



**Tomasz Garstka**

**Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu  
przemocy rówieśniczej**

## Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej

### 1. Wstęp

Rola dorosłych (nauczycieli i rodziców) w profilaktyce przemocy rówieśniczej wymaga analizy czterech obszarów:

- **postrzegania sytuacji przemocy rówieśniczej przez dorosłych**, m.in. ewentualnego niedostrzegania sygnałów świadczących o przemocy lub ją zapowiadających, niezrozumienia znaczenia tych sygnałów, niedostrzegania możliwości zmiany lub osobistej interwencji
- **indywidualnych postaw dorosłych**, dotyczącym generalnych sądów dorosłych na temat przemocy rówieśniczej, na temat sprawców, ofiar i świadków, na temat własnej roli w zapobieganiu temu zjawisku i reagowaniu na nie, a także emocji i impulsywnych reakcji wobec tego zjawiska
- **budowania środowiska niesprzyjającego przemocy**, co sprowadza się do zawarcia kontraktów (umów), określających zasady wzajemnego traktowania się oraz wcielania tych zasad w życie w kontaktach z młodymi ludźmi, a także tworzenia wzorów „codziennego bohaterstwa” (o czym dalej); obszar ten obejmuje również współpracę: nauczyciele („szkoła”) – rodzice uczniów („dom”)
- **podejmowanych działań profilaktycznych** – odróżnianiu tych skutecznych tylko doraźnie, a mało skutecznych długoterminowo, od tych rzeczywiście efektywnych.

### 2. Widziane i niedostrzegane

Chcę przypomnieć, że przypadki niespodziewanego, furiackiego wybuchu agresji, która ma na celu szkodę ofiary, zdarzają się nie tak często. Sytuacja przemocy<sup>1</sup> rówieśniczej rozwija się. Po pierwsze fazę eskalacji i wybuchu (czy to w postaci ataku fizycznego, napadu słownego, czy manifestacyjnego wykluczenia) nierzadko poprzedzają sygnały narastającego napięcia w kontaktach młodych ludzi. Po drugie sama sytuacja przemocy nie musi mieć

---

<sup>1</sup> Przemoc to „agresja, która ma ekstremalną szkodę za swój cel. Każda przemoc jest agresją, ale nie każda agresja jest przemocą” (por. C. A. Anderson, B. J. Bushman, *Human aggression*, „Annual Review of Psychology”, 2002, nr 53, s. 27–51)

charakteru gwałtownego, a powtarzalnych, przeciągających się, z pozoru drobnych aktów dręczenia, nękania, męczenia. Mogą one, np. przybierać postać słownych zaczepki lub *cyberbullyingu* (wykorzystywania e-maili, SMS-ów i portali społecznościowych, jako narzędzi przemocy).

W przypadku gwałtownego wybuchu przemocy wśród rówieśników albo ujawnienia skutków długotrwałego dręczenia ofiary, wobec dorosłych często formułowane są zarzuty, że nie zapobiegli takiej sytuacji. Wynika to z funkcjonowania psychologicznych mechanizmów opisanych w modelu przedstawicieli Analizy Transakcyjnej (AT) jako *dyskontowanie* (od ang. *discount* – pomijać, nie brać czegoś pod uwagę)<sup>2</sup>. Ze względu na nieuświadomiane działanie tego mechanizmu jego charakter lepiej oddaje polskie słowo „nierozpoznanie”<sup>3</sup>. W modelu AT opisane są 4 poziomy 6 typów dyskontowania.

