej formy przemocy. I jeszcze jedna sytuacja z prezentowanych badań, kiedy drugie dziecko brało czynny udział w sformułowaniu groźby: *„Kobieta przez kilka minut przeglądała ofertę działu z odzieżą męską w domu towarowym Sears. Towarzyszące jej dzieci – około trzyletni chłopiec i mniej więcej sześciolatnia dziewczynka – kręciły się sklepie, czekając, aż kobieta skończy. W pewnym momencie chłopiec zanurkował w wąski prześwit między ciasno ustawionymi wieszakami na krawaty i wspinał się na piramidkę ozdobnych pudełek służących do eksponowania towarów na wystawie. Kobieta powiedziała spokojnie: Matthew, boję się, że spadniesz i zrobisz sobie krzywdę. Boję się też, że możesz porzucić te pudełka. Po chwili, kiedy Matthew jej nie posłuchał, kobieta przełożyła rękę przez ścianę krawatów i chwyciła chłopca za ramię. Przez kilka sekund spokojnie się z nim siłowała, a potem powiedziała cichym głosem: Matthew, wyjdź stamtąd, albo będę musiała dać ci lanie. Chwilę później, nadal szarpiąc się z chłopcem, dodała: Dam ci lanie. Podskakując radośnie w pobliżu, dziewczynka zawołała: Daj mu lanie, mamusiu, daj mu lanie! (po kolejnych kilku chwilach siłowania się z chłopcem, kobieta rzeczywiście dała mu klapsa).”*

Zbyt często przemoc werbalna z użyciem wulgaryzmów występuje w rozmowach towarzyskich uczniów, w środowisku szkolnym i rówieśniczym. Często podyktowane jest to chęcią zaimponowania kolegom, dostosowaniem się do grupy. Warunki dyktują najsilniejsi fizycznie, posługujący się takim językiem. *„Prymat kultury popularnej stawia ponad obowiązkiem szkolnym i dążeniem do szkolnego sukcesu kulturę „szpanu” i dążenie za wszelką cenę do popularności”* (H. Machel, 2005, s. 26).

Pełne wulgaryzmów są mury, magazynujące w pewien sposób wyładowane emocje oraz ogromne plakaty promujące najnowsze i często mało ambitne przeboje kinowe. Pojawiają się bardzo wulgarne formy sztuki. Z wulgaryzmami spotykamy się na każdym kroku: na przystanku, na ulicy, w środkach komunikacji.

Odrębny obszar w etiologii przemocy werbalnej i wulgaryzmów stanowią media. Telewizja, czasopisma młodzieżowe pełne są wywiadów, audycji, gdzie słownictwo bardzo daleko odbiega od obowiązujących norm. Zdaniem profesora Jana Miodka, modę na popularne ostatnio słowo *„zajebiście”* skutecznie wprowadził jeden z cieszących się sławą zespołów muzycznych, choć to nie jego autor. To słowo znane jest od około dziesięciu lat. Jednak dotychczas nikt nie pozwalał sobie na jego publiczne używanie. Dopiero pan Wiśniewski, siłą piosenkarskiego autorytetu, przekonał ludzi, że to atrakcyjny wyraz (M. Grochowski 2001, s.15).

Używanie wulgaryzmów jest dla wielu ludzi przejawem braku wychowania, zjawiskiem patologicznym, jest w złym stylu. Interesującym zagadnieniem jest co na ten temat sądzą młodzi ludzie? Poniżej przedstawię opinie badanych uczniów na temat skali występowania, przyczyn używania, częstotliwości, oceny i dynamiki zjawiska, wpływu mediów, reagowania na używanie wulgaryzmów oraz pomocy osobom używającym wulgaryzmów. Badania przeprowadziłam ze studentkami studiów podyplomowych w Akademii Podlaskiej (obecnie Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach). Objęto nimi uczniów szkół podstawowych i gimnazjum z terenu województwa mazowieckiego. Próba licząca N=400 osób została dobrana z wykorzystaniem losowania gronowego.

Oceniając skalę zjawiska wulgaryzmów, 275 uczniów, co stanowi 69%, w tym 145 chłopców (69%) i 130 dziewczynek (69%), uznało je za zjawisko o dużej skali. Do używania wulgaryzmów przyznało się 355 uczniów, tj. 89% badanych, w tym 196 chłopców (93%) i 159 dziewczynek (84%). Codziennie używa wulgaryzmów 127 uczniów (32%), w tym 88 chłopców (42%) i 39 dziewcząt (21%). Według badanych, dynamika zjawiska nasila się. Uważa tak 250 uczniów (62,5%), 141 chłopców (67%) i 109 dziewczynek (58%). Oceniając wpływ mediów na zjawisko wulgaryzmów połowa badanych – 202 uczniów (50,5%) uznało, że media mają wpływ na używanie przez młodzież wulgaryzmów, odpowiednio 117 chłopców (55,4%) i 85 dziewczynek (45%). Ponadto badani odpowiedzieli na pytanie, czy należy zwracać uwagę osobom używającym w mowie wulgaryzmów? Wynik był następujący: 117 uczniów (30%) oceniło, że nie powinno się reagować, 52 chłopców (25%) i 65 dziewcząt (34%). Natomiast 180 uczniów uznało, że należy podejmować interwencje i zwracać uwagę przeklinającym osobom (odpowiednio 92 chłopców (44%) i 88 dziewcząt (47%).

Wskazując na przyczyny używania wulgaryzmów, badani wymieniali: nerwy, niepowodzenia, złość, kłopoty, prowokacje, złe samopoczucie, przeklinanie przez kolegów, przyzwyczajenie, złą sytuację domową, przeklinanie przez rodziców, bezradność i stresujące sytuacje. Dla ilustracji podjętego problemu prezentuję poniżej wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum, którzy odpowiedzieli na pytanie: Czy przebywałeś w towarzystwie osób używających wulgaryzmów i jakie miałeś wtedy odczucia?

- 1. Cały czas przebywam w towarzystwie osób przeklinających i już nie robi to na mnie wrażenia. Oczywiście, kiedy normalne słowa są przerywnikami, wtedy czuję się trochę nieswojo, ale generalnie nie rusza mnie to.*
- 2. Młodzież często w swoje wypowiedzi wplata wulgaryzmy. Moje odczucia są mieszane.*
- 3. Przeklinanie to dla mnie normalna sprawa. Myślę, że niedługo niektóre przekleństwa staną się normalnymi słowami w codziennym użytku (nawet przez ludzi dobrze*

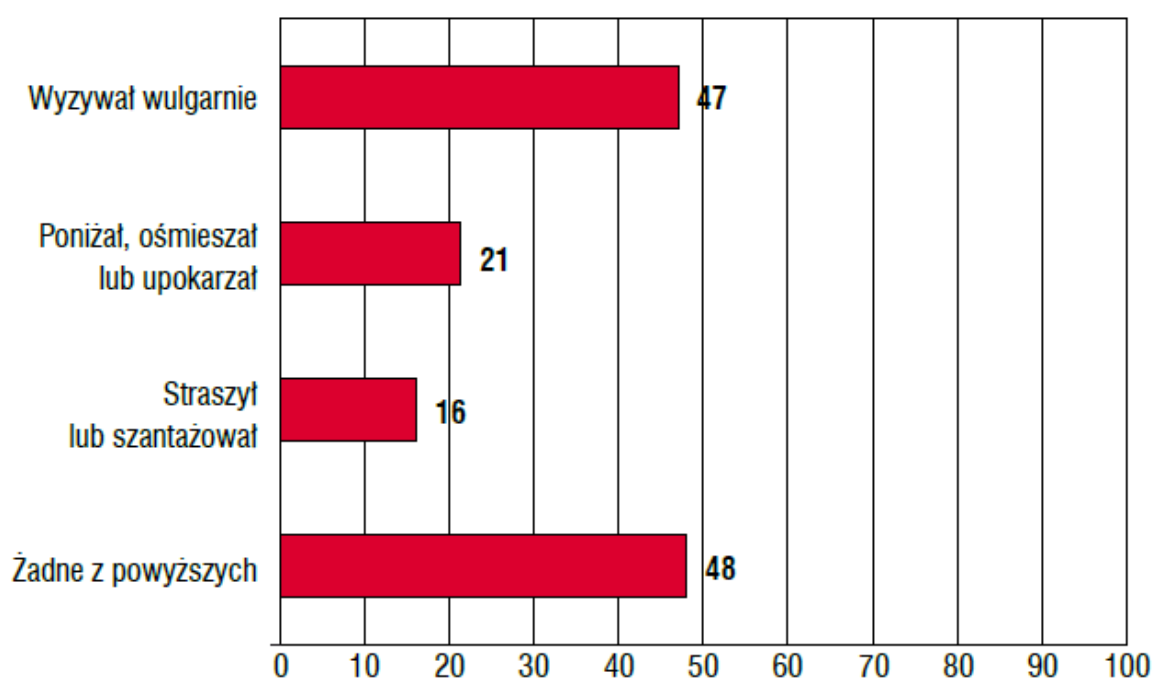
wykształconych). *Moi rodzice mają wyższe wykształcenie, a klną, bo uważają to za normalne wyrażanie swoich uczuć. Czasy się zmieniają, kultura się zmienia. Śmieszą mnie starodawne zasady dobrego wychowania. Zgadzam się, że w pracy nie powinno się przeklinać, ale w towarzystwie to normalne i nie ma to na nikogo złego wpływu. Cała ta otoczka, że przeklinanie jest złe jest tworzona przez kościół, szkołę i ludzi nienormalnych, którzy myślą, że jak nie klną to są niesamowicie kulturalni. Zresztą nie każdy miał łatwe życie. Człowiek po przejściach zachowuje się inaczej, ma mądrość życiową, ale często też przeklina, bo wie, że nie przeklinanie to wymyślone ograniczenie przez głupich ludzi. I nie myślcie, że przeklina tylko margines społeczny! W naszym świecie ludzie mają tyle stresu, że nie da się żyć bez „tych” słów. Chyba, że wy nie macie stresu to nie wiecie, o co chodzi, albo udajecie, jacy to wy jesteście kulturalni.*

4. *Przebywałam wiele razy w towarzystwie osób przeklinających. Nie lubię słuchać przekleństw i wulgaryzmów, chociaż sama czasami pod wpływem impulsu lub zdenerwowania przeklinam. Uważam, że m.in. nauczyciele powinni nas mniej stresować. Myślę także, że gdyby tak nie było mniej ludzi by przeklinało. Z drugiej strony sądzę, że przekleństwa są jedynie słowami o nie zawsze złych znaczeniach np. zajeździe. Wielu ludzi uważa, że jest to przekleństwo, lecz znaczenie tego słowa jest pozytywne i nie obraźliwe.*

Ze zjawiskiem przemocy werbalnej uczniowie szeroko spotykają się w Internecie. W styczniu 2007 r., we współpracy z agencją Gemius S.A, Fundacja „Dzieci Niczyje” przeprowadziła pierwsze w kraju badanie poświęcone problemowi cyberprzemocy zatytułowane „Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne”. Prezentowane niżej wyniki badań zostały zilustrowane wypowiedziami dzieci, pochodzącymi z wywiadów prowadzonych w ramach badań jakościowych nad cyberprzemocą przez studentów Instytutu Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego. Narzędzie badawcze zostało przygotowane przez Łukasza Wojtasika, we współpracy ze specjalistami z firmy Gemius S.A. Celem badania było ustalenie skali doświadczeń przemocy psychicznej lub werbalnej wymierzonej z wykorzystaniem mediów elektronicznych. Za przemoc uznano działania wbrew woli osoby małoletniej, które wyrządzają jej szkodę społeczną, psychiczną lub moralną. Badano między innymi przemoc werbalną w sieci (wulgarne wyzywanie, poniżanie, ośmieszanie, straszenie, szantaż). Analizą objęto łącznie 2981 internautów podzielonych na dwie grupy celowe. Pierwszą grupę stanowiło 891 internautów w wieku 12–17 lat (w tym 241 dzieci do 14lat), drugą – 2090 osób pełnoletnich. Warunkiem udziału w badaniu

respondentów w wieku 12–14 lat była zgoda rodziców (7% spośród nich zostało wykluczonych z powodu jej braku). Jak wynika z przeprowadzonych badań, co drugi młody człowiek (52%) doświadczył przynajmniej jednego rodzaju przemocy werbalnej w Internecie lub poprzez telefon komórkowy (tzw. komórkę). Najbardziej powszechną odmianą tej formy przemocy było wulgarnie wyzywanie (47%). Internet i telefony komórkowe wykorzystywane są również do poważniejszych form agresji werbalnej, połączonych często z przemocą psychiczną, jak ośmieszanie, poniżanie lub upokarzanie (21%), oraz straszenie i szantaż (16%). Doświadczenia przemocy werbalnej w sieci nie są zazwyczaj jednorazowe. W przypadku wulgarnego wyzywania zaledwie 14% respondentów deklaruje tylko jedno takie zdarzenie. Pozostali przypominają sobie takich sytuacji kilka (41%) lub wiele (więcej niż 5–30%). Podobne były deklaracje dzieci dotyczące częstotliwości poniżania, ośmieszania lub upokarzania (odpowiednio: 15%, 40% i 30%). Ze stosunkowo mniejszą częstotliwością młodzi internauci doświadczają szantażowania (za Ł. Wojtasik, 2007).

