

identyfikować złożone procesy emocjonalne tych osób.

Nie ma jednak żadnych racjonalnych przesłanek, które nie pozwalałyby na przyjęcie jako skutku agresji rówieśniczej występowania Zespołu Zaburzeń Stresu Pourazowego (PTSD). Dzięki temu można lepiej zrozumieć symptomy zaburzeń emocjonalnych u dzieci, które przez dłuższy czas podlegały różnym formom agresji rówieśniczej. Do podstawowych objawów tego zespołu należą: przykre przypomnienie tych wydarzeń, unikanie wszystkiego, co się z nimi kojarzy – np. pytań o szkołę, kolegów, nauczycieli, prace szkolne itp.; to swoisty paraliż emocjonalny, brak reakcji lub hiperpobudzenie emocjonalne, bezsenność, koszmarne sny, mutyzm, niechęć, bunt, płaczliwość, złość, gniew, niska samoocena, zaniechanie dotychczasowej aktywności mającej związek ze szkołą i rówieśnikami, obniżenie jakości dotąd dobrze wykonywanych zadań, utrata zainteresowań, ucieczka w świat fikcji, izolowanie się od innych, a nawet próby samobójcze jako efekt utraty sensu życia i braku poczucia bezpieczeństwa oraz bezradności.

Zmagania emocjonalne dzieci doświadczających agresji w szkole

W autobiograficznym wywiadzie-rzeczce muzyk i wokalista Marek Dyjak tak opisuje swoje szkolne doświadczenia i pragnienia: „W czwartej klasie występowałem w szkole. Zaśpiewałem *Matko moja, ja wiem* (...). Przedemną siedziały same kobiety, w rzędki. Po chwili wszystkim leciały łzy (...). Myślałem, że tamten dzień odcisnął się jak pieczęć na całym moim życiu”. Ale życie Marka Dyjaka nie zawsze było wspaniałe, bo na okładce książki czytamy: „rasowy pijak i niedoszły samobójca”. Co więc mogło się wydarzyć, dlaczego mimo tak wzruszających i pozytywnych szkolnych przeżyć nie

udało się oszczędzić najpierw dziecku, a potem dorosłemu człowiekowi wielu traumatycznych doświadczeń?

Prześledźmy historię szkolną przywoływanego muzyka. Mówi o sobie: „Lubiłem się popisować (...) byłem tak nadwrażliwy, że dla młodych chłopaków, a właściwie dla wszystkich dzieci, byłem kompletnym dziwolągiem, odmieńcem. Ale wciąż starałem się, żeby mnie zaakceptowali. Dlatego też stałem się konfabulantem i mitomanem. Na użytek chwili zmy-

ślałem najdziwniejsze historie i przerysowywałem fakty, przedstawiałem je piękniejszymi, niż były w rzeczywistości. Być może dlatego, że chciałem postrzegać świat inaczej niż reszta, która traktowała mnie jak zwykłego kłamczucha. (...) [Dzieci] Ciągłe się ze mnie śmiały, szydziły. Nie mogłem tego wytrzymać. Dlatego wciąż popadałem w konflikty. I wciąż dostawałem łomot. Do czasu. W wieku piętnastu lat byłem już groźny. Wtedy swoje zdanie mogłem narzucać innym” (Bartosiak, Klinke, 2014, s. 20–21). Te zmagania utalentowanego muzycznie



chłopca w środowisku rówieśników w szkole miały miejsce mniej więcej trzydzieści lat temu.

Ale podobnych sytuacji nie brak również obecnie. Gdy w 2010 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej zachęcało rodziców do wcześniejszego posłania sześciolatków do szkoły, niektórzy z nich upatrywali w tym szansy pełniejszego rozwoju swoich dzieci, wykazujących na tle rówieśników większe możliwości w obszarze procesów poznawczych.