Tab. 1. Typy i poziomy dyskontowania<sup>4</sup>

Poziom	Typy		
Istnienie	① Bodziec	② Problemy	③ Opcje
Znaczenie	② Znaczenie bodźca	③ Znaczenie problemów	④ Znaczenie opcji
Możliwość zmiany	③ Zmienność bodźca	④ Rozwiązywalność problemów	⑤ Wykonalność opcji
Umiejętności osobiste	④ Umiejętność różnorodnego reagowania	⑤ Umiejętność rozwiązywania problemów	⑥ Umiejętność realizacji opcji

Wykorzystajmy opisany model do lepszego rozumienia bierności niektórych dorosłych wobec przemocy rówieśniczej i zapobiegania sytuacjom przemocy, których dorośli mogą nie dostrzegać (nie rozpoznawać):

<sup>2</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal”, lipiec 1975 s. 295-303; por. A. Schiff, J. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal”, styczeń 1971, s. 71.

<sup>3</sup> Por. M. Matkowski, *Nierozpoznanie* [w:] *ABC psychologicznej pomocy. Antologia pod redakcją Jacka Santorskiego „Rezonans i Dialog”*, t. 8, Warszawa 1993; Santorski & Co.

<sup>4</sup> Źródło: Mellor, Schiff, dz. cyt., s.301.

1) **istnienia** bodźców (sygnałów) pozwalających z dużym prawdopodobieństwem przewidzieć wybuch ostrej agresji między rówieśnikami i/lub takich, które są przejawami przemocy w kontaktach sprawcy (sprawców) i ofiary;

**Przykład**

Nauczycielka 1.: *Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

Nauczycielka 2.: *Pierwsze słyszę, żeby coś takiego miało miejsce. Na przerwach zawsze panuje pewne ożywienie, ale nic takiego nie zauważyłam...*

2) **znaczenia** dostrzeżonych bodźców (sygnałów), co uniemożliwia im uznanie, że istnieje rzeczywisty problem przemocy;

**Przykład**

Nauczycielka 1.: *Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

Nauczycielka 2.: *Tak, to prawda, że one tak się droczą. To są takie żarty.*

3) **możliwości zmiany** zidentyfikowanego już problemu przemocy, co oznacza przekonanie, że zaobserwowana sytuacja ma stały, „naturalny” charakter i nic nie da się z nią zrobić (nierozpoznanie właściwego znaczenia problemu: jego źródeł, przejawów i destrukcyjnych skutków), czyli niedostrzeganie opcji działania służących rozwiązaniu tego problemu;

**Przykład**

Nauczycielka 1.: *Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

Nauczycielka 2.: *Masz rację, to z pewnością nie jest łatwe dla Asi. Ale taka bierna i czynna*

*agresja w tym wieku, to typowe dla ustalania statusu w grupie. Nic nie da się z tym zrobić.*

4) **osobistych umiejętności reagowania** w różnorodny sposób na napotymane różnorakie formy przemocy rówieśniczej, gdy uznane się, że istnieją określone sposoby działania w takich sytuacjach, czyli nie dostrzeganie rozwiązywalności problemu z perspektywy osobistej, a co za tym idzie – nierozpoznanie znaczenia różnych opcji dla rozwiązania problemu przemocy;

**Przykład**

*Nauczycielka 1.: Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

*Nauczycielka 2.: To prawda. Są to typowe przejawy biernych i czynnych form przemocy wobec Asi. Niestety nie wyobrażam sobie, że ja mogłabym cokolwiek zrobić w tej sytuacji.*

5) **osobistych umiejętności rozwiązywania problemów**, czyli niedostrzegania, że znane opcje rozwiązania problemu przemocy (zapobiegania jej i interwencji) są możliwe do wprowadzenia w życie w danej sytuacji, i że mogą być to opcje efektywne;

**Przykład**

*Nauczycielka 1.: Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

*Nauczycielka 2.: To prawda. Są to typowe przejawy biernych i czynnych form przemocy wobec Asi. Niestety nie wiem jaki mogłabym dobrać sposób działania (odpowiedni – proponowany przez specjalistów), by dało się to wprowadzić w życie w naszej szkole i by przyniosło dobre efekty w tej sytuacji.*