Dla jednej trzeciej dzieci, które zetknęły się z tą formą przemocy werbalnej (34%), był to przypadek jednorazowy. Pozostałe doświadczały szantażowania kilka (34%) lub wiele razy (19%).

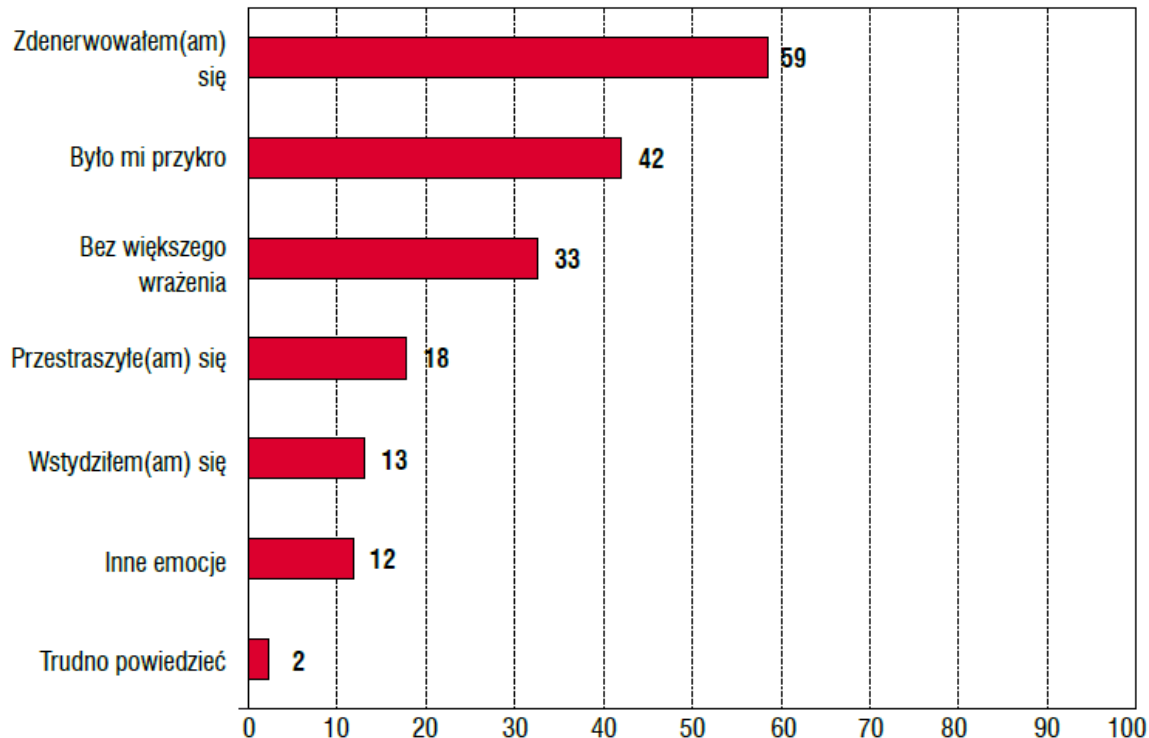


Rys 1. *Przemoc werbalna w sieci – doświadczenia młodzieży w % (N = 790)* Źródło: za Ł. Wojtasik, 2007.

Z przeprowadzonej przez badaczy analizy wynika, że wyzywanie w sieci jest najczęściej występującą formą przemocy rówieśniczej. Potwierdza to łatwe do zaobserwowania w

Internecie, szczególnie wśród jego nastoletnich użytkowników, „rozluźnienie obyczajów”, związane zapewne z wysokim poziomem anonimowości i niskim poziomem kontroli społecznej. „Na tym gronie, tam jakiś koleś wypisywał w ogóle jakieś straszne, obraźliwe komentarze i tak dalej, pod adresem innych osób ze szkoły. A na korytarzu to jest taki cichutki, zamknięty w sobie. Przez Internet ludzie są zupełnie inni”- Kasia, 14 lat .(za Ł. Wojtasik, 2007)

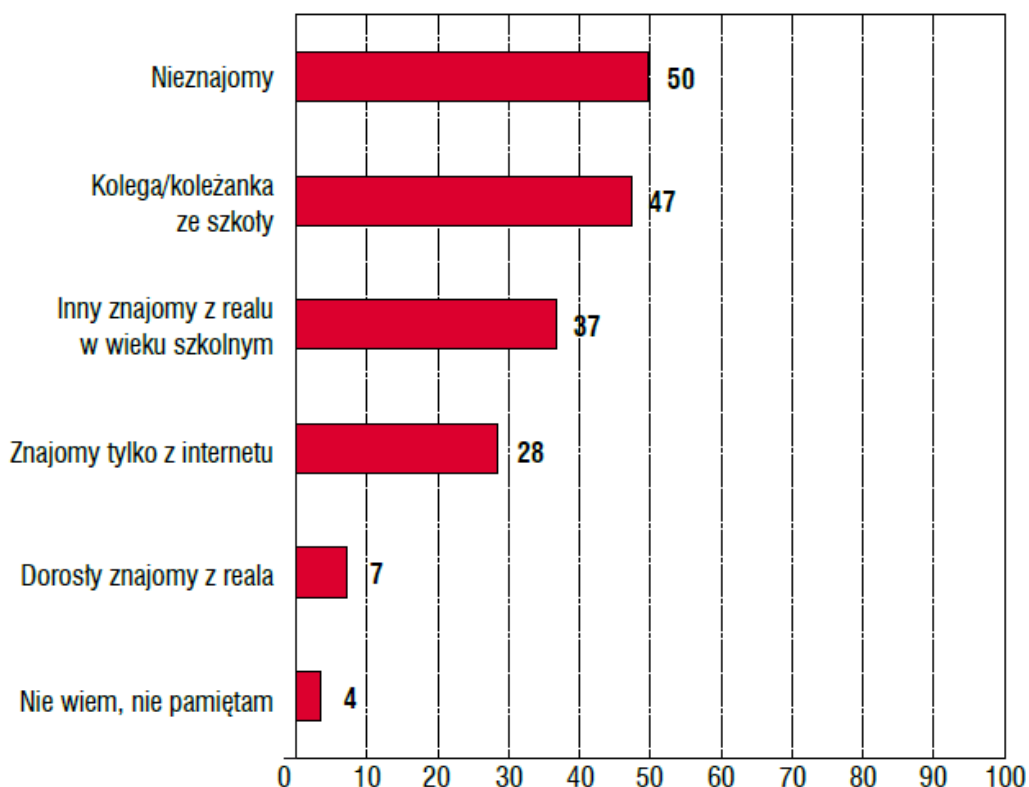
Według prezentowanych wyników, 1/3 respondentów, którzy doświadczyli w sieci poniżania, ośmieszania lub upokarzania, deklaruje obojętność wobec takich sytuacji, to jednak często zdarzenia takie generują negatywne emocje, jak zdenerwowanie (59%), przykrość (42%), strach (18%), czy wstyd (13%). Mimo to dzieci stosunkowo rzadko szukają w takich przypadkach pomocy lub wsparcia. Blisko połowa z nich (48%) nie informuje nikogo o doświadczaniu omawianych zdarzeń. Jeżeli decydują się kogoś poinformować, to najczęściej są to rówieśnicy (40%), a zdecydowanie rzadziej, jedynie w co dziesiątym przypadku, dorośli (z rodziny – 7%, ze szkoły – 4%). Najczęściej jednak jako sprawców tego typu zdarzeń respondenci wskazywali rówieśników z „reala” – znajomych ze szkoły (47%) lub spoza szkoły (37%) (za Ł. Wojtasik, 2007).



Rys 2. Poniżanie, ośmieszanie lub upokarzanie – odczucia młodzieży w % (N = 169)

Źródło: za Ł. Wojtasik, 2007.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że okoliczności i reakcje respondentów na straszenie i szantażowanie w sieci nie różnią się znacznie od tych związanych z ośmieszaniem czy upokarzaniem. Duża grupa pokrzywdzonych odczuwa w takich przypadkach zdenerwowanie (47%), przykrość (39%), strach (20%), wstyd (13%), podczas gdy u 1/3 ofiar sytuacje tego typu nie budzą żadnych emocji. Młodzi internauci straszeni lub szantażowani w sieci rzadko szukają pomocy u osób dorosłych (rodzice – 6%, personel szkolny – 10%). Częściej o takich doświadczeniach informują rówieśników (40%) albo nie mówią o nich nikomu (42%) (za: Ł. Wojtasik, 2007).



Rys 3. *Ponížanie, ośmieszanie lub upokarzanie – sprawca w % (N = 169). Źródło: za Ł. Wojtasik, 2007.*

Jako sprawców straszenia i szantażowania respondenci wskazują najczęściej rówieśników, których znają z „reala” – ze szkoły (37%) i spoza szkoły (32%). W pozostałych przypadkach są to zazwyczaj osoby, których dzieci nie znają (46%) lub, które znają tylko z sieci (17%). Odsetek wskazań na znajomych dorosłych kształtował się na poziomie 8%. Świadomości, że w sieci dochodzi do omawianych form cyberprzemocy nie miało 13% dorosłych uczestników badania. Najwięcej respondentów słyszało o przypadkach wulgarnego wyzywania oraz filmowania i fotografowania wbrew woli dziecka (odpowiednio 64% i 62%). Nieco ponad połowa miała świadomość występowania przypadków publikowania informacji

kompromitujących dzieci. O sytuacjach poniżania, ośmieszania lub upokarzania dzieci w sieci słyszało 57% respondentów. Nieco mniejsza grupa dorosłych respondentów jest świadoma, że Internet i telefonia komórkowa mogą służyć podszywaniu się pod osobę nieletnią lub zastraszaniu jej (52% i 47%). Tylko co czwarty respondent deklarował, że nie wywarło to na nim żadnego wrażenia (24%) (za Ł. Wojtasik, 2007).

Kolega grał w taką grę online. Tibia się nazywa... Polega na tym, że masz swoją postać i nią trzeba wykonywać pewne zadania, za które dostaje się określoną liczbę punktów, te punkty się zbiera i przechodzi się do kolejnych leveli. Taką charakterystyczną cechą tej gry jest to, że można komunikować się przez tę grę z innymi użytkownikami, jeżeli chce się założyć jakąś grupę bądź podjąć walkę z tym użytkownikiem. I była taka sytuacja, że kolega dostał od nieznajomej osoby informację, że musi mu przesłać część swoich punktów na jego konto, ponieważ inaczej będzie miał jakieś problemy. Nie znał tej osoby, tamta osoba się nie ujawniła mu do dzisiaj, a on, przez to, że nie chciał mieć żadnych kłopotów z nim, to po prostu przesłał mu te punkty i koniec. Tomek, 15 lat (za Ł. Wojtasik, 2007).