Tak było z chłopcem (obecnie uczniem klasy piątej), który w wieku sześciu lat rozpoczął naukę szkolną¹. Całkowicie opanował czytanie, liczenie, pisanie, lubił czytać i rozumiał przeczytany tekst, dokonywał prostych działań matematycznych, porównywał proporcje, dodawał poszczególne części z całości, znał nazwy wielu miast, gór, rzek. Miał jednak słabiej rozwinięte sprawności manualne i fizyczne – rysowanie, bieganie, skakanie, pływanie. Był jedynakiem, chciał mieć przyjaciół. Niestety już w pierwszej klasie spotkał się z odrzuceniem, ośmieszaniem, wyzywaniem ze strony kolegi, który był od niego sprawniejszy fizycznie. Interwencja rodziny u wychowawcy klasy wskazująca na wykluczanie i szykanowanie chłopca nie przyniosła żadnych zmian. Rodzice zdecydowali się na zapisanie dziecka na zajęcia z karate, by w ten sposób podnieść jego samocenę dotyczącą sprawności fizycznej.

Chłopiec w ten sposób porównywał atmosferę w klasie i na dodatkowych zajęciach sportowych: „W tym zespole jeden drugiemu pomaga, ci co więcej umieją, nie śmieją się z innych, tylko pomagają, jest bardzo fajnie, nie tak jak w szkole”. Kolejne lata stawały się dla chłopca coraz trudniejsze, niechęt-



nie odpowiadał na pytania dotyczące szkoły, nie chciał nawet napisać zadanego przez nauczycielkę wypracowania o tym, jak spędził wakacje, a na podobne pytania dziadków odpowiadał: „Co to jest szkoła?”

Jednocześnie ośmieszające i wykluczające zachowania rówieśników, szczególnie tego samego od pierwszej klasy, nasilały się i stały upokarzające i naruszające godność. Były to wyrażenia typu: „masz śmieciowe spodnie”, „jesteś gruby”, „maminsynek” itp. Chłopiec stał się nieśmiały, smutny, odmawiał wykonywania poleceń nauczyciela na forum klasy, wyłączał się z aktywnego słuchania lekcji, zapomniał odrabiać pracy domowej. Pogarszający się poziom aktywności szkolnej i brak zainteresowania nauką skłoniły rodziców do zasięgnięcia porady specjalistów. Jest to już czwarta klasa i jednocześnie czwarty rok doświadczania psychicznej agresji rówieśniczej.

Gdy chłopiec miał 9 lat i 9 miesięcy, został poddany konsultacji neuropsychologicznej. Wyniki przeprowadzonego badania wskazały na ogólny bardzo dobry rozwój poznawczy chłopca, m.in. prawidłowy zakres i trwałość pamięci wzrokowej i słuchowej oraz

wysoką sprawność w zakresie strukturalizacji przestrzennej.

Trudności w pisaniu wiązały się ze znacząco obniżoną sprawnością manualną (współwystępującą z rozwojowymi deficytami koordynacji ruchowej) powodującą szybkie męczenie się ręki, słabą efektywność pisania. Wskazane było więc umożliwienie dziecku pisania dłuższych prac z wykorzystaniem komputera (początkowo podczas odrabiania prac domowych, a w razie utrzymywania się deficytów w przyszłości – także w klasie).

Skutki braku pomocy ze strony szkoły dla ucznia wykluczonego ze społeczności rówieśniczej

Niestety, nie udało się przekonać nauczycieli do wprowadzenia w życie zaleceń specjalisty. W związku z tym odmienność chłopca w zakresie tempa pisania i możliwości wykazania się postępami w zakresie sprawności fizycznych, która leżała u podstaw relacji z rówieśnikami, tylko się zwiększyła. Trwający cztery lata konflikt rówieśniczy przejawiający się agresją psychiczną w pierwszych miesiącach nowego roku szkolnego (w klasie piątej) i brak pomocy ze strony grona pedagogicz-

¹ Uzyskałam zgodę Mamy chłopca na opisanie Jego historii.



nego doprowadziły do sytuacji, w której uczeń odmówił wejścia do swojej klasy szkolnej, nie reagował na polecenia i prośby żadnego z nauczycieli oraz dyrektora szkoły. Ujawniły się skrajna reakcja emocjonalnego odrzucenia środowiska szkolnego, obojętność, poczucie krzywdy, nocne koszmary, bezsenność, bierność, całkowity brak zainteresowań. Rodzice byli zmuszeni szukać pomocy u zewnętrznych u specjalistów i ostatecznie podjęli decyzję o zmianie szkoły.

Co uczyniono w szkole dla wszechstronnego rozwoju dziecka, u którego przecież bardzo wcześnie został ujawniony znaczny potencjał poznawczy i intelektualny, ale jednocześnie pewne deficyty rozwojowe w zakresie funkcji motorycznych i sprawności fizycznych?