6) **osobistych umiejętności realizacji opcji**, co oznacza nierozpoznanie i niedocenianie własnych rzeczywistych kompetencji do realizacji opcji, które pozwolą efektywnie zapobiegać przemocy rówieśniczej;

Przykład

Nauczycielka 1.: *Zauważyłam, że Asia została wykluczona przez dziewczyny z klasy z ich grona. Niemal co dzień spotyka się ze złośliwymi komentarzami z ich strony. Śmieją się z niej i przedrzeźniają na przerwach. Jedna z nich szarpała się z nią na szkolnym korytarzu.*

Nauczycielka 2.: *To prawda. Są to typowe przejawy biernych i czynnych form przemocy wobec Asi. Znam nawet ze szkoleń odpowiednie i efektywne sposoby działania, proponowane przez specjalistów, ale nie bardzo wiem jak mogłabym je za stosować w tej sytuacji.*

Podsumowując, by móc przeciwdziałać przemocy rówieśniczej nauczyciel czy rodzic, muszą:

- po pierwsze, dostrzegać przejawy przemocy lub sygnały ją zapowiadające
- po drugie, nadawać im właściwe znaczenie (czyli rozumieć jako świadczące o przemocy i/lub z nią związane, a nie tłumaczyć mylnie w inny sposób)
- po trzecie, rozpoznawać możliwości wpływania na sytuację przemocy rówieśniczej i dokonywania zmiany
- po czwarte, mieć poczucie osobistej kompetencji w reagowaniu na przemoc rówieśniczą i wdrażania określonych rozwiązań w konkretnych sytuacjach.

## **2. Postawy dorosłych wobec przemocy rówieśniczej**

„Postawa to umysłowy i nerwowy stan predysponujący do reagowania, wykształcony poprzez doświadczenie, który wywiera kierowniczy i dynamiczny wpływ na zachowanie”. Jest to definicja podana przez Gordona W. Allporta po przeanalizowaniu aż szesnastu innych definicji<sup>5</sup>. Profesor Stanisław Mika w integracyjnym spojrzeniu na postawy, wymienia ich trzy aspekty (powiązane ze sobą elementy): poznawczy (sądy), afektywny (ustosunkowanie

---

<sup>5</sup> G. W. Allport, „Attitudes”, [w]: C. C. Murchison, *A handbook of social psychology*, Clark University Press, Worcester 1935, rozdział siedemnasty; *Psicologia della personalità*, s. 295-296; W. J. McGuire, „The nature of attitudes and attitude change”. W: G. Lindzey, E. Aronson, *The handbook of social psychology*, Addison — Wesley, Reading, MA, 1969, s. 136-314

emocjonalne), behawioralny (gotowość do przejawiania określonych zachowań)<sup>6</sup>. Obiektem postaw są ludzie i zjawiska. Odniosę ten model do przemocy rówieśniczej, formułując pytania pomocnicze do analizy własnej postawy:

1) aspekt poznawczy:

- Co sędzę na temat zjawiska przemocy rówieśniczej, jego przyczynach i wyzwalaczach?
- Co sędzę o sprawcach, ofiarach oraz ich relacjach?
- Jak widzę rolę świadków w sytuacjach przemocy rówieśniczej?
- Jakie mam zdanie na temat praw ofiar przemocy?
- Co sędzę na temat roli wyciągania konsekwencji wobec sprawców przemocy?

2) aspekt emocjonalny, afektywny:

- Jakie emocje wywołują we mnie informacje o aktach przemocy rówieśniczej?
- Jakie emocje budzą we mnie osoby sprawców, ofiar i świadków przemocy?

3) aspekt behawioralny:

- Jakie działania podejmuję celem zapobiegania aktom przemocy rówieśniczej?
- Jak postępuję w sytuacjach zaistnienia przemocy rówieśniczej?

Możemy wyróżnić cztery zasadnicze postawy dorosłych wobec rozpoznanego zjawiska przemocy rówieśniczej, którym nadałem umowne nazwy (tab. 2).