Jak zauważa A. Babicka, pedagog ze Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej „Spójrz Inaczej” - *„O ile zachowanie agresywne może być jednorazową demonstracją siły i po konkretnej interwencji może się zakończyć, o tyle przeciwdziałanie przemocy wymaga wielostopniowych i wielokrotnych oddziaływań wychowawczych. Przemoc musi być przerwana i potrzebuje do tego interwencji z zewnątrz. Usztywnieni w swoich rolach uczestnicy sytuacji przemocowych nie potrafią wyjść poza błędne koło patologicznie utrwalonych zachowań. Potrzebna jest właściwa diagnoza tego zjawiska oraz wielostopniowa pomoc każdemu z osobna, całej grupie uczestników i cykl spotkań z szerszą grupą potencjalnie zagrożonych zjawiskiem przemocy. Na przykład w szkole kolega przeżywa drugiego i są świadkowie – mniej lub bardziej aktywni. Interwencja wymaga rozmowy z ofiarą, sprawcą, świadkami oraz rozmowy z całą klasą o zaistniałym problemie i sposobach jego rozwiązania).*

Jak działać przeciwko przemocy? Na to pytanie A. Babicka odpowiada:

- Ważne jest, aby każdy wychowawca poświęcił czas na refleksję, co ja, mogę zrobić w sprawie przeciwdziałania dokuczaniu wśród moich wychowanków?
- Każdy wychowawca powinien jak najlepiej poznać środowisko wychowawcze, w którym wzrasta jego wychowanek; Warto, aby od czasu do czasu (profilaktycznie), przeprowadził indywidualne rozmowy z wychowankami, w których wprost powinien zapytać o to, czy czują się bezpiecznie - w grupie klasowej i w szkole;

- Stworzyć w szkole zespół ludzi, którzy chcą się zaangażować w rozwiązywanie konfliktów między dziećmi i wierzą, że te działania są sensowne i mogą być skuteczne, – (jeżeli ktoś tak nie uważa lepiej, żeby nie zajmował się tym problemem w swojej pracy wychowawczej, bo dzieci natychmiast wyczują brak autentyczności);
- Przeprowadzić w klasie spotkania na temat strategii i sposobów dawania sobie rady z przemocą;
- Prowadzić szereg rozmów na temat funkcjonowania grupy klasowej – role w grupie, spójność grupy, podkreślanie ważności i niepowtarzalności każdej osoby ludzkiej;
- Uczenie dzieci wyrażania swoich uczuć, potrzeb i myśli bez urażania innych osób;
- Prowadzenie spotkań wychowawczych, mających na celu uczenie różnych sposobów rozwiązywania konfliktów i problemów; Stworzenie klasowych kodeksów i norm chroniących przed działaniami przemocowymi (najlepiej tworzyć je razem z dziećmi, pracując w odpowiednio dobranych, bezpiecznych grupach), spisanie ich, zawarcie kontraktu z uczestnikami grupy, podpisanie przez nich i powieszenie w widocznym miejscu.

Niektóre sposoby radzenia sobie z przemocą mogą problem rozwiązać ostatecznie, a niektóre tylko doraźnie. Może być też tak, że te same strategie w jednych sytuacjach będą skuteczne, a w innych nie. Warto przyglądać się dynamice procesu i stale go podejmować, gdyż ceną za unikanie tego wysiłku jest pogłębianie urazów u wychowanków. Urazów, które mogą przynieść nieodwracalne, negatywne skutki w ich psychice. Sprawcy przemocy powinni wiedzieć, że za swoje czyny muszą ponieść odpowiedzialność i przyjąć konsekwencje swoich zachowań (wg ustalonych kodeksów i norm), powinni też okazać skruchę

Jedną z propozycji walki i przeciwdziałania przemocy werbalnej jest powrót do zapomnianego języka ludzkości, porozumienia bez przemocy. Autor i propagator metody porozumiewania się bez przemocy to Marshall Rosenberg, psycholog, były współpracownik twórcy psychologii humanistycznej Carla Rogersa. Założony przez M. Rosenberga Ośrodek Komunikowania się bez Przemocy (Center for Nonviolent Communication – CNVC) zrzesza trenerów z 30 krajów. M. Rosenberg jest autorem wielu prac, między innymi „Porozumienie bez Przemocy. O języku serca” i bardzo przydatnej dla nauczycieli pracy „Porozumienie bez Przemocy, czyli język żyrafy w szkole”. M. Rosenberg o swojej metodzie pisze: *„Porozumienie bez Przemocy nie jest niczym nowym. Wszystkie części składające się na ten model znane są od wieków. Moim celem było przypomnienie ludziom tego, co już wiedzą – a mianowicie jak powinniśmy odnosić się do siebie – i służyć pomocą w życiu, które harmonizowałoby z tą wiedzą. Zatem porozumienie bez Przemocy może służyć nam w*

odnajdywaniu konkretnych sposobów wykorzystywania tego, co już wiemy i do czego przywiązujemy wagę”. (M. Rosenberg, 2005, s.7).

Porozumienie bez Przemocy proponuje język, za pomocą którego można budować zrozumienie, szacunek i chęć współpracy, zamiast nieporozumień i konfliktów. PBP opiera się na zdolności wyrażania własnych uczuć i potrzeb, a także umiejętności rozumienia uczuć i potrzeb osób, z którymi się porozumiewamy – bez względu na to, jak one to wyrażają.

Model Porozumienie bez Przemocy opiera się na czterech prostych elementach:

1. Spostrzeżenie
2. Uczucia
3. Potrzebny
4. Prośba.

W jaki sposób może ono pomóc szkole? Umiejętność porozumiewania się ma znaczenie nadrzędne. Poprzez rozmowę, dialog, argumentacje i dyskusję uczeń zdobywa umiejętności, testuje swoje przekonania i tworzy własny system wartości. Sposób, w jaki nauczyciel odnosi się do tego procesu, jak porozumiewa się z uczniami, stanowi przykład demokratycznego współdziałania w szkole. W dzisiejszych czasach nauczycieli ciągle czekają nowe wyzwania, w rzeczywistości szkolnej codziennie muszą dawać sobie radę z własnymi reakcjami, reakcjami uczniów czy innych ludzi. (...) Porozumienie bez Przemocy może pomóc nauczycielom w codziennym ustalaniu celów, planów oraz tworzeniu atmosfery pracy, w której uczeń sam przejmuje odpowiedzialność za swoją naukę. Będą silniejsi i spokojniejsi, jeśli wypracują sobie sposób porozumiewania bez przemocy i nauczą się posługiwać konstruktywnym językiem, wyrażającym wzajemne zrozumienie (za: (M. Rosenberg, 2005, s.8).

Tak naprawdę chodzi w tej metodzie o nauczenie uczniów posługiwania się „językiem żyrafy”, ponieważ „żyrafa ma ogromne serce, a ten sposób porozumiewania się wypływa z serca” (2001, s.42) i zaniechania przez nich posługiwania się „językiem szakala”, który blokuje empatię i powoduje konflikty. M. Rosenberg wyróżnia kilka typów wypowiedzi charakterystycznych dla „języka szakala”. Są to: dokonywanie ocen moralnych i krytykowanie, porównywanie, klasyfikowanie i ocenianie, diagnozowanie i interpretowanie oraz używanie wyrażenia sugerujących brak osobistej odpowiedzialności. Autor Porozumienia bez Przemocy zauważa, że zawsze, jeśli szukamy przyczyn naszego dyskomfortu psychicznego na zewnątrz, jesteśmy narażeni na posługiwanie „językiem szakala”. Można w tym miejscu zauważyć, że młodzież nieprzystosowana społecznie, stosująca często przemoc werbalną, równie często prezentuje zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Jest to

równoznaczne z postrzeganiem swojej sytuacji jako wyniku działania sił zewnętrznych. To w dużej mierze tłumaczyć może posługiwanie się przez tą młodzież opisywanym przez M. Rosenberga „językiem szakala”. „Ogólnie można powiedzieć, że „język szakala” służy do krytykowania, zawstydzania i obwiniania innych lub samego siebie. (por. Tingen,2000). ...Myślenie o czyichś lub własnych zachowaniach w kategoriach winy pociąga za sobą akceptację kary, a w dalszej konsekwencji usprawiedliwia też stosowanie przemocy – w myśl schematu, że winnych należy ukarać.(Mudyń, 2003)

M. B. Rosenberg proponuje, aby „język szakala” zastąpić „językiem żyrafy” . Jego czterofazowy model komunikacji bez przemocy obejmuje: obserwowanie bez oceniania, rozpoznawanie i wyrażanie uczuć, wiązanie aktualnie przeżywanych uczuć z potrzebami i formułowanie konkretnych próśb (nie żądań). O tych czterech krokach Porozumienia bez Przemocy, autor mówi, że są zarazem proste, ale też niezwykle trudne w stosowaniu. Wynika to z faktu, że duża część komunikacji, którą prowadzimy, odbywa się automatycznie. Otwieramy usta. a z nich wydobywają się dźwięki. Potem zastanawiamy się, skąd one się wzięły, gdyż wygląda to zupełnie tak, jakby ktoś uruchomił je przyciskiem. W porozumiewaniu się z innymi ludźmi nieświadomie, bowiem stosujemy wyuczone schematy, które są w nas bardzo silnie zakorzenione.

W tym miejscu należy wymienić przynajmniej dwa działania przeciwdziałające przemocy werbalnej wśród uczniów.

1. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-pedagogicznej realizowało w latach 2007-2008 program „Porozumienie w szkole” .Celami tego programu było:

- Upowszechnianie postawy wzajemnego szacunku w relacjach szkolnych.
- Inspirowanie rozwoju zawodowego Nauczycieli w zakresie umiejętności psychospołecznych.
- Zapobieganie konfliktom i nieporozumieniom poprzez odkrywanie ich źródeł tkwiących w sposobach porozumiewania się.
- Wsparcie szkoły w budowaniu konstruktywnej współpracy z rodzinami uczniów.

Aktualnie planowany jest rozwój programu zmierzający w kierunku powstania sieci Szkół Budujących Porozumienie.

2. Drugie działanie to realizowanie warsztatów „ Słowa są oknami lub murami”. Dzięki proponowanym warsztatom uczestnicy mogą :

- Dowiedzieć się, jakie przyzwyczajenia w ich sposobie komunikacji ze współpracownikami czy bliskimi mogą być destruktywne, przyczyniać się do nasilenia konfliktu i dlaczego.
- Nauczyć się, jak przerwać zbyt długą wypowiedź innej osoby.
- Przećwiczyć, jak prosić tak, by osoby, do których się zwracamy, zrozumiały, o co nam chodzi i by wzrosły szanse, że prośba zostanie spełniona.
- Spojrzeć krytycznie na to, kiedy warto prosić zamiast żądać i po czym poznać różnicę między prośbą a żądaniem.
- Sprawdzić rolę uczucia w rozwiązywaniu konfliktów.
- Dowiedzieć się, jak motywować ludzi skuteczniej niż karą i nagrodą
- Nauczyć się, jak mówić „nie” i jak słuchać „nie”, mając na względzie dobro swoje i swojego otoczenia.