Na tak postawione pytanie trzeba odpowiedzieć wprost: obecny system szkolny nie jest przygotowany do tego, by wspomagać indywidualne potencjały rozwojowe dzieci. Co więcej, unikalność każdego dziecka jest wystawiona na żywioł dziecięcych mechanizmów przystosowawczych, niestety najczęściej przeniesionych bezrefleksyjnie z kultury masowej lub rodzinnej, oraz na wzorcach zachowań segregacyjnych, stratyfikujących, wykluczających słabszych fizycznie i odznaczających się innymi pozytywnymi dyspozycjami psychicznymi i moralnymi. Potwierdzają to także odpowiedzi uczniów na pytanie, jacy uczniowie najczęściej podlegają agresji ze strony innych. Ich zdaniem są to przede wszystkim osoby nieśmiałe, delikatne, dobrze się uczące, o innych zainteresowaniach niż ogół klasy, odbierane jako „inne”.

Jak można i trzeba przeciwdziałać zaburzeniom w rozwoju emocjonalnym w szkole?

Rola nauczyciela w XXI w. podobna jest do roli dyrygenta wielkiej or-



kiestry symfonicznej wykonującej symfonię *Stawanie się coraz bardziej człowiekiem*. Muzykami tej szkolnej orkiestry na różne instrumenty i solistów są uczniowie powierzonej nauczycielowi klasy, a nawet wielu klas. Dyrygowanie tak złożonym zespołem wymaga zarówno biegłości w samym utworze (co znaczy stawać się coraz bardziej człowiekiem na danym etapie rozwoju), który ma być grany, jak i wszechstronnej wiedzy o możliwościach muzyków tworzących zespół.

Dlatego fundamentalną zasadą przeciwdziałania niekorzystnym zaburzeniom rozwojowym w sferze emocjonalnej, poznawczej i behawioralnej na terenie szkoły jest profesjonalizm grona pedagogicznego – nie tylko w zakresie wiedzy i dydaktyki nauczanego przedmiotu, lecz także w równym stopniu w zakresie wiedzy psychologicznej dotyczącej praw rządzących rozwojem istoty ludzkiej, jej zadań rozwojowych, zagrożeń i mechanizmów odpowiedzialnych za

funkcjonowanie w relacjach interpersonalnych.

Nauczyciel, wychowawca, a także nauczyciel w świetlicy szkolnej powinni dysponować taką wiedzą o możliwościach, reakcjach i zachowaniach dzieci na danym etapie rozwojowym, która umożliwi im rozpoznanie objawów wskazujących na zakłócenia w prawidłowym rozwoju psychospołecznym, emocjonalnym, poznawczym, fizycznym, a jednocześnie dobór adekwatnych środków korygujących.

Po pierwsze zatem, należy wprowadzić obowiązkowe dla nauczycieli wszystkich poziomów nauczania i wychowania egzaminy z psychologii rozwojowej i osobowości, które mogłyby być włączone w system zdobywania awansu zawodowego. Drugi, nie mniej ważny, postulat dotyczy posiadania przez nauczycieli – szczególnie wychowawców klas, ale również dyrektorów szkół, pedagogów i psychologów pracujących w świetlicy – wiedzy, umiejętno-

ści i kompetencji w zakresie mediacji (por. Meirieu, 2003).

Ponadto każdy z nauczycieli wychowawców jest odpowiedzialny za realizowanie ratyfikowanej przez Polskę Konwencji o Prawach Dziecka. Dokument ten stanowi, że należy uznawać dziecko za samodzielny podmiot, we wszelkich działaniach na terenie szkoły kierować się jego dobrem, w relacjach z dzieckiem szanować jego tożsamość, godność, prywatność. Polska złożyła zastrzeżenie, że wykonywanie praw dziecka odbywać się będzie zgodnie z polskimi zwyczajami i tradycjami dotyczącymi jego miejsca w rodzinie, z poszanowaniem władzy rodzicielskiej, stąd szkoła powinna ściśle współpracować z rodzicami (por. Holzer, 1993, s. 21–23).

