

Adrianna Alicja Fronczak

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

[adrianna.alicja.fronczak@poczta.onet.pl]

Agresja dzieci w świetle teorii społeczno-poznawczej

Abstrakt: Autorka porusza tematykę rodzajów i form zachowań agresywnych oraz mechanizmów powstawania agresji u dzieci. Przedstawia także założenia społeczno-poznawczego modelu pracy z agresywnymi dziećmi. Artykuł skierowany jest przede wszystkim do osób pracujących z dziećmi, zaniepokojonych ich agresywnymi zachowaniami w sytuacji kiedy dotychczas wykorzystane metody pracy nie są wystarczająco efektywne.

Słowa kluczowe: dzieci, agresja, zachowania agresywne, społeczno-poznawczy model pracy z dziećmi agresywnymi.

Rodzaje i formy zachowań agresywnych

Zjawisko agresji istnieje od zarania dziejów. Jednak problem ten znalazł odzwierciedlenie w badaniach dopiero w 2. poł. XX wieku. Współcześnie agresja jest codziennym problemem. Zachowania agresywne można obserwować w domu, w szkole oraz w instytucjach o charakterze zamkniętym. Agresja jako pojęcie niejednoznaczne jest przedmiotem zainteresowań teoretycznych i badawczych przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych. Niniejszy artykuł ma na celu zapoznanie czytelników z rodzajami i formami zachowań agresywnych, mechanizmami powstawania agresji oraz z założeniami społeczno-poznawczego modelu pracy z agresywnymi dziećmi.

Rozważania nad zjawiskiem agresji dzieci powinny uwzględniać twierdzenia przyjęte w ramach określonych koncepcji i relatywizować je w zależności od kate-

gorii wiekowej. Wymóg ten odnosi się również do rozróżnienia występującego na gruncie teorii poznawczej – między zachowaniami agresywnymi a agresywnością (Urban 2012, s. 27). Zdaniem Bronisława Urbana „rozróżnienie to opiera się na dwojakim ujmowaniu agresji, a więc w kategoriach struktury i procesu. Ujęcie strukturalne daje w rezultacie pojęcie agresywności, które odnosi się do częstego przejawiania zachowań agresywnych. W przypadku dzieci, agresywność można traktować jako zjawisko potencjalne, a nie cechę czy nawyk (Urban 2012, s. 27). Maria Libiszowska-Żótkowska uważa, że agresja (łac. *aggressio* – napaść) jest jednym z przejawów wrogiego stosunku w relacjach międzyludzkich (Libiszowska-Żótkowska 2008, s. 7). Zdaniem Dawida Myersa agresją można nazwać „wszelkie wypowiedzi lub zachowania zmierzające do wyrządzenia krzywdy lub zniszczenia, podejmowane z powodu wrogości lub jako obmyślany na trzeźwo środek wiodący do określonego celu” (Myers 2003, s. 683). Natomiast Ewa Czemerowska-Koruba podkreśla, że agresja jest świadomym i zamierzonym działaniem, mającym na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody (Czemerowska-Koruba 2014, s. 6). Rawell Huesmann, Daniel Guerra, Stephen Miller, Arnaldo Zelli (1993) opisują pojęcie agresji jako: 1) Zachowanie podejmowane z zamiarem spowodowania szkody, prowadzące potencjalnie lub faktycznie do negatywnych dla innych konsekwencji, takich jak: ból, cierpienie, utrata cenionych wartości; 2) Wewnętrzny stan emocjonalno-motywacyjny jednostki cechujący się złością, irytacją, gniewem oraz chęcią wyrządzenia szkody i zniszczenia (Zunkley 1993, s. 157–167).

Według Adama Frączka agresja to czynność mająca na celu zrobienie krzywdy i spowodowanie utraty cenionych wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi (Frączek 1979, s. 93).

Artur Kołakowski dzieli agresję na słowną i fizyczną. Jego zdaniem autora „podział ten jest ważny z punktu widzenia diagnozy i wyboru strategii terapeutycznej” (Kołakowski 2013, s. 18).