Realnie nie jest możliwe, aby dostrzec i przeciwdziałać każdej sytuacji dokuczania w szkole. Natomiast ważne jest podejmowanie każdego wysiłku, co najmniej z kilku powodów:

- ofiara na pewno nie poradzi sobie sama (vide: koło przemocy – uporządkowanie definicyjne) i potrzebuje każdego rodzaju pomocy;
- młody człowiek – ofiara przemocy nie umie szukać ratunku, a nawet popadł w toksyczne przekonanie, że jemu pomoc „się nie należy”;
- niezauważanie problemu przez dorosłych faktycznie wzmacnia postawy – ofiary i sprawcy. Otrzymują one przyzwolenie na kontynuowanie swoich zachowań;
- bagatelizowanie przez dorosłych dostrzeganych zjawisk przemocy szkolnej działa jak wiktymizacja ofiary (przypisywanie jej winy, podczas, gdy to ona jest poszkodowana); Wychowankowie często okazują się sprytniejsi od dorosłych i w wyuczony sposób prezentują dwa szkolne oblicza: inne na użytek kontaktów z nauczycielami, inne na użytek kontaktów z rówieśnikami. Często rozdźwięk między tymi postawami jest bardzo duży, widoczny w używanym języku, w prezentowanych poglądach, przekonaniach i zachowaniach. Np. młody człowiek, o którym wiemy z obserwacji i opinii innych, że jest negatywnym liderem i podżega do dokuczania słabszym, zgłosi się do wykonania pracy dodatkowej – np.: plakat z hasłem: „*nie czyń drugiemu, co tobie niemiłe*”... (za A. Babicka, 2010)

Jak ważny i aktualny jest problem przemocy werbalnej widać na podstawie podejmowanych kampanii reklamowych w tym zakresie. O tym, że ból i cierpienie zadaje nie tylko przemoc fizyczna, przypomina kampania zrealizowana przez agencję EuroRSCG Chicago. Reklamy ukazują twarze zrozpaczonych, zapłakanych dzieci, atakowanych przez zbudowaną ze słów dłoń. Przekaz nie jest tu zaskakujący: przemoc werbalna wpływa na

dziecięcą psychikę podobnie, jak ta fizyczna. „**Verbal abuse is still abuse**” – „*Przemoc słowna to wciąż przemoc*” - głosi hasło umieszczone na plakatach. Inicjatorem kampanii jest założona na początku ubiegłego wieku organizacja Juvenile Protective Association, pomagająca nieletnim ofiarom przemocy domowej oraz ich rodzinom. Autorem fotografii użytych w kampanii jest Kevin Banna, fotograf z Chicago.

Przemoc werbalna (wyklinywanie, wyzywanie, stosowanie gróźb) może być równie bolesna, jak przemoc fizyczna, a nawet czasem i bardziej, pozostaje w pamięci ofiary na długo, jest przeżywana wielokrotnie, nawet przez całe życie. W Singapurze, w kwietniu br. zorganizowano kampanię "**Verbal abuse can be just as horrific. But you don't have to suffer in silence.**" zachęcającą ofiary przemocy domowej do skorzystania ze specjalnej infolinii utworzonej po to, by im pomóc. Kampania, zrealizowana przez agencję Saatchi & Saatchi, zdobyła brąz w kategorii "Plakat" i "Print" na Festiwalu Clio 2008.

Bibliografia:

1. Babicka A., Przemoc psychiczna i werbalna (Warsztat), jak rozpoznawać i jak przeciwdziałać. Stowarzyszenie Psychoprofilaktyki Szkolnej Spójrz Inaczej.
2. Bińczycka J., 2010: Brzydkie wyrazy czyli dirty speech, OWT 1-2 (81-82) Warszawa.
3. Brańka Z., 1998: Agresja wśród dzieci i młodzieży w opinii uczniów, nauczycieli i rodziców, w: Papież J. Płukis A. (red), Przemoc dzieci i młodzieży, Toruń, s. 230.
4. Danilewska J., 2002: Agresja u dzieci-szkoła porozumienia. Warszawa.
5. Davis P.W., 1996: Groźby zastosowania kary fizycznej jako forma agresji werbalnej: badanie w warunkach naturalnych Georgia State University. Atlanta, USA Przedruk za zgodą wydawcy – Elsevier Science z: P.W. Davis, *Threats of corporal punishment as verbal aggression: a naturalistic study*, „Child Abuse & Neglect”, Vol. 20, nr 4, s. 289-304.
6. Gwizdek B., Sołtys E., 2002: Gimnazjalny projekt profilaktyczno-wychowawczy. Warszawa.
7. Januszewski A., 1998: Procesualne aspekty normy psychologicznej. w: Z. Uchnast, Norma psychologiczna. Perspektywy spojrzeń. Lublin, s. 50.
8. Machel H., 2005: Młodzież polska w społeczeństwie posttransformacyjnym – stan obecny i próba prognozy. w: F. Kozaczuk (red), Zagadnienia marginalizacji i patoogizacji życia społecznego. Rzeszów, s.24.
9. Marshal B., 2009: Porozumienie bez przemocy. Warszawa.
10. Milewska-Stawiany M., 2004: www.wp.pl 21.07.2004.

11. Peisert M., 2004: Formy i funkcje agresji werbalnej. Próba typologii, wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
12. Radochoński M., Radochońska A., 2004: Współzależność czynników biologicznych, psychologicznych i społecznych w genezie zachowań antyspołecznych dzieci i młodzieży. w: B. Urban (red.), Profilaktyka społeczna i resocjalizacja młodzieży. Mysłowice, s. 30.
13. Ranschburg J., 1993: Lęk, gniew, agresja. Warszawa.
14. Widstrand T., 2005: Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole. CMPPP Warszawa.
15. Wojtasik Ł., 2007: Przemoc rówieśnicza a media. Fundacja Dzieci Niczyje.
16. Zacharuk T., (red.), 2005: Uczniowie wobec wybranych zjawisk patologicznych. wyd. Akademii Podlaskiej, Siedlce 2005.

Aktywność fizyczna jako jedna z form zapobiegania agresji wśród dzieci i młodzieży

Lucyna Dołowska-Żabka

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Streszczenie

Promowanie aktywności rekreacyjno-sportowej wśród dzieci i młodzieży jest jednym z elementów procesu wychowania zmierzającego do przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole. Aktywność fizyczna wiąże się bezpośrednio z potrzebą wychowania do zdrowia i zagospodarowania czasu wolnego. Zaspokajają potrzeby relaksacyjno-wychowawcze i agonistyczne, rozwijają potrzeby poznawcze, socjalizacyjne i emocjonalne dzieci i młodzieży. Nasuwa się więc pytanie, czym jest agresja, czy to wrodzony problem, czy też wyuczony sposób zachowania; czy można ją kontrolować i zapobiegać jej; czy grupy społeczne mają narzędzia do sprawowania tej kontroli? Szeroko rozumiana aktywność fizyczna to również fair play w sporcie i w edukacji. Promując tę ideę możemy skutecznie przeciwdziałać zjawiskom agresji w rodzinie, szkole, w najbliższym środowisku (koleżeńskim, szkolnym, lokalnym, sportowym), bo fair play to czysta, uczciwa, szlachetna gra. Sposób postępowania nie tylko w sporcie, ale również, a może przede wszystkim w życiu.

Badania dotyczyły wiedzy uczniów na temat znaczenia ruchu dla zdrowia oraz konkretnych zachowań zdrowotnych, w tym obniżania agresji. Przebadano 57 uczniów w wieku 14-15 lat z Gimnazjum w Gończycach (21 dziewcząt i 15 chłopców) oraz ze szkoły specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii w Garwolinie (MCPiN) (21osób).

Na podstawie wyników ankiet i testu sprawności Zuchowy wykazano, iż chłopcy i dziewczęta z Gimnazjum w Gończycach dostrzegają korzystny wpływ ćwiczeń fizycznych na organizm. Natomiast 86% dziewcząt z MCPiN uznało ćwiczenia fizyczne za niekonieczne dla prawidłowego funkcjonowania organizmu. Przeciwny pogląd wyraziło 64% chłopców z tej placówki. Większość ankietowanych uznała jednak ruch za najlepszy i najskuteczniejszy środek profilaktyczny i terapeutyczny. Jednocześnie uczniowie z Gimnazjum w Gończycach (95% dziewcząt i 80% chłopców) i 86% dziewcząt z MCPiN uznali, że uprawianie ćwiczeń fizycznych wpływa kojąco na układ nerwowy. Prawie wszyscy badani są świadomi tego, iż częsty stres może niekorzystnie wpływać na ich zdrowie.

Największą świadomość wpływu aktywności fizycznej na stan zdrowia mają dziewczęta z Gimnazjum w Gończycach. W pozostałych grupach młodzieży świadomość ta

nie jest zadowolająca. Wyraźne różnice zaobserwowano między dziewczętami z dwóch badanych szkół.

Z przeprowadzonych badań wynika, że prawie wszyscy respondenci (zarówno chłopcy jak i dziewczęta) przynajmniej raz w życiu byli obiektem agresji fizycznej lub psychicznej. Zdaniem większości badanych aktywność fizyczna jest dobrym i właściwym sposobem na radzenie sobie ze stresem i ma wpływ na obniżanie agresywności.

Słowa kluczowe: sprawność fizyczna, aktywność fizyczna, zdrowie, młodzież, agresja.

Wstęp

W ostatnich latach coraz więcej uwagi poświęca się koncepcjom traktującym różne przejawy egzystencji człowieka w sposób całościowy, zauważając wzajemne związki i doceniając je (Zgurski, 2001). Jest to podejście holistyczne traktujące człowieka jako psychofizyczną całość. W takim kontekście został stworzony w XX wieku holistyczny model zdrowia, na który składa się zdrowie fizyczne i zdrowie psychiczne, czyli zdrowie umysłowe, emocjonalne i duchowe.

Znany jest dziś dobroczynny wpływ aktywności fizycznej na zdrowie i prawidłowe funkcjonowanie ludzkiego organizmu. Aktywność ruchowa prowadzi nie tylko do poprawy kondycji i zdrowia fizycznego, ale ma także zbawienny wpływ na funkcjonowanie umysłowe i emocjonalne. Potwierdzeniem takiego spojrzenia na wszelką aktywność ruchową jest istniejąca w teorii kultury fizycznej koncepcja H-RF (Health- Related fitness), która traktuje działania podnoszące sprawność fizyczną jako służące rozwojowi i wzmocnieniu zdrowia. Promuje się tendencję świadomego kształtowania swojego ciała, co przekłada się na inne sfery życia, dając szansę na jego wzbogacenie o nowe wartości estetyczne, społeczne, psychiczne czy duchowe.

Badany problem w świetle literatury przedmiotu

Na przestrzeni lat powstawały różne koncepcje zdrowia. Kartezjusz głosił dualistyczną koncepcję rozdzielenia człowieka na mechaniczne ciało i spirytualistyczną duszę. W XX wieku, pod wpływem szeroko rozumianej interpretacji medycznej, biologicznej, socjologicznej, psychologicznej, środowiskowej i kulturowej obalono biomedyczny model Kartezjusza (Kowalski, 2006).

Powstające teorie rozpatrywały zdrowie na wielu płaszczyznach. Konsekwencją tego było uznanie człowieka jako psychofizycznej całości - czyli holistyczny model zdrowia, na który składają się dwa wymiary zdrowia, wzajemnie ze sobą powiązane zdrowie fizyczne i zdrowie psychiczne.

Współczesna koncepcja filozofii zdrowia podkreśla, że zdrowie jest wartością, dzięki której jednostka lub grupa może realizować swoje aspiracje i potrzeby, jest bogactwem dla społeczeństwa, gwarantującym jego rozwój społeczny i ekonomiczny oraz środkiem do codziennego życia, umożliwiającym lepszą jego jakość (Woynarowska, 2008).

Każda populacja czy grupa społeczna ma właściwe sobie mierniki zdrowia w zależności od poglądów, aspiracji czy wreszcie wierzeń religijnych. Do pozytywnych zalicza się mierniki antropologiczno-morfologiczne (wysokość i masę ciała, stopień dojrzałości kośćca, występowanie miesiączki) oraz funkcjonalne (wydolność i sprawność fizyczna jako fundamentalny walor zdrowia). Kryteria auksjologiczne uwzględniają również symptomy ogólnego dobrostanu, samopoczucia, samopostzegania (Przewenda, 2008).

Coraz częściej w literaturze przedmiotu spotykamy się z terminem kultura zdrowotna. Rozumiana jest ona najczęściej jako edukacja zdrowotna. Wg Kulmatyckiego w węższym znaczeniu może być określana jako instrument, dzięki któremu następuje porządkowanie relacji ze światem i samym sobą i dotyczy to szczególnie tej wiedzy, umiejętności i postaw, które odpowiadają za dobre samopoczucie i zdrowie. Korzenie edukacji zdrowotnej tkwią w naukach medycznych oraz o kulturze fizycznej, natomiast jej szersza perspektywa odnosi się do strefy psychologicznej, społecznej czy duchowej (Kulmatycki, 2003).