Tab. 2. Cztery główne postawy wobec zjawiska przemocy rówieśniczej

Typy postaw	Sądy	Ustosunkowanie emocjonalne	Gotowość do działań
<b>Postawa przyzwalająca</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Zwycięzą najsilniejsi”</li> <li>• „Ofiary to słabeusze”</li> <li>• „Młodzi muszą sami twardo rozwiązywać problemy”</li> <li>• „Nie ma się co wtrącać, to norma dla wieku”</li> <li>• „Jest prawo do słusznego odwetu”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podziw dla siły</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tłumaczenie sprawców</li> <li>• Obwinianie ofiar o prowokacje i/lub słabość</li> </ul>

<sup>6</sup> Por. S. Mika, *Psychologia społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1984. Por. też. S. T. Fiske, S. E. Taylor, [...] *Social cognition*, Random House, New York 1984

<p><b>Postawa bierności i/lub wycofania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Przemoc to zło”</li> <li>• „Nie ma się co wtrącać, to norma dla wieku”</li> <li>• „Reagowanie na przemoc tylko prowokuje do jej nasilenia”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lęk przed przemocą i prowokacjami</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Unikanie tematów agresji i przemocy</li> <li>• Niereagowanie na przejawy agresji rówieśniczej</li> </ul>
<p><b>Postawa autorytarnej walki</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Przemoc to zło”</li> <li>• „Brak reakcji na przemoc wzmacnia ją. Należy reagować”</li> <li>• „Przemoc można zwalczyć siłą”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Złość na sprawców i ofiary (często tłumiona)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zakazywanie okazywania trudnych emocji</li> <li>• Dyscyplinowanie i kontrolowanie</li> <li>• Surowe karanie za wszelką agresję</li> </ul>
<p><b>Postawa asertywnego przeciwdziałania</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Przemoc to zło”</li> <li>• „Brak reakcji na przemoc wzmacnia ją. Należy reagować”</li> <li>• „Nic nie usprawiedliwia przemocy”</li> <li>• „Należy się pomóc ofiarom przemocy”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gniew (opanowany)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jasne komunikowanie, co jest przemocą</li> <li>• Pomaganie uczniom w radzeniu sobie z emocjami; uczenie asertywności</li> <li>• Reagowanie na przemoc (wsparcie ofiar, konsekwencje wobec sprawców)</li> </ul>

Trzy pierwsze postawy przedstawione w tabeli można uznać za niesprzyjające długoterminowemu przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej. Wątpliwości może budzić trzecia postawa, którą nazwałem „postawą autorytarnej walki z przemocą rówieśniczą”. U jej podstaw leżą podobne założenia jak w przypadku postawy „asertywnego przeciwdziałania”. Różnica leży w czynniku afektywnym oraz wybieranych metodach działania. Zwalczenie przemocy „przemocą pedagogiczną”(psychiczną, wykluczeniem) może być efektywne w warunkach utrzymywania stałej kontroli, ale nie ułatwia uwewnętrznienia oczekiwanych postaw.



### **3. Środowisko niesprzyjające przemocy. Promocja „bohaterstwa dnia codziennego”**

Często jako źródło przemocy w kontaktach międzyludzkich wskazuje się osobowościowe cechy sprawcy (wysoki poziom agresji jako cechy, niska tolerancja na frustrację, problemy emocjonalne, impulsywność), które mają być wynikiem wcześniejszych doświadczeń (wyuczone, destrukcyjne sposoby radzenia sobie w relacjach albo „odreagowanie urazów” z dzieciństwa). Czasem wskazuje się też cechy predysponujące do bycia ofiarą (wyuczona w toku doświadczeń rozwojowych postawa uległości, przejawianie biernej agresji jako wyzwalacza agresji), choć nie są one dobrze udokumentowane wynikami badań naukowych.