Zbigniew Skorny wyróżnia cztery rodzaje zachowań agresywnych:

- 1) agresję frustracyjną – częstotliwość występowania u jednostki frustracji, przykrości, bezpośrednio determinuje zachowanie agresywne;
- 2) agresję naśladowczą, w przebiegu której agresywne zachowanie bywa następstwem oddziaływania określonych modeli zachowania. Wystąpienie tego rodzaju agresji stanowi wynik mimowolnego naśladowania modelu agresywnego zachowania się, z którymi dana osoba styka się w swym otoczeniu. Osoba agresywna identyfikuje się z osobami znaczącymi, które przejawiają podobne zachowania. W przypadku dzieci często osobami znaczącymi mogą być negatywni bohaterowie filmów czy bajek;
- 3) agresję instrumentalną – realizacja celu działania dokonuje się za pośrednictwem właściwej strategii postępowania, kształtującej się pod wpływem dotychczasowych doświadczeń życiowych, w której utrwalają i wzmacniają się czynności przynoszące danej jednostce korzyści. Wystąpieniu agresji instrumentalnej może sprzyjać nieprawidłowo ukształtowana hierarchia wartości,

w której naczelnym celem staje się dążenie za wszelką cenę do osiągnięcia osobistego sukcesu bez liczenia się z cudzymi potrzebami i interesami;

- 4) agresję patologiczną – wynikającą z procesów chorobowych zachodzących w układzie nerwowym. Wskutek uruchomienia mechanizmów fizjologicznych osoba chora przejawia zaburzenia w zachowaniu pomimo braku frustracji, modelu negatywnego zachowania lub celów działania (Skorny 1968, s. 45).

Według Ewy Czemieszowskiej-Koruby najczęściej spotykanymi formami agresji szkolnej są:

- 1) fizyczna – bicie, kopanie, plucie, popychanie, szarpanie, wymuszanie pieniędzy, zabieranie przedmiotów, niszczenie własności;
- 2) werbalna (słowna) – dokuczanie, przezywanie, wyśmiewanie, obrażanie, ośmieszanie, przeszkadzanie, grożenie, rozpowszechnianie plotek, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów;
- 3) relacyjna – agresja bez fizycznego kontaktu, która polega na działaniach prowadzących do obniżenia czyjeś statusu w grupie, wykluczeniu z grupy, izolowaniu, obniżeniu czyjejś pozycji w grupie, pomijaniu, nieodzywaniu się;
- 4) cyfrowa, elektroniczna, tzw. cyberprzemoc – przemoc z użyciem nowych technologii, np. wysyłanie obraźliwych wiadomości sms czy e-mail, niecenzuralne wpisy na portalach społecznościowych, umieszczanie w internecie zdjęć lub filmów ośmieszających rówieśnika, upublicznianie tajemnic, prowokowanie pewnych zachowań i dokumentowanie oraz upublicznianie ich za pomocą zdjęć lub filmów (Czemieszowska-Koruba 2014, s. 7–8).

W ostatnich dziesięcioleciach przeprowadzono wiele badań empirycznych oraz stworzono teorie rozwojowe, które są podstawą do wyróżnienia dwóch zróżnicowanych form agresji: reaktywnej (wrogiej) i proaktywnej (instrumentalnej). Podział ten obejmuje zarówno aspekty behawioralne, jak również wewnętrzne procesy motywacyjne. W polskiej literaturze przedmiotu przeważają analizy behawioralnych kryteriów typologicznego zróżnicowania, natomiast kryterium wewnętrzne jest uwzględniane jedynie w wymiarze hipotetycznym, co oznacza, że nie opiera się na wynikach badań. Wśród polskich badaczy najbliższe określenia przesłanek wyjaśniających stosowanie osobowościowych kryteriów podziału agresji na reaktywną i proaktywną jest Dorota Kubacka-Jasiecka. Autorka analizowała rolę skryptów poznawczych oraz wrogich atrybucji w zachowaniach agresywnych, ale nie wykorzystwała wyników badań nad typologicznym zróżnicowaniem agresji.