Okazuje się więc, że wychowanie zdrowotne to integralna część procesu wychowania. Jest procesem nastawionym na rozwój i kształtowanie osoby w aspekcie dotyczącym szeroko rozumianego zdrowia. Obejmuje różne dziedziny wiedzy i przedmioty, jak wychowanie fizyczne, biologię, anatomię, fizjologię, ekologię, wychowanie moralne i estetyczne. W takim rozumieniu wychowanie fizyczne jest istotną częścią wychowania zdrowotnego.

Kultura fizyczna to wyraz określonej postawy wobec własnego ciała, środowiska i aktywna troska o rozwój, sprawność i zdrowie, to umiejętność organizowania, spędzania czasu z największym pożytkiem dla zdrowia fizycznego i psychicznego (Kulmatycka, 2003). Możemy wyodrębnić takie formy uczestnictwa w kulturze fizycznej jak wychowanie fizyczne, sport, turystyka, rekreacja, rehabilitacja. Pośpiech (2008) uważa, że kultura fizyczna daje harmonijny rozwój bio-psycho-społeczny na wszystkich etapach kształcenia, zachęca do zdrowego, sportowego stylu życia, zachowania sił witalnych i optymizmu do późnej starości. Według Dolaty ważne czynniki uczestnictwa w kulturze fizycznej to stymulacja (funkcja rozwojowa), adaptacja (funkcja przystosowawcza), kompensacja (funkcja wyrównawcza) i korektywa (naprawcza) (Dolata, 2003).

Według Sas - Nowosielskiego (2001) uczestnictwo w kulturze fizycznej może kształtować takie pozytywne cechy charakteru jak ambicję, systematyczność,

odpowiedzialność, pewność siebie, zdyscyplinowanie, zrozumienie i akceptowanie innych ludzi, rozwijanie kontroli, a nawet tłumienie negatywnych cech charakteru- niechlujstwa, lenistwa, skłonności do zachowań aspołecznych, kłamliwość.

Sprawność utożsamiana jest ze sportem i kondycją fizyczną lub ze zdrowiem. Poziom sprawności jest ważnym aspektem, bowiem zależy od niej biologiczna wartość człowieka, jego samopoczucie, jakość życia, dlatego należy do pozytywnych mierników zdrowia (Koszczyk, 2007).

Psychomotoryka jest to związek psychiki z motorycznością człowieka, dzięki której człowiek może wyjaśnić przyczyny i uwarunkowania swojej działalności ruchowej. Motoryczność wiąże się z procesami przemian energetycznych oraz procesami sterowania i regulowania (sensorycznymi i kognitycznymi), dzięki którym człowiek może w sposób wymierny osiągnąć celowe efekty ruchowe (Koszyk, 2007).

Zdolność motoryczna to kompleks indywidualnych właściwości psychofizycznych, rozwijających się na podstawie wrodzonych zadatków genetycznych, warunkujących skuteczność ruchowego działania. U podstaw zdolności motorycznych leżą określone struktury, funkcje i procesy związane z układem energia- informacja i ze względu na nie wyróżnia się cztery grypy zdolności: kondycyjne (energetyczne), koordynacyjne (informacyjne), hybrydowe (kompleksowe) oraz wtórne (związane z budową anatomiczną). W motoryce człowieka wyróżnione zostały dwie strony: potencjalna (predyspozycje i zdolności motoryczne oraz umiejętności) i efektywna (sprawność motoryczna i fizyczna) (Koszyk, 2007).

Sport ma dużą wartość profilaktyczną wśród patologii społecznej, a jest to dość popularne zjawisko wśród populacji młodzieży. Zaburzenia psychospołeczne związane z nieprzystosowaniem społecznym (agresja, wandalizm) czy problemami psychologicznymi (nerwice, depresje, zaburzenia odżywiania) dotyczą około jednej piątej młodych ludzi w Polsce (Kulmatycki, 2003). Nieumiejętność radzenia sobie ze stresem jest jedną z przyczyn powstawania uzależnień wśród nastolatków (Komorowska, 2008).

Sport jest jednym ze sposobów dotarcia do młodzieży uczęszczającej do szkół masowych, a w szczególności do dzieci i młodzieży przebywających w ośrodkach szkolno-wychowawczych i pochodzących z rodzin patologicznych.

Ćwiczenia fizyczne nie tylko wzmacniają mięśnie i zapobiegają chorobom serca, lecz także rozwijają zdolności umysłowe. Silne i aktywne ciało jest kluczem do aktywnego umysłu (Carmichael, 2007).

Wpływ aktywności fizycznej na zdrowie psychiczne człowieka jest ogromny i nieoceniony. Pod wpływem ruchu i zmęczenia wydzielają się w organizmie więcej endorfin,

nazywanych „hormonami szczęścia”, czego efektem jest poprawa samopoczucia. Dzięki przekonaniu o swojej coraz lepszej sprawności, sylwetce, wyglądzie, człowiek ma możliwości współuczestniczenia w ruchu razem z innymi i poznania nowych przyjaciół. Aktywność ruchowa według Drabika i Kulmatyckiego działa korzystnie na poprawę i przyływ energii życiowej poprzez podwyższenie poziomu optymizmu, podniesienie odporności na trudności życiowe, podwyższenie samooceny, zwiększenie samodzielności, zmianę negatywnych zwyczajów (zachowań).

Wszyscy wiemy jak trudno jest dziś zainteresować młodych ludzi każdą formą zajęć lekcyjnych lub pozalekcyjnych. Wiemy również, że praktycznie każdy zdrowy młody człowiek uprawia sport. Ale co ma zrobić pewna grupa uczniów przeciętnych lub posiadających pewne ułomności zdrowotne? Czy ma im pozostać tylko ulica, podwórko, albo gry... ale te komputerowe?

Biorąc pod uwagę fakt, że w okresie dojrzewania chłopcy bardzo chętnie uprawiają ćwiczenia, zwłaszcza siłowe, doskonałą propozycją są dalekowschodnie sztuki walki, np. karate. Sport ten ma w sobie ogromny potencjał wychowawczy. Ministerstwo Edukacji Narodowej w naszym kraju doceniając zalety tej dyscypliny sportu dało „zielone światło” programom wychowania fizycznego zawierającym jako jedną z form składowych elementy sztuk walki (programy dla szkół gimnazjalnych). Karate Stylu Shotokan należy do tradycyjnych odmian tej dyscypliny. Szkolenia opierają się na pięciu zasadach opracowanych przez twórcę współczesnego karate Gichina Funakoshi i są opisane przez mistrza w jego biografii zatytułowanej „Karate – to moja droga życia”. Dziś na tych pięciu filarach oparta jest metodyka wielu sztuk walki:

1. Po pierwsze, rzecz w tym, aby doskonalić charakter.
2. Po pierwsze, rzecz w tym, aby rozwijać ducha.
3. Po pierwsze, rzecz w tym, aby bronić prawdziwości drogi.
4. Po pierwsze, rzecz w tym, aby szanować etykietę.
5. Po pierwsze, rzecz w tym, aby gorącość serca nie przysłaniała męstwa (Cukrowski, 2003).

Karate prowadzone na lekcjach jak również treningach uczy młodzież zasady „ustąp, a zwyciężysz”. Do dnia dzisiejszego obowiązuje w czasie zajęć ustalony przed laty ceremoniał i etykieta postępowania (ukłon, wyrażający szacunek - zawodnik niższy stopniem kłania się pierwszy okazując uznanie dla umiejętności i trudu, jaki musiał pokonać rywal, aby je osiągnąć). Te wszystkie czynniki mają wpływ na zachowanie się młodego człowieka nie tylko w czasie treningu, ale i w życiu codziennym, kształtując w nim pożądane społecznie cechy takie jak szacunek dla starszych, poszanowanie mienia publicznego i tradycji, ponadto

wyrabiają nawyk systematyczności i umiejętność koncentracji tak przydatny w czasie edukacji szkolnej (Wosicki, 2003).

„Świat jest tym, czym są tworzący go ludzie”

Agresja (łac. *agressio*- napaść, natarcie) to wywołane sytuacją zachowanie podejmowane z zamiarem sprawienia bólu, cierpienia, szkody. Może ona mieć postać zachowań słownych lub fizycznych. Przybiera formy jawne lub ukryte, a także wyraża się w czynnościach symbolicznych. Bywa, że agresja przybiera kształt reaktywny stanowiąc wyładowanie rozbudzonych emocji, złości, gniewu, irytacji czy wręcz nienawiści. Rozumiana bywa również w znaczeniu instrumentalnym, wówczas występuje w postaci podejmowanych działań w celu zaspokojenia potrzeb (Stach, 1989).

Zjawisko agresji i przemocy w szkole nie jest oderwane od całokształtu życia społecznego. Na świecie jak i w Polsce jest charakterystyczne dla okresów transformacji ustrojowej. Coraz częściej mówi się o skali makro i skali mikro występowania tego zjawiska. Obydwie skale wzajemnie się warunkują. Młodzież jak również dzieci cechuje mała odporność na manipulację i nieetyczny wpływ, łatwość poddania się sytuacjom pokusy, łatwego posiadania oraz podatność na zadawanie przemocy. Agresja jest zjawiskiem dość powszechnym we współczesnym życiu społecznym. Czynniki biologiczne przesądzają o różnicach indywidualnych w jej występowaniu, a czynniki natury społecznej sprzyjają wykorzystaniu agresji w różnych sytuacjach i interakcjach społecznych dla realizacji własnych celów.

Fair play - czysta, uczciwa, szlachetna gra najczęściej kojarzy się nam ze sportem, a konkretnie z rywalizacją sportową (Żukowska, 2005). Postawa fair play w sporcie definiowana jest przez komponenty takie jak troska o zdrowie, odpowiedzialność w walce sportowej, przestrzeganie reguł i przepisów w rywalizacji sportowej oraz zachowanie równości szans zawodników. Wszystkie te komponenty mają swój wymiar społeczny. Chodzi o to, aby zachowania fair play były postrzegane w kategoriach wyboru moralnego. Podnosi to jej wymiar wartości uniwersalnej w całokształcie życia społecznego. Ma to niezwykle istotne znaczenie w edukacji, która stawia sobie za cel nie tylko wyposażenie młodego człowieka w wiedzę i umiejętności, ale kształtowanie jego odpowiedzialnych postaw wobec wielorakich aspektów życia społecznego (Żukowska, 2008).

Przemoc wśród młodzieży rodzi permanentną agresję, uprawomocnioną w relacjach władza-uczeń. Pojawia się także w relacjach zachodzących między uczniami. Przybiera ona wtedy postać porównywania, mobbingu, okrucieństwa w słowach, postawach, gestach, agresji fizycznej. Agresja jest niezwykle trudna do wykrycia, bowiem ofiary w obawie przed

dalszymi prześladowaniami ze strony rówieśników boją się przyznać, że są krzywdzone (Szczepka-Pustkowska, 1998).

Nie spierając się o naturę agresji, na ile jest wrodzona, a na ile wyuczona, możemy przyjąć, że istnieją społeczne i sytuacyjne czynniki, które ją wywołują, ale również istnieją czynniki, które modyfikują zarówno nasilenie agresji, jak i formy jej przejawiania (Burke, 1986; Sisjadr, 2001).

Koncentrując się na rozwoju zainteresowań sportowych należy dostrzec, że jest to inwestycja w jakość życia i jakość wypoczynku (po lekcjach, po pracy), że jest to pole do rozwoju i doskonalenia się zgodnie z zainteresowaniami i uzdolnieniami, dające szansę na samorealizowanie się i wzrost poczucia własnej wartości oraz socjalizację w grupach rówieśniczych. Zasada fair play jest istotą sportu i wszelkiej aktywności rekreacyjno-sportowej, w naturalny sposób likwidując potrzebę agresywnych zachowań. Tu każdy może być lepszy, tu dużo należy od niego samego. Jeśli młody człowiek w procesie wychowania i swojej aktywności sportowej zetknie się z wartościami np. dobra, piękna, prawdy opartej o zasady fair play i je zinternalizuje, to będzie się starał, aby jego postępowanie w różnych sytuacjach- również agresywnych zachowań innych, było z nimi zgodne (Żukowska, 2008).