Tymczasem słynny stanfordzki eksperyment więzienny (*Stanford Prison Experiment – SPE*) przeprowadzony przez Philipa G. Zimbardo<sup>7</sup> w 1971 roku, dał obraz tego jak w symulowanych warunkach więzienia, psychicznie zdrowe i normalne osoby głęboko identyfikują się z rolami, które zostały im przypisane. „Strażnicy” zaczęli tak źle i wrogo traktować „więźniów”, że eksperyment musiał zostać przerwany przed planowanym czasem. Eksperyment Zimbardo pokazał, w jak ogromnym stopniu system, zdefiniowanie wzajemnych relacji i funkcjonujący model społeczny wpływa na uruchamianie wrogiej agresji. Zimbardo zwrócił uwagę, że możliwa jest sytuacja odwrotna – uruchamianie wzorców prospołecznych (*„Każdy z nas może być bohaterem albo diabeł. Każdy może być dobrym obywatelem albo złym. Może być siłą twórczą albo niszczycielską. Musimy zdać sobie sprawę z tego, że każdy z nas ma potencjał czynienia zła albo dobra”*<sup>8</sup>). Wraz z zespołem opracował Heroic Imagination Project<sup>9</sup>. Obecnie wiele szkół w Stanach Zjednoczonych realizuje w szkołach program mający kształtować u uczniów postawę bohaterstwa. Słowo „bohaterstwo”, kojarzy się z ogromną odwagą i dzielnością, a osoby utożsamiane z bohaterami – albo mitycznymi, legendarnymi herosami albo osobami dokonującymi jakiś niezwykłych, niecodziennych czynów w szczytnych celach. Projekt Zimbardo promuje jednak „bohaterstwo dnia codziennego”, które nie wymaga nadzwyczajnych wysiłków,

---

<sup>7</sup> P. G. Zimbardo, C. Maslach, C. Haney, *Reflections on the Stanford Prison Experiment: Genesis, transformations, consequences*, rozdz. 11, [w:] T. Blass, *Obedience to authority: Current Perspectives on the Milgram paradigm* (ss. 193-237), Erlbaum, Mahwah, N. J. 2000; P. G. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*. Warszawa, Wyd. Naukowe PWN, 2008, por. też. [www.prisonexp.org](http://www.prisonexp.org)

<sup>8</sup> P. G. Zimbardo w rozmowie z Grzegorzem Chlastą z rozgłośni TOK FM, kwiecień 2010.

<sup>9</sup> [www.heroicimagination.org](http://www.heroicimagination.org)

a jedynie pewnej uważności i stanowczości w podejmowaniu działań. Działania te mogą czasem ratować życie, a czasem po prostu podwyższać jakość życia ludzi i kontaktów międzyludzkich. Przykładami takich zachowań w szkole mogą być, np.:

- zgłoszenie nauczycielom gdy jest się świadkiem groźnej bójki między rówieśnikami<sup>10</sup>
- telefoniczne wezwanie policji, gdy jest się świadkiem napaści na kolegę czy koleżankę
- interweniowanie gdy rówieśnik bije lub zastrasza młodsze dziecko
- wyrażenie sprzeciwu wobec nękania „kozła ofiarnego” i solidarność z nim
- jasne i wprost mówienie, że zjadliwe lub kpiarskie żarty nie są śmieszne, gdy dotyczą osób chorych, bezbronnych, niepełnosprawnych czy należących do mniejszości
- gotowość do pomocy osobie niepełnosprawnej gdy sobie tego zażyczy (np. niewidomej, poruszającej się na wózku inwalidzkim) itp.