Koncepcja agresji reaktywnej wywodzi się z modelu frustracja–agresja (Urban 2012 s. 32). Model ten opracowany w 1939 roku przez Johna Dollarda, Leonarda Dobbę, Neala Millera, Orvala Hobarta Mowrera i Roberta Searsa (Larson, Lochman 2012, s. 17). Autorzy koncepcji stwierdzili, że agresja jest pobudzeniem emocjonalnym wywołanym przez zewnętrzne czynniki, takie jak frustrujące doświadczenie lub zawód, a celem agresji jest zranienie innej osoby, co stanowi podstawę pojęcia tzw. „wrogiej agresji” (Larson, Lochman 2012, s. 17). Przedstawiona teza wzbudziła zainteresowanie również poza środowiskiem psychologów

i przyczyniła się do intensyfikacji badań empirycznych nad agresją (Frączek, Kofta 1978, s. 641–642). Natomiast agresja proaktywna została opisana zgodnie z teorią społecznego uczenia się Alberta Bandury i oznacza reakcję kontrolowaną przez zewnętrzne wzmocnienia. Zdaniem Myersa „reakcje agresywne są bardziej prawdopodobne w sytuacjach, w których nauczyliśmy się, że agresja jest opłacalna. Dzieci, którym udaje się agresją zastraszyć rówieśników, stają się jeszcze bardziej agresywne. Zachowań agresywnych można się nauczyć przez bezpośrednie nagrody [...]. Dzieci, które dorastając, obserwują modele agresywnego zachowania, zwykle naśladują je. Rodzice, których dzieci sprawiają trudności wychowawcze, często stosują kary cielesne, modelując w ten sposób agresję jako sposób przezwyciężania problemów. Zdarza się też że ustępują wobec łez i wybuchów złości dziecka” (Myers 2003, s. 688–689). Zdaniem Artura Kołakowskiego „Za agresję reaktywną uważamy wrogie reakcje pojawiające się w momencie silnej frustracji. Celem zachowania agresywnego jest więc obronienie siebie przed zagrażającą, powodującą frustrację, sytuacją. W przypadku agresji zamierzonej celem jest osiągnięcie konkretnych korzyści. Przykładem pierwszej z nich może być wybuch złości u drażnionego i ośmieszanego dziecka, drugiej – straszenie lub bicie rówieśników przez dziecko, by osiągnąć wysoką pozycję w grupie” (Kołakowski 2013, s. 4). Jim Larson i John Lochman podkreślają, że „dzieci proaktywnie agresywne często bywają szkolnymi dręczycielami. W ich agresywnych działaniach widać niewiele emocji. Choć nie są lubiani przez kolegów, często mają jednak niewątpliwe cechy przywódcze, a także spore poczucie humoru. Odnoszą korzyści ze swojego agresywnego zachowania [...]. Dzieci reaktywnie agresywne, to uczniowie wybuchowi, łatwo wpadający w gniew, nawet z błahych powodów [...]. Prawie zawsze są nie lubiani i odrzucani przez rówieśników. Mają skłonność do przesadnej czujności, wypatrują ataku, często mylnie interpretują intencje kolegów jako wrogie” (Larson, Lochman 2012, s. 18). Konrad Ambroziak i Artur Kołakowski uważają, „że dzieci z zaburzeniami zachowania mają silnie ukształtowane schematy poznawcze dotyczące tego, że świat jest miejscem zagrażającym, inni ludzie są zagrożeniem, a siła i agresja stanowią skuteczne sposoby rozwiązywania problemów. Często towarzyszą temu niska samoocena i złe zdanie o samym sobie, które dzieci kompensują zachowaniami agresywnymi. Nie wierzą w swoje siły i w możliwość osiągnięcia sukcesu. (Kołakowski 2013, s. 234).

Powyższy opis skłania do postawienia pytania, w jaki sposób u dzieci dochodzi do poszczególnych form agresji oraz co może być ich przyczyną?