Material i metody

Badaniami objęto młodzież Gimnazjum w Gończycach z dwóch klas II - klasa „a” sportowa - 16 osób (11 dziewcząt i 5 chłopców), klasa „b” 20 osób (10 dziewcząt i 10 chłopców) w wieku 14-15 lat. Drugą grupę stanowiło 21 uczniów ze Szkoły Specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii w Garwolinie. Pierwsza klasa liczyła 8 osób w wieku od 14 do 16 lat (2 dziewczęta i 6 chłopców), druga klasa 5 osób (3 dziewczęta i 2 chłopców) w wieku 14-15 lat. Trzecia klasa gimnazjum to 9 uczniów (2 dziewczęta i 7 chłopców) w wieku od 15 do 18 lat. Młodzież pochodziła z różnych stron Polski.

Badani uczniowie przebywali na różnych oddziałach: rehabilitacyjnym - oddział stacjonarny, zaburzeń zachowania i emocji - oddział stacjonarny oraz na oddziale foniatryczno- logopedycznym - oddział dzienny.

Na oddział rehabilitacyjny przyjmowani są pacjenci z dziecięcym porażeniem mózgowym, urazami neurologicznymi (do szkoły kwalifikują się bardzo nieliczni), pozostali nauczani są na oddziałach i nie uczestniczyli w badaniach. Oddział zaburzeń zachowania przyjmuje pacjentów z nerwicami, fobią społeczną i szkolną, zaburzeniami zachowania emocji, nadpobudliwością psychoruchową, z deficytem uwagi oraz z zaburzeniami szkolnymi, takimi jak dysleksja, dysgrafia, dysortografia.

Oddziały foniatryczno - logopedyczne to miejsce przebywania dzieci z zaburzeniami mowy (np. mutyzm, jąkanie) oraz uszkodzeniami słuchu lub głuchotą. W większości przypadków, pacjenci wywodzą się z patologicznego środowiska, rodzin dysfunkcyjnych, w związku z czym są zaniedbani pod względem rozwoju społecznego, emocjonalnego i ruchowego.

Metody badań

Narzędziami badawczymi były ankieta, wywiad i test sprawności fizycznej.

Ankieta zawierała 20 pytań zamkniętych, dotyczących wiedzy ucznia na temat zdrowia, zachowań zdrowotnych i aktywności fizycznej. Podzielona została na 3 zasadnicze części.

Pierwsza z nich, obejmująca pytania od 1 do 7, dotyczyła wiedzy uczniów na temat znaczenia ruchu dla zdrowia, druga (pytania od 8 do 15), zawierała zagadnienia związane ze zdrowiem. Trzecia część ankiety (pytania od 16 do 20) była związana tematycznie z agresją.

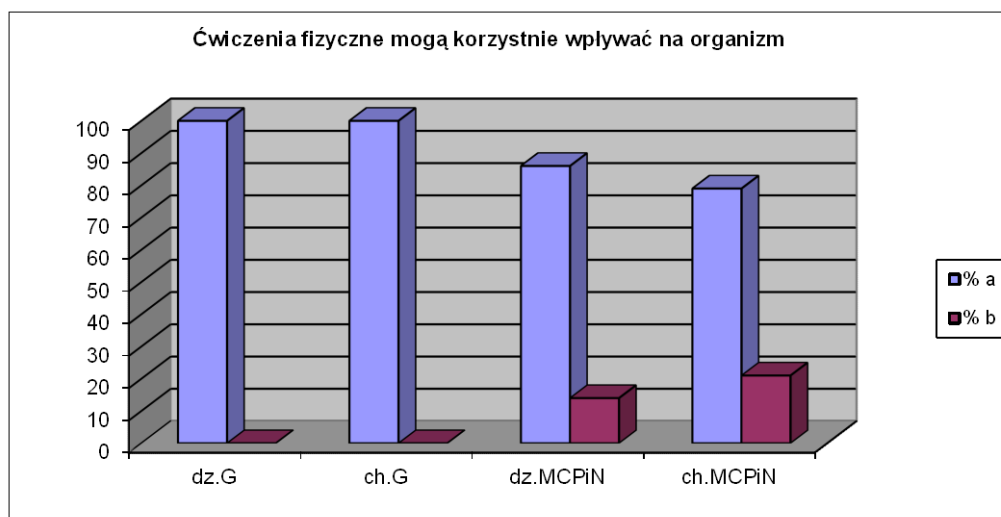
Wywiad został przeprowadzony z dyrektorem i nauczycielami Szkoły Specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii.

Indeks sprawności fizycznej K. Zuchory, zastosowany w badaniach jest polskim testem sprawności fizycznej, łatwym w użyciu, gdyż nie wymaga wielu przyrządów, sprzętu specjalistycznego i nadzwyczajnych warunków. Test obejmuje sześć prób i bada następujące cechy motoryczne: szybkość, skoczność, siłę ramion, gibkość, wytrzymałość i siłę mięśni brzucha. W przeprowadzonych badaniach została pominięta siła ramion ze względu na bezpieczeństwo młodzieży z garwolińskiego ośrodka, ponieważ warunki na sali gimnastycznej do tego ćwiczenia nie były korzystne.

Wyniki badań

Przeprowadzone badania pozwoliły zaobserwować różnicę między wiedzą, poglądami oraz sprawnością badanych uczniów Gimnazjum w Gończycach i młodzieżą ze Szkoły Specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii.

Prawie wszyscy ankietowani uczniowie z Gimnazjum w Gończycach uznali, iż ćwiczenia fizyczne mogą korzystnie wpływać na organizm człowieka. Podobnie sądzi 86% dziewcząt i 79% chłopców z MCPiN w Garwolinie (ryc.1)



Ryc. 1. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 1 z uwzględnieniem płci i szkoły.

a) zgadzam się

b) nie zgadzam się

dz. G- dziewczęta z Gimnazjum w Gończycach

ch. G- chłopcy z Gimnazjum w Gończycach

dz. MCPiN- dziewczęta ze Szkoły Specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii

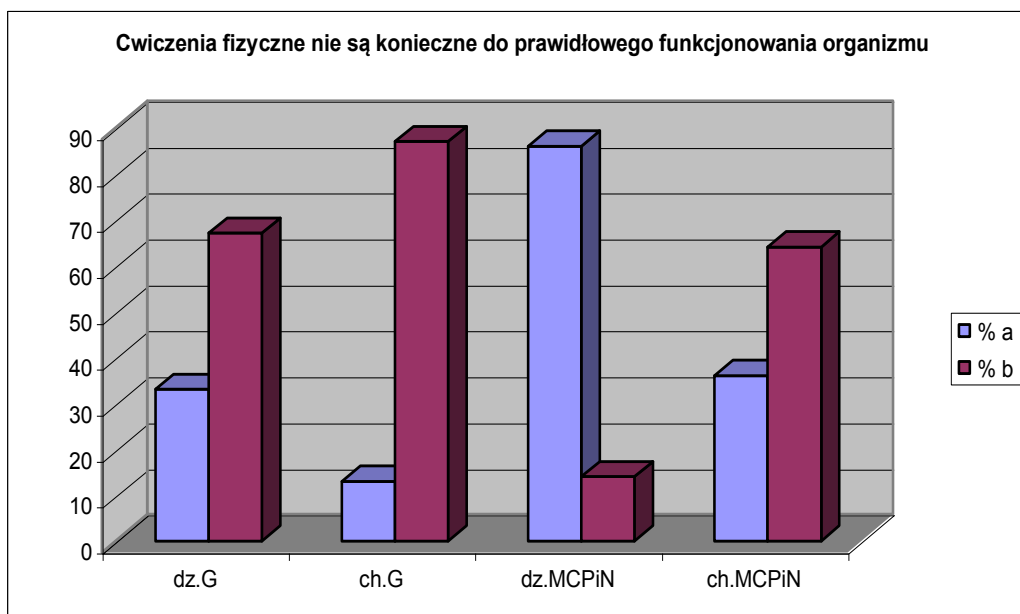
ch. MCPiN- chłopcy ze Szkoły Specjalnej przy Mazowieckim Centrum Psychiatrii i Neurologii

Z MCPiN, 86% dziewcząt uznało ćwiczenia fizyczne za niekonieczne do prawidłowego funkcjonowania, natomiast 67% dziewcząt podobnie jak 87% chłopców z Gimnazjum w Gończycach widzi pozytywny wpływ ćwiczeń fizycznych dla konieczności prawidłowego funkcjonowania organizmu. Tego samego zdania jest 64% chłopców z MPCiN (ryc.2).

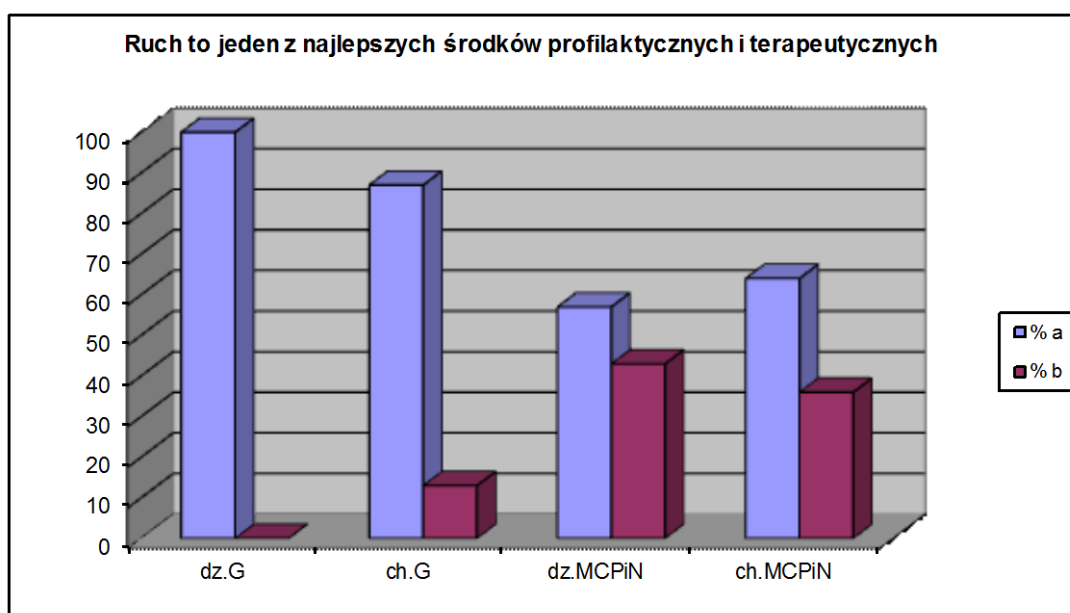
Większość przebadanych uczniów uznała ruch za najlepszy i najskuteczniejszy środek profilaktyczny i terapeutyczny (ryc. 3).

Duża część gimnazjalistów, tj. 62% dziewcząt i 60% chłopców z Gimnazjum w Gończycach, podobnie jak 71% dziewcząt i 57% chłopców z MCPiN uznało, że „dla zdrowia nie jest lepszy krótkotrwały wysiłek o bardzo dużym natężeniu”. Podobnie jest z wiedzą na temat ruchu pozytywnie wpływającego na przeciwdziałanie „bólom krzyża”. Badane dziewczęta wykazały się lepszą wiedzą (86% z MCPiN i 71% z Gimnazjum w Gończycach) niż ich koledzy (60% chłopców z Gimnazjum w Gończycach i 50% z MCPiN).