Innymi słowy szkoła ma tworzyć środowisko, w którym prezentowane będą wzory codziennych zachowań prospołecznych, a realizacja takich pozytywnych wzorców powinna być wzmocniana. Wzmocnienie takie nie powinno mieć charakteru planowanych nagród, czy obietnic podniesienia „oceny ze sprawowania”. Wzmocnienie winno być symboliczne i słowne: poświęcenie chwili uwagi „codziennemu bohaterstwu”, pochwała, podziękowanie, pytanie o to jak poczuła się osoba, której udzielona została pomoc („trening empatii”). Gdy uczeń będzie zachowywał się w sposób zgodny z oczekiwaniami - nie pod presją, nie z lęku przed karą gdy nie spełni oczekiwań i nie w oczekiwaniu na konkretną nagrodę, rozwija wewnętrzne zaangażowanie. Sam sobie uzasadnia swoje postępowanie jako właściwe. Postrzeganie siebie w roli osoby wspierającej, przyjacielskiej, pomocnej działa wzmocniająco na samoocenę. Tym samym zwiększa się prawdopodobieństwo, że pozytywne oczekiwane zachowania wystąpią ponownie<sup>11</sup>.

Nie można pominąć konieczności współpracy w takim systemowym myśleniu, między „szkołą a domem” (nauczycielami i rodzicami). Przyjęcie podobnych zasad w domu i szkole daje szansę na to, że uczniowie będą zastępować przemocowy wzorec zachowania –

---

<sup>10</sup> Bywa, że zgłaszanie tego nauczycielom jest traktowane jako przejaw donosicielstwa. Warto pamiętać i przypominać, że jest to sposób dbałości o wspólne bezpieczeństwo i dobro. Zła tradycja „etykietowania” jako donosicieli tych, którzy proszą o pomoc „władzę”, wywodzi się kulturowo zapewne z historii państwa polskiego – rozbiorów, okupacji, komunizmu – w której „władza” utożsamiana była przez wielu z aparatem opresyjnego systemu.

<sup>11</sup> Por. P. G. Zimbardo, M. R. Leippe, *Psychologia zmiany postaw i wpływu społecznego*, Zysk i S-ka, Poznań 2004.

wzorcem prospołecznego „bohaterstwa dnia codziennego”, w różnych środowiskach i kontekstach także w późniejszym czasie. Oznacza to konieczność wprowadzenia rodziców w idee i zasady, zgodnie z którymi będzie pracować klasa, czy cała szkoła.

Zalecenia Zimbardo w kształtowaniu bohaterstwa uczniów, jako sposobu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, można najkrócej streścić następująco:

1) **Mobilizowanie świadomości uczniów.** Uświadomienie uczniom, że być bohaterem oznacza być uważnym i kierować się zdrowym rozsądkiem, gdy widzi się innych w kłopotcie.

**Przykład**

*Jeżeli wyczuwasz, że coś jest nie tak, możesz zapobiec niebezpieczeństwu zanim się zdarzy np. możesz zwrócić uwagę temu, który znęca się nad kolegą z klasy*

2) **Pokazywanie uczniom, że mają prawdziwą moc, by rozwiązać konflikty.** Nauczanie, że prawdziwie bohaterskie jest rozwiązywanie konfliktów poprzez dialog (rozmowę), a nie przez walkę.

**Przykład**

*Obrażanie innych rani, a niczego nie załatwia. W bójce wygrywa silniejszy/-a, ale przegrywają dobre rozwiązania. To co czyni cię prawdziwie silnym/silną w konflikcie, to umiejętność takiej rozmowy, w której wyjaśnicie sobie powód sporu czy niezgody i znajdziecie rozwiązania, które zadowolą obie strony konfliktu.*

3) **Motywowanie uczniów do zdecydowanego działania zamiast bezczynności.** Dość oczywiste jest, że łatwiej być „niemym” świadkiem, kiedy widzi się sytuację przemocy, gdy ktoś znęca się nad drugą osobą. Jednak wyniki badań Zimbardo pokazały, że dzieci są bardziej skłonne do reagowania na przemoc, jeżeli ich rodzice, nauczyciele i przyjaciele oczekują tego od nich. Należy więc afirmować postawę aktywnego sprzeciwu przeciw przemocy, a nie asekuranctwo, a osobom, które zareagowały dawać wsparcie, poczucie bezpieczeństwa i pomoc.