Mechanizmy powstawania agresji u dzieci

Dzieci podlegają społecznym wpływom od początku swojego życia, co prowadzi do nabywania przez nie tzw. wczesnych doświadczeń. Irena Obuchowska wyróżniła wśród nich: „doświadczenia emocjonalne, poznawcze i socjalizacyjne”

(Obuchowska 2001, s. 50). Zdaniem autorki doświadczenia emocjonalne dziecka odnoszą się przede wszystkim do więzi uczuciowych między nim a osobami dla niego znaczącymi, a doświadczenia poznawcze mają wpływ na to, co nazywane jest strukturą umysłu. Natomiast doświadczenia socjalizacyjne wiążą się ściśle ze wzorami kulturowymi w jakich dziecko wzrasta.

Należy podkreślić, że każde agresywne zachowanie należy rozpatrywać w kontekście społecznym oraz w relacji do poziomu rozwoju dziecka (Obuchowska 2001, s. 50). Zdaniem Kołakowskiego u małych dzieci agresja może być traktowana jako całkowicie prawidłowe zachowanie, ponieważ pozwala ona dzieciom nauczyć się asertywności, współzawodnictwa w grach i odnoszenia sukcesów w zmaganiach z codziennymi wyzwaniem (Kołakowski 2013, s. 180). Autor podkreśla, że „około pięćdziesięciu społecznych interakcji dzieci w wieku 12–18 miesięcy jest związanych z różnego rodzaju zachowaniami agresywnymi. Jednak dzieci dzięki nim uczą się nowych umiejętności społecznych. W wieku 2–3 lat umieją już rozwiązać bez korzystania z przemocy coraz więcej problemów – wskaźnik konfliktów między dziećmi spada do około 20% wszystkich sytuacji. Pomiędzy 2 a 4 rokiem życia pojawia się coraz mniej agresji fizycznej, zastępuje ją agresja słowna. U dzieci pięcioletnich agresja może już służyć zdobywaniu zabawek, terytorium czy pozycji w grupie. Jednak jeśli w wieku szkolnym u dziecka nadal dominuje agresja fizyczna, jest to niedobry sygnał prognostyczny wskazujący, że nie nabyło ono prawidłowych umiejętności społecznych. Istnieje więc duże ryzyko utrzymania się i nasilenia agresji jako nieprawidłowego zjawiska. W tym wypadku raczej nie możemy liczyć na to, że dziecko kiedyś z tego wyrośnie, dlatego konieczne jest jak najwcześniejsze włączenie oddziaływań profilaktycznych i terapeutycznych” (Kołakowski 2013, s. 180–181). Według Anatola Bodanko „już w wieku sześciu lat dzieci manifestują charakterystyczne wzorce agresywnego zachowania, by w wieku lat ośmiu osiągnąć większy lub mniejszy poziom agresji. W okresie adolescencji, agresywność staje się relatywnie stałą cechą osobowości, a bardziej agresywna młodzież z reguły wyrasta na bardziej agresywnych dorosłych. Należy jednak pamiętać, że formowanie się agresywności jest procesem długofalowym i uwarunkowanym wieloma czynnikami” (Bodanko 1998, s. 17).

Podjęcie społeczno-poznawcze koncentruje się na tworzeniu i rozwoju schematów poznawczych kierujących zachowaniem agresywnym oraz sposobach przetwarzania informacji społecznych powiązanych z zachowaniem agresywnym. Zdaniem Ewy Wysockiej „schematy te odnoszą się do »ja« i »świata«, a także do relacji – »ja–świat«. W generowaniu agresji istotne znaczenie ma zatem egocentryczna orientacja poznawcza powiązana z nieuwzględnianiem punktu widzenia innej osoby [...]. W ujęciu społeczno-poznawczym największe znaczenie przypisuje się kontroli i samokontroli oraz znaczeniu postaw i przekonań jednostki, aprobujących zachowania agresywne, co oznacza, że im częściej zachowanie agresywne jest wzmacniane poprzez osiąganie pożądanych celów tym częściej jednostka wybiera strategię działania opartą na agresji” (Wysocka 2013, s. 18–19).