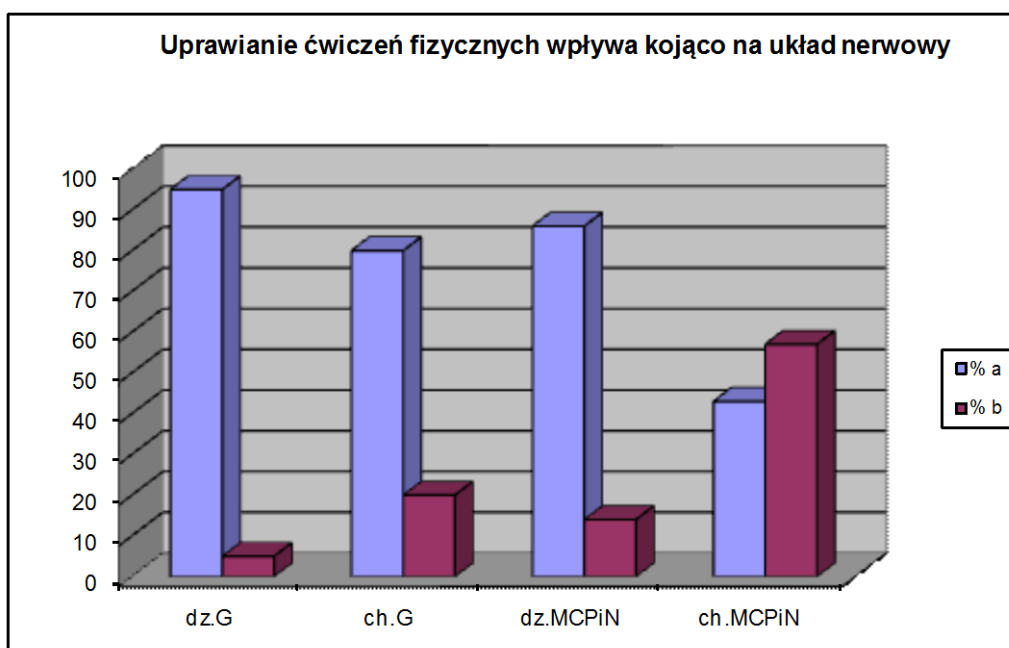
Zdanie mówiące o tym, że „osoby z chorobami serca i układu krążenia nie powinny uprawiać żadnych ćwiczeń fizycznych” prezentuje 57% dziewcząt z MCPiN. Natomiast pozostała grupa ankietowanych (86% dziewcząt i 73% chłopców z Gimnazjum w Gończycach oraz 57% chłopców z MCPiN) wyrażała zdanie przeciwne. Ważne jest, że znacząca większość badanych dostrzega korzyści z uprawiania ćwiczeń fizycznych i ich kojący wpływ na układ nerwowy (ryc.4).



Ryc. 2. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 2 z uwzględnieniem płci i szkoły

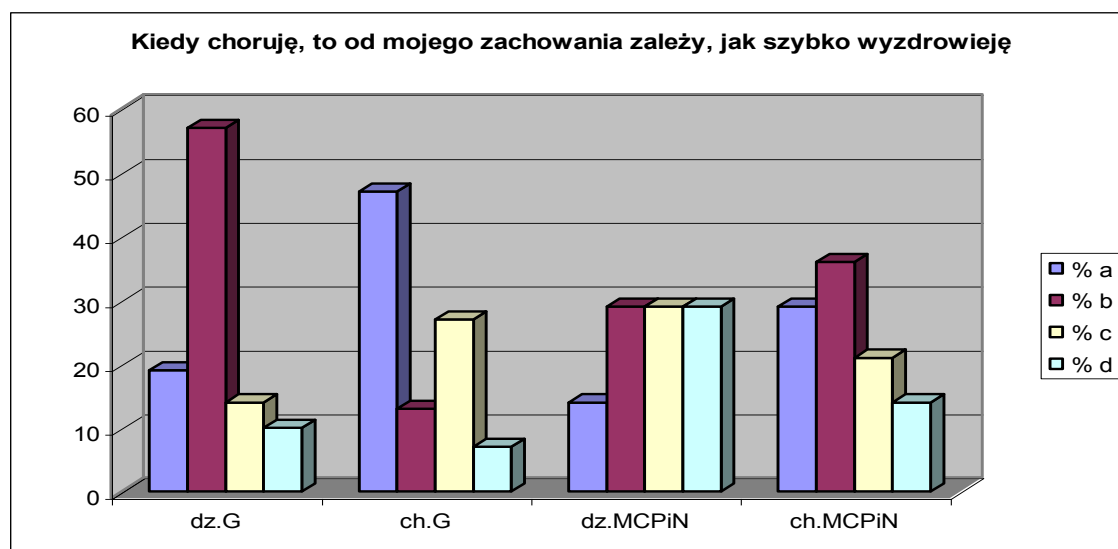


Ryc. 3. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 3 z uwzględnieniem płci i szkoły.



Ryc. 4. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 7 z uwzględnieniem płci i szkoły.

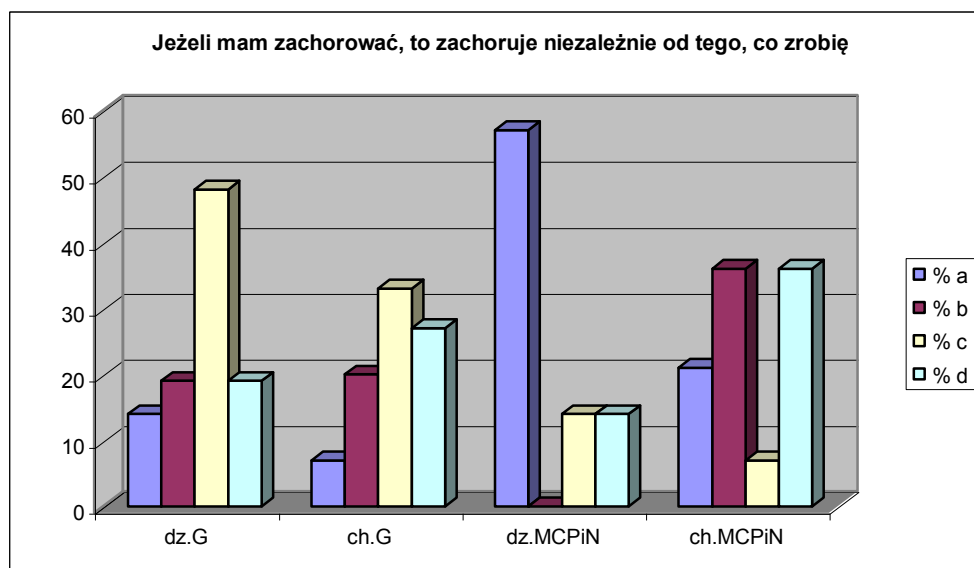
W drugiej części ankiety, dotyczącej poglądów młodzieży na temat istotnych zagadnień związanych ze zdrowiem, uczniowie obu badanych szkół wykazali się podobną wiedzą i poglądami. Zdecydowana większość dziewcząt jak również chłopców ze szkoły masowej jak i specjalnej uważa, że to od nich samych zależy, jak szybko wyzdrowieją, gdy chorują (ryc.5).



Ryc.5. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 8 z uwzględnieniem płci i szkoły

- a) zdecydowanie się zgadzam
- b) raczej się zgadzam
- c) raczej się nie zgadzam
- d) zdecydowanie się nie zgadzam

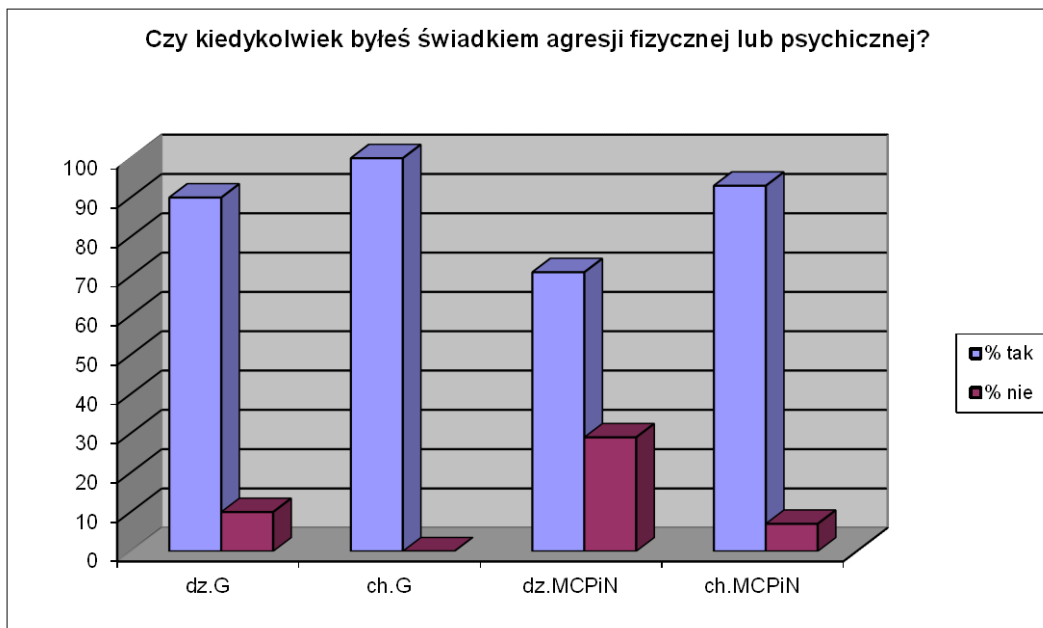
Uczniowie z Gimnazjum w Gończycach (67% dziewcząt i 60% chłopców) nie zgadza się z twierdzeniem, że jeśli mają zachorować to zachorują niezależnie od tego, co zrobią. Przeciwnie uważa młodzież z MCPiN (ryc.6).



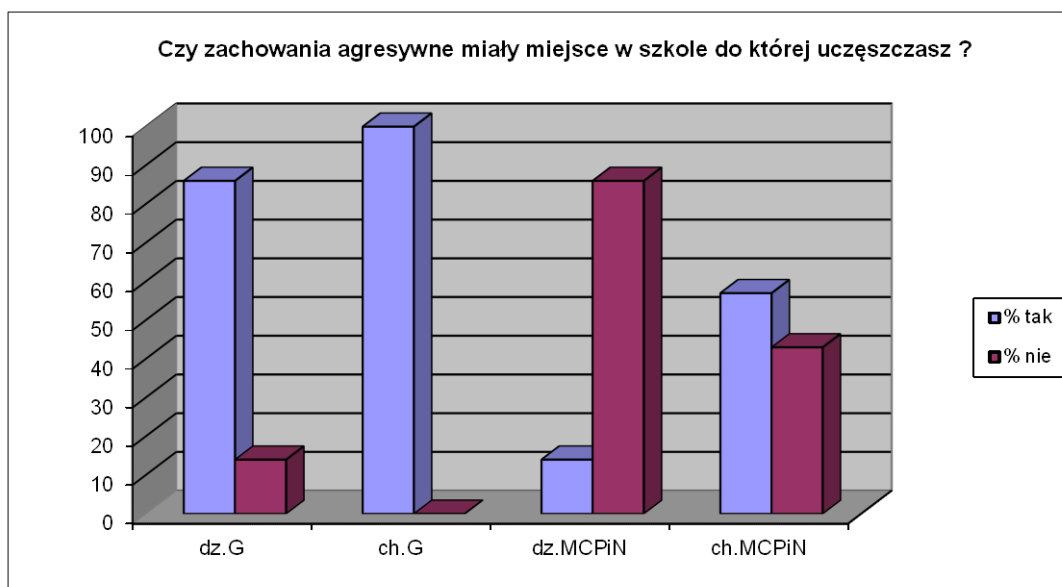
Ryc. 6. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 9 z uwzględnieniem płci i szkoły

Zadawalający jest fakt, że 78% chłopców z MCPiN uważa, iż utrzymywanie regularnych kontaktów z lekarzem jest najlepszym sposobem uniknięcia choroby. Pozostali ankietowani raczej zgadzają się z tą opinią. W większości zaś uczniowie uznali, że kiedy chorują to wina jest po ich stronie (72% dziewcząt i 87% ich rówieśników z masowego gimnazjum oraz 58% dziewcząt i 73% chłopców z MCPiN). Wyraźną różnicę zdań zaobserwowano między dziewczętami (100%) i chłopcami (58%) z MCPiN, że ich zdrowie zależy głównie od tego, co sami robią. Znaczących różnic nie obserwuje się między młodzieżą z Gimnazjum w Gończycach. Wszyscy respondenci uważają, że jeśli podejmą właściwe zadania to pozostaną zdrowi (100% dziewczynek i 87% chłopców z Gończyc, 85% dziewcząt i 65% chłopców z MCPiN).