**Przykład**

*Widzieć przemoc i nic nie robić – to najłatwiejsze. Zwrócić uwagę, zareagować, wystąpić w czyjejs obronie – to prawdziwe bohaterstwo. Będę dumny/-a, gdy tak będziesz reagować. Zawsze będziesz mieć moje poparcie i pomoc, gdy zwrócisz się z tym do mnie!*

#### **4. Nieskuteczne reakcje i efektywne postępowanie wobec przemocy rówieśniczej**

Do najczęściej podejmowanych przez dorosłych nieefektywnych (lub skutecznych jedynie doraźnie) prób przeciwdziałania przemocy rówieśniczej należą:

- zaprzeczanie zjawisku przemocy w klasie (w szkole), zaprzeczanie konkretnym sytuacjom przemocy rówieśniczej, milczenie na ten temat, by „nie wywoływać wilka z lasu”; uznawanie, że „nic poważnego się nie dzieje” i przekonanie, że „sprawy same się rozwiążą, miną”;
- straszenie groźnymi karami za przemoc (bez podejmowania żadnych działań profilaktycznych) i zachowywanie złudzenia pełnej kontroli;
- presja na szybkie zawarcie zawarcia zgody i zakończenie sprawy między sprawcami i ofiarami aktów przemocy („przeproście się i podajcie sobie ręce”);
- zmuszanie ofiar/y aktu przemocy do konfrontacji ze sprawcą/ami bez należytego wsparcia (wywoływać może lęk i wycofanie z oskarżeń);
- unikanie konfrontacji sprawcy aktu przemocy ze szkodami wyrządzonymi ofierze („ochrona” sprawcy przed rozumieniem znaczenia czynu i koncentracja wyłącznie na karaniu);
- nadmierne wypytywanie ofiar/y aktów przemocy o to, jakie jej zachowania doprowadziły do ataku (prześladowań) ze strony sprawcy (nieświadome obwinianie, „robiecie ofiary z ofiary”).

Pierwszym krokiem w efektywnej profilaktyce przemocy rówieśniczej jest zawarcie kontraktu (umowy) z klasą na zasady zachowania. Kontrakt taki powinien być zawierany przez wychowawcę klasy, ale także przez każdego nauczyciela (zasady obowiązujące na danej

lekcji przedmiotowej). Podczas zawierania kontraktu w aspekcie przeciwdziałania przemocy powinny zostać omówione:

- zachowania, które uznaje się za formy przemocy
- zasady, do których można odwołać się w ocenie zachowań uczniów
- zasady postępowania nauczyciela w przypadku wystąpienia aktu przemocy rówieśniczej;
- oczekiwania wobec świadków przemocy co do sposobów postępowania (pomoc ofierze, zgłoszenie nauczycielowi)
- procedury wsparcia dla ofiar przemocy i jej świadków, którzy zdecydują się na interwencję (pomoc ofierze, zgłoszenie nauczycielowi)
- konsekwencje ponoszone przez sprawcę przemocy.

Kontrakt może zostać przyjęty na dwa sposoby:

1) **Model I – negocjacyjny:** polega na tym, że nauczyciel wspólnie z uczniami ustala obowiązujące zasady dotyczące pożądanых (prospołecznych) i niepożądanych (m.in. przemocowych) zachowań. Nauczyciel oczywiście ma prawo nie zgodzić się na pewne zasady proponowane przez uczniów (potencjalnie niekonstruktywne) i wprowadzić zasady – zgodne z regulaminem szkoły. Model ten odwołuje się do psychologicznego efektu zaangażowania i konsekwencji, polegającym na przyjmowaniu tego, co przyjęto dobrowolnie i uzasadnieniu sobie samemu racjonalności tej decyzji.<sup>12</sup>

#### **Przykład**

*Aby uczyć się i na co dzień być w szkole (w klasie) w miłej i bezpiecznej atmosferze ustalimy zasady, które będą temu służyć... Jakie zachowania uważacie za przejawy przemocy, której nie chcielibyście doświadczać od innych?*

2) **Model II – exposé dorosłego:** polega na tym, że nauczyciel sam wprowadza zasady, które będą obowiązywać w klasie, jasno określa zachowania, które będzie wspierał i te których nie będzie tolerował, a które pociągną za sobą określone konsekwencje. Model ten odwołuje się do psychologicznego efektu wpływu autorytetu<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000, s. 218 i nast.

<sup>13</sup> Tamże, s. 75 i nast., por. Zimbardo, Leippe, *Psychologia zmiany postaw...*, dz. cyt., s.116 i nast.

**Przykład**

*Aby uczyć się i na co dzień być w szkole (w klasie) w miłej i bezpiecznej atmosferze ustalimy zasady, które będą temu służyć... Dlatego chcę zapowiedzieć, że z moją życzliwą uwagą i poparciem spotkają się zachowania takie, jak pomoc w kłopotach koledze czy koleżance, gdy doświadczają zaczepek, odtrącenia, czy napaści. Jednocześnie chcę podkreślić, że nie będę tolerować żadnych z wymienionych przejawów przemocy. Wobec tych, którzy się tak zachowają, wyciągnę konsekwencje przewidziane naszą umową:...*

Oprócz wymienionych przez Zimbardo działań na rzecz tworzenia bezpiecznego środowiska „szkoły bohaterów” (mobilizowania świadomości uczniów, uczenia rozwiązywania i motywowania uczniów do zdecydowanego działania zamiast bezczynności), listę pożądanych działań przeciwdziałania przemocy można uzupełnić jedynie o kilka pozycji:

- **Trening empatii** – ćwiczenia w wyobrażaniu sobie przeżyć i emocji ofiar przemocy (*Jak ty byś się poczuł/-a gdyby ktoś...?*), które mają na celu wzbudzenie współodczuwania z potencjalnymi ofiarami przez ewentualnych świadków i potencjalnych sprawców aktów przemocy.
- **Trening atrybucji** – ćwiczenia w wyjaśnianiu przyczyn zachowań w różnych sytuacjach (m. in. konfliktowych) z punktu widzenia drugiej osoby; ma to na celu rozwijanie umiejętności przewidywania, rozpoznawania i nazywania możliwych konsekwencji płynących z różnic w zakresie systemów wartości, obyczajów, stylów życia, upodobań (czyli wszystkiego co jest źródłem potencjalnego konfliktu).
- **Trening twórczego wykorzystywania podobieństw i różnic** – ćwiczenie w identyfikowaniu i nazywaniu podobieństw i różnic między różnymi osobami (grupami); poszukiwanie możliwości twórczego wykorzystywania różnic w działaniach oraz odwoływania się do wspólnoty ponad podziałami.
- **Symulacje doświadczania** - organizowanie symulacji funkcjonowania przedstawicieli innych („obcych”) grup; inscenizowanie różnych sytuacji tak, by ich uczestnicy mogli przeżyć i zrozumieć (dzięki identyfikacji lub empatii) uczucia i działania innych w sytuacjach skrajnych.

- **Warsztaty radzenia sobie z trudnymi emocjami** - poznawanie podstaw funkcjonowania emocjonalnego i sposobów niedestrukcyjnego, konstruktywnego radzenia sobie z napięciem emocjonalnym i frustracją.

Większość wymienionych powyżej ćwiczeń ma pomagać uczyć się żyć z różnicami w grupie. Z różnicami, które są źródłem konfliktów (nauka ich rozwiązywania poprzez dialog ma służyć rezygnacji z rozwiązań siłowych). Natomiast warsztat pracy z emocjami, ma na celu naukę panowania nad negatywnymi emocjami, których wybuchy są źródłem niekontrolowanych, impulsywnych form przemocy.