Przez 40 ostatnich lat Bandura zajmował się badaniem założenia, według którego agresywne zachowania są wyuczone i podlegają kontroli. Autor uważa, że człowiek jest organizmem rozumnym i posiada mechanizmy pozwalające na samokierowanie. Oznacza to, że ludzie mogą zastanawiać się nad swoimi zachowaniami i ich skutkami, a także potrafią wyciągać wnioski na podstawie obserwacji zachowań innych ludzi (Larson, Lochman 2012, s. 19). Zdaniem Bandury „ludzie nie są wyposażeni we wrodzony repertuar zachowań. Muszą się ich nauczyć. Oczywiście czynniki biologiczne odgrywają pewną rolę w procesie nabywania zachowań. Genetyka i hormony wpływają na rozwój fizyczny, który z kolei może zmieniać predyspozycje do pewnych zachowań [...]. Wiele tak zwanych zachowań instynktownych, zawiera znaczny komponent uczeniowy” (Bandura 2015, s. 32). Autor podkreśla, że dzieci przychodzą na świat z pewnymi umiejętnościami, np. do wydawania podstawowych dźwięków, ale w momencie narodzin nie potrafią mówić. Ten proces następuje dzięki uczeniu się” (Bandura 2015, s. 32). Podobnie jest w przypadku rozwoju zachowań agresywnych. Należy zauważyć, że jest to proces, w którym istotne znaczenie mają wzajemnie determinujące się czynniki. Wśród nich Bandura wymienił:

1) Przystawianie przez obserwację

Według teorii społecznego uczenia się, nowe zachowania są przyswajane drogą bezpośredniego doświadczenia, albo przez obserwację tego zachowania u innych jednostek. Te zachowania, które prowadzą do osiągnięcia celu są przyswajane i pozostają w repertuarze zachowań, natomiast te nieefektywne są odrzucane. Larson i Lochman uważają, że „dzieci uczą się agresywnych zachowań po części przez obserwację efektów agresji u innych. Wychowując się w środowisku, gdzie obserwują agresywne zachowania, przynoszące zwykle korzyści, mogą przyjąć, że w ich przypadku też to zadziała” (Larson, Lochman 2012, s. 19).

2) Bezpośrednie doświadczenie

Agresywne zachowania mogą być także przyswajane na drodze dyferencjału wzmocnienia, przez zaangażowanie się w nie. W środowisku, gdzie występuje okazja do osiągnięcia pozytywnych efektów agresywnego zachowania, dziecko uczy się go i przenosi na inne otoczenie. W momencie, gdy pragnienie władzy lub przyjemności sprawdza się dzięki stosowaniu agresywnych zachowań wobec rówieśników czy osób dorosłych, dziecko dochodzi do przekonania, że takie zachowania opłacają się. Jeśli natomiast agresywne zachowanie dziecka spotyka się z niechęcią rodziców to jest mniej prawdopodobne, że będzie ono wykazywało agresję w innym otoczeniu (Larson, Lochman 2012, s. 20).

3) Samoregulacja

Niezmiernie ważnym komponentem teorii społecznego uczenia się jest samoregulacja, która oznacza możliwość wyboru zachowania na podstawie przewidzianych konsekwencji. Zdaniem Larsona i Lochmana „sytuacja, okoliczności stymulujące mają wpływ na ten wybór, ponieważ brane pod uwagę konsekwencje są różne w różnych okolicznościach” (Larson, Lochman 2012, s. 21).

Jeśli dziecko pod szkołą, w obecności kolegów odbierze niewerbalny sygnał drwiny od innego dziecka, może zareagować agresją werbalną. Inaczej mogłoby to wyglądać w obecności rodziców lub w innym miejscu, np. w kościele. „Odmienne okoliczności dostarczają wskazówek na temat ewentualnych konsekwencji podejmowanego działania, co daje możliwość dopasowania. Dzieci wychowane w domach i/lub w środowisku, gdzie odbierają pozytywne sygnały po agresywnym zachowaniu, mają często ogromne problemy z przestawieniem się, świadomym dopasowaniem do sytuacji panującej w szkole” (Larson, Lochman 2012, s. 21). Należy zauważyć, że przyswajanie przez obserwację, bezpośrednie doświadczenia i samoregulacja na ogół nie występują osobno, lecz zachodzi między nimi interakcja. „Dzieci, które doświadczenie nauczyło wybierać agresywne reakcje, bardzo często mogą się też spodziewać skierowanych przeciwko nim agresywnych zachowań innych osób. Takie oczekiwanie wpływa jeszcze bardziej na rozwój agresji u dziecka (Larson, Lochman 2012, s. 21). Zdaniem Barrego Glicka i Johna Gibbisa „bezpośrednie uczenie się agresji zachodzi poprzez obserwowanie innych, którzy zachowują się agresywnie, a następnie są za to zachowanie nagradzani” (Glick, Gibbs 2011, s. 6). Autorzy podkreślają, że na rozwój agresywnych zachowań u dzieci ma wpływ środowisko rodzinne, szkolne, otoczenie społeczne oraz media. Według autorów agresji sprzyjają:

- 1) słabe więzi rodzinne i społeczne;
- 2) bycie częstym celem agresji;
- 3) obserwowanie aktów agresji przynoszących sukces;
- 4) doświadczanie częstych wzmocnień pozytywnych za akty agresji;
- 5) nieumiejętne przetwarzanie informacji (np. błędne przypisywanie innym wrogich zamiarów);
- 6) deficyty we wnioskowaniu moralnym (np. niezdolność do przyjmowania perspektywy innych ludzi);
- 7) braki w zakresie identyfikowania i używania alternatywnych społecznych umiejętności w sytuacjach wywołujących złość (Glick, Gibbs 2011, s. 7–8).

Ponadto Ambroziak i Kořakowski podkreślają, że zachowania agresywne pojawiają się w mechanizmie samospełniającego się proroctwa: skoro jestem zły, to źle się zachowuję i w ten sposób potwierdzam schemat – „jestem zły”. Zdaniem autorów „w myśleniu tych dzieci pojawia się wiele zniekształceń poznawczych. Rozumują w kategoriach wszystko albo nic” (Kořakowski 2013, s. 234).

Planowanie działań terapeutycznych i interwencyjnych wymaga znajomości czynników wpływających na powstawanie i utrwalanie agresywnych zachowań u dzieci. Teoria społecznego uczenia się dostarcza kognitywno-behawioralnych podstaw, które są bardzo użyteczne przy podejmowaniu skutecznych działań.

Spółeczno-poznawczy model pracy z agresywnymi dziećmi

Dzieci, które nie potrafią podporządkować się określonym regułom niejednokrotnie ponoszą konsekwencje w postaci kar, jednak nie ma to wpływu na zmianę ich postawy. System ten w stosunku do agresywnych dzieci wydaje się obecnie nieskuteczny, bowiem stanowi on jedynie odpowiedź na zachowanie jednostki, a nie działanie mające na celu redukcję tego zachowania. Zdaniem Czermierowskiej-Koruby wśród czynników, które mogą mieć wpływ na niską skuteczność zapobiegania agresji w szkołach wymienia się:

- 1) niedostateczną wiedzę na temat zjawiska agresji;
- 2) niewystarczający poziom praktycznych umiejętności wychowawczych nauczycieli;
- 3) podejmowanie działań tzw. akcyjnych i doraźnych a nie długofalowych;
- 4) brak reakcji na zachowania agresywne, tolerowanie zachowań pozornie niegroźnych, takich jak: przezywanie, wyśmiewanie;
- 5) brak konsekwencji w działaniach podejmowanych przez grono nauczycielskie;
- 6) niewystarczającą współpracę nauczycieli;
- 7) przecenianie roli działań restrykcyjnych, prawnych czy monitorujących (Czermierowska-Koruba 2014, s. 5).

W tradycyjnym systemie wychowawczym zakłada się, że jednostka przejawiająca zachowania agresywne wie jak należy się zachowywać. Nie przyjmuje się założenia, że te dzieci stają w domu i/lub w szkole wobec wyzwań, które wykraczają poza poziom ich możliwości radzenia sobie z agresją, ponieważ nie osiągnęły one emocjonalnych i społecznych umiejętności umożliwiających sprostanie poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami interpersonalnymi. Dzieci, które przejawiają zachowania agresywne wymagają pomocy, dzięki której nauczą się samoregulacji