Część trzecia ankiety dotyczyła zachowań agresywnych wśród młodych ludzi. Z odpowiedzi na pytanie ankietowe wiadomo, że większość młodzieży doświadczyła agresji fizycznej lub psychicznej (ryc.7). Dziewczynki z MCPiN (86%) nie zaobserwowały zjawisk agresywnych na terenie szkoły, do której uczęszczają. Pozostali badani ze zjawiskiem tym zetknęli się właśnie w na terenie szkoły, do której uczęszczają (ryc. 8).

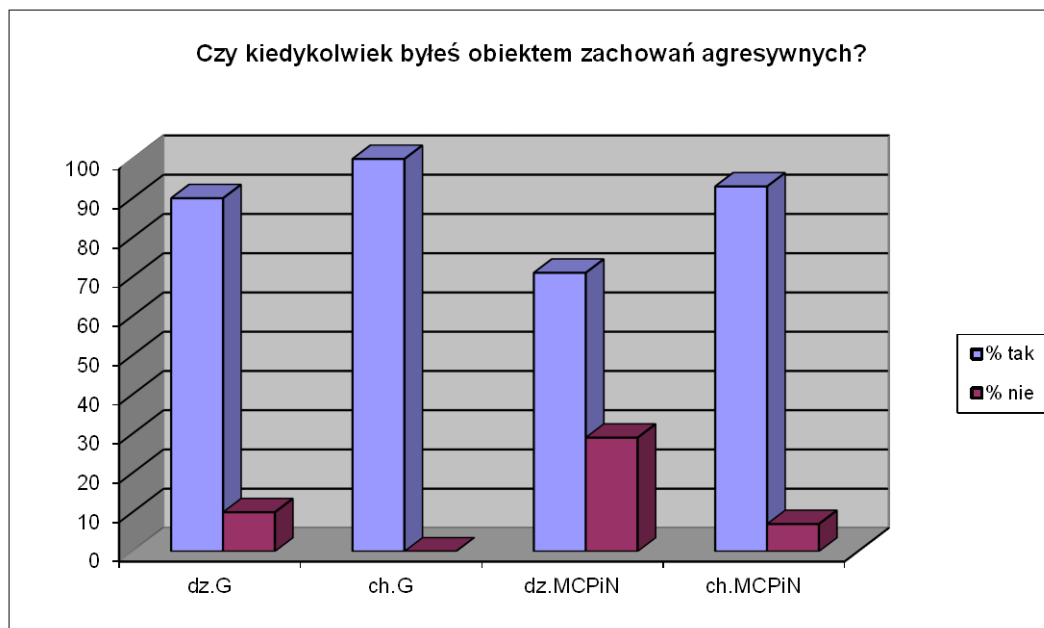


Ryc.7.Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 16 z uwzględnieniem płci i szkoły



Ryc. 8.Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 17 z uwzględnieniem płci i szkoły

Wszyscy uczniowie uczestniczący w badaniach stwierdzili, iż przynajmniej raz w życiu zdarzyła im się sytuacja, gdzie to oni byli obiektem agresji psychicznej lub fizycznej (ryc.9). Zdecydowana większość młodzieży deklaruje, iż nigdy nie stosowała przemocy wobec innych (71% dziewczynek i 80% chłopców uczęszczających do Gimnazjum w Gończycach oraz 100% dziewcząt i 86% chłopców z MCPiN w Garwolinie). Aktywność fizyczna to dobry sposób na radzenie sobie ze stresem - tak twierdzi 71% dziewcząt z MCPiN i 87% ich rówieśniczek uczęszczających do masowej szkoły, jak również 57% chłopców z MCPiN.



Ryc. 9. Procentowy rozkład odpowiedzi na pytanie 18 z uwzględnieniem płci i szkoły

Poziom sprawności fizycznej uczniów szkoły w Gończycach i szkoły specjalnej przy MCPiN w Garwolinie przedstawiał się następująco: dziewczęta z klasy sportowej prezentowały najwyższy poziom sprawności fizycznej. Ich rówieśnice z klasy równoległej, nie sportowej, uzyskały słabsze wyniki w skoczności, gibkości i sile mięśni brzucha. Dziewczęta z klasy nie sportowej w porównaniu z rówieśniczkami z III klasy gimnazjum MCPiN osiągały lepsze wyniki w szybkości, wytrzymałości i próbie siły mięśni brzucha, natomiast słabsze rezultaty uzyskały w gibkości. W przypadku dziewcząt z II klasy gimnazjum MCPiN najslabszy wynik odnotowano w przypadku wytrzymałości i siły mięśni brzucha.

Dziewczęta z I klasy gimnazjum osiągały słabsze wyniki w próbie szybkości wytrzymałości i próbie siły mięśni brzucha, tak samo jak to miało miejsce w przypadku klasy III.

Średnie wyniki dziewcząt z gimnazjum MCPiN ze wszystkich trzech klasach były na podobnym poziomie. Występowały natomiast istotne różnice indywidualne w poszczególnych próbach.

Poziom sprawności fizycznej badanych chłopców z klasy sportowej i o profilu ogólnym jest na zbliżonym poziomie. Jedyne rezultaty uzyskane w próbie szybkości i skoczności są wyższe w przypadku chłopców z klasy sportowej, natomiast wyższy poziom gibkości prezentują uczniowie nie uczęszczający na dodatkowe zajęcia sportowe.

Wśród chłopców z MCPiN obserwuje się obniżenie sprawności fizycznej wraz z wiekiem. Badani uczniowie z I klasy gimnazjum uzyskali lepsze rezultaty w próbie skoczności, gibkości i wytrzymałości od swoich starszych kolegów, natomiast ustępowali im pod względem szybkości.

Na podstawie uzyskanych wyników stwierdzono wyższy poziom sprawności fizycznej chłopców z gimnazjum w Gończycach od ich rówieśników z MCPiN.

Sprawność fizyczna gimnazjalistów z Gończyc była bardziej jednolita, nie zauważono istotnych różnic międzyosobowych w przeciwieństwie do uczniów z MCPiN, gdzie zróżnicowanie sprawności było duże.

Tabela nr 1. Średnia arytmetyczna uczniów z uwzględnieniem klas, płci i szkół w poszczególnych próbach sprawności.

Badana cecha	dziewczęta		chłopcy							
	G.Gończyce		MCPiN			G.Gończyce		MCPiN		
	Kl. „b”	Kl. „a”	Kl. III	Kl. II	Kl. I	Kl. „b”	Kl. „a”	Kl. III	Kl. II	Kl. I
Szybkość	5	5	4	5	2	5	4	3	3	2,5
Skoczność	3	2	2,5	2	2	3	2	2	2	2
Gibkość	6	4	5	4	3	3	4	2	1	4
Wytrzymałość	6	6	2	2	2,5	6	6	1	1	3
Siła mięśni brzucha	4	2	1	1	1	1	1	1	1	1

Różnice poziomu sprawności fizycznej pomiędzy uczniami dwóch badanych szkół są widoczne zarówno w przypadku chłopców jak i dziewcząt. U młodzieży z MCPiN stwierdzono duże zróżnicowanie międzyosobnicze w poszczególnych zdolnościach motorycznych oraz nieharmonijny ich rozwój u poszczególnych badanych.

Wyższy poziom sprawności fizycznej prezentowały dziewczęta zarówno we wszystkich badanych klasach w Gończycach jak i szkole specjalnej w Garwolinie za

wyjątkiem klasy I gimnazjum MCPiN, gdzie chłopcy uzyskali lepsze rezultaty niż ich rówieśnice.

Słabszy poziom sprawności fizycznej uczniów z MCPiN wynika z zaburzeń neurologicznych, które mają duży wpływ na motoryczność oraz z zaniedbań z lat dziecięcych. To wszystko powoduje, że dzieci te od początku mają trudniejszy start w szkole, trudniejsze warunki rozwoju. Najistotniejsze jednak są zaburzenia neurologiczne, które wpływają na motoryczność.

Wnioski

1. Największą świadomość, co do wpływu aktywności fizycznej na stan zdrowia, mają dziewczęta z gimnazjum w Gończycach. Pozostali uczestnicy badania posiadają nie zadawalającą wiedzę na ten temat.
2. Sprawność fizyczna jest na znacznie wyższym poziomie w przypadku gimnazjalistów z Gończyc, szczególnie wśród dziewcząt klasy sportowej. Najniższy poziom sprawności fizycznej prezentowali chłopcy ze szkoły specjalnej z MCPiN. Taki stan jest uwarunkowany dysfunkcjami układu nerwowego i słabą orientacją rodziców, co do możliwości usprawniania tych dzieci.
3. Wszyscy młodzi ludzie zetknęli się z agresją fizyczną bądź psychiczną, co jest zjawiskiem niepokojącym i wymagającym prewencji.
4. Aktywność fizyczna w ocenie badanych może być sposobem radzenia sobie ze stresem i agresją.
5. W związku z obecnymi wśród nastolatków aktami agresji i przemocy, których przyczyn może być wiele (m.in. problemy rodzinne, patologie, brak pewności siebie, dewiacyjne grupy rówieśnicze, nieumiejętność radzenia sobie ze stresem) sport może stać się alternatywą niosącą wiele pozytywnych wartości.

Piśmiennictwo

1. Burke K.L.,1986: Comparison of psychological androgyny within sample of female college athletes who participate in sports traditionally appropriate and traditionally inappropriate for competitions by females. *Percept.Mot.Skills*, s.63,779-782.
2. Carmichael., 2007: Mózg przez płatki. *Newsweek*, nr 15, s.64-71.
3. Cukrowski G., 2003: Wpływ dalekowschodnich sztuk walki na wygaszanie agresji u uczniów szkół gimnazjalnych. *Lider*. Poznań, s.24.

4. Dolata A., 2003: Rola i znaczenie sportów w psychofizycznym rozwoju dzieci z rodzin patologicznych. Lider. Gdańsk, s.17-18.
5. Drabik J., 1995: Aktywność fizyczna w edukacji zdrowotnej społeczeństwa. AWF. Gdańsk, część I.
6. Komorowska M., 2008: Radzenie sobie ze stresem a uzależnienia wśród nastolatków. Remedium, s. 4-5.
7. Koszyca T, (red.) 2007: Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży. AWF. Wrocław.
8. Kowalski M., 2006: Zdrowie- Wartość- Edukacja. Impuls, Kraków.
9. Kulmatycki L., 2003: Promocja zdrowia w kulturze fizycznej. AWF. Wrocław.
10. Przewęda R., 2008: Aktywność fizyczna jako czynnik wspomagający rozwój i zdrowie. Uniwersytet Rzeszowski. Rzeszów.
11. Sas-Nowosielski K., 2001: Mity i fakty resocjalizacji poprzez kulturę fizyczną. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne, 28-32.
12. Sisjard M.K., 2001: Wrestling, physicality and gender identity. Proceedings 10th World Congress of Sport psychology, ISSP.Greece,4, s.341-343.
13. Stach R., 1989: Zachowania agresywne. Ossolineum, Kraków.
14. Szczepka-Pustkowska M., 1989: Młodzież – Przemoc - Transformacja. [w]: Papież J., (red.) Przemoc dzieci i młodzieży. Wyd. Adam Marszałek, Toruń.
15. Wosicki T., 2003: Karate jako sztuka walki i przedmiot wychowania fizycznego. Lider, s.35.
16. Woynarowska B., 2008: Edukacja zdrowotna w nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego w szkole - szansa i wyzwanie. Lider, s.3.
17. Zgurski W., 2006: Sprawność i aktywność fizyczna w kontekście oddziaływań środowiskowych i zdrowia. Lider. Rzeszów, s.3.
18. Żukowska Z.,2005: Fair play.[w]: Plich T., (red.) Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa, s. 1099-1103.
19. Żukowska Z., Żukowski R., 2008: Promocja wartości fair play w sporcie i edukacji metodą przeciwdziałania zjawiskom agresji. Polish Jurnal Of Sport And Tourism,s.153-157.



Projekt „Praktyki pedagogiczne – kompetentnie, twórczo, przyjemnie”

Numer Projektu WND-POKL.03.03.02-00-041/10

Numer umowy dofinansowania UDA-POKL.03.03.02-00-041/10-00 z dnia 18/10/2010 r.

Projekt jest współfinansowany ze środków Unii Europejskiej
w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego.
Egzemplarz bezpłatny.