Nauczyciel może podejmować samodzielne działania profilaktyczne z zakresu profilaktyki pierwszorzędowej lub drugorzędowej albo korzystać z pomocy specjalistów w sytuacjach wymagających działania z poziomu profilaktyki trzeciorzędowej.

Niektóre z propozycji działań, które mogą i powinni podejmować nauczyciele i wychowawcy, opisałam w książ-

ce *Zachowania agresywne w szkole* (Ostrowska, Surzykiewicz, 2005, s. 91–102) oraz *W poszukiwaniu wartości* (Ostrowska 2004a; 2004b).

W tym miejscu pragnę zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania zasad tzw. mediacji opartej na teoretycznej koncepcji sprawiedliwości naprawczej i kształtowania odpowiedzialności za swoje czyny. Moim zdaniem każdy wychowawca, niezależnie od etapu edukacyjnego, powinien być przeszkolony w zakresie mediacji – być mediatorem profesjonalistą. Gdyby tak właśnie było w szkole, do której uczęszczał opisany wyżej chłopiec, prawdopodobnie nie wystąpiłyby u niego zaburzenia emocjonalne w postaci odrzucenia szkoły, agresji wobec innych, autoagresji czy obniżonego poziomu emocjonalnego.

Oto przykład pozytywnego rozwiązania problemu zachowania agresywnego w IV klasie szkoły podstawowej. Uczeń w stołówce szkolnej wrzucił do talerza koleżanki kilka szpilek. Do tragedii nie doszło tylko dlatego, że to zachowanie zostało zauważone przez innych uczniów. Jakie czynności podjął wychowawca klasy? Zebrał wszystkie dzieci, łącznie z winowajcą,

i przeprowadził swoiste warsztaty na temat odpowiedzialności, empatycznego rozumowania i kształtowania myślenia przyczynowo-skutkowego.

Oto zestaw zadanych dzieciom pytań: „Co zrobił X?”, „Co mogłoby się zdarzyć, gdyby Y wraz z zupą połknęła szpilki?”, „Jakie są skutki dla innej osoby, która jest narażona na takie wygłupy?”, „Czy chciałbyś doświadczyć tego cierpienia i bólu?” (to pytanie do winowajcy), „Jak możecie nazwać takie zachowanie?”, „Co waszym zdaniem powinien zrobić teraz ten, kto naraził koleżankę na to smutne doświadczenie?”, „Co my możemy wspólnie zrobić, by do takich zachowań już nigdy nie doszło?”, „Co każdy z was postanawia w wyniku tych wyjaśnień?”. O zaistniałym incydencie i przeprowadzonych warsztatach zostali poinformowani także rodzice. Byli wdzięczni nauczycielowi za takie podejście do sprawy.

Krystyna Ostrowska

Profesor Uniwersytetu Warszawskiego, kierownik Zakładu Psychologii Dewiacji w Instytucie Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji UW. Psycholog i kryminolog.

W pracy naukowo-badawczej od początku swojej kariery poszukuje związku między rozwojem moralnym, deklarowanym i realizowanym systemem wartości, emocjonalnością a przystosowaniem społecznym i rozwojem dojrzałej osobowości.

W latach 1993–2000 pełniła funkcję dyrektora Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

Autorka i współautorka wielu publikacji, m.in. *W poszukiwaniu wartości. Ja–inni* (2004), *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie* (2004), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003* (2005, razem z J. Surzykiewicz), *Uczniowie i rodzice. Portret własny* (2008), *Psychologia dla służb społecznych* (2015, red.).

Bibliografia i literatura uzupełniająca

- Bartosiak A., Klinke Ł., (2014), *Marek Dyjak. Polizany przez Boga*, Warszawa: Agora.
- Holzer M., (1993), *Prawa dziecka w szkole*, [w:] *Wokół praw dziecka*, cz. I, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Meirieu Ph., (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Ostrowska K., (2004a), *W poszukiwaniu wartości. Ja–inni*, cz. I, Kraków: Rubikon.
- Ostrowska K., (2004b), *W poszukiwaniu wartości. Z Biblią przez życie*, cz. II, Kraków: Rubikon.
- Ostrowska K., (2008), *Uczniowie i rodzice. Portret własny*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ostrowska K. (red.), (2015), *Psychologia dla służb społecznych*, Warszawa: Difin (w druku).
- Ostrowska K., Surzykiewicz J., (2005), *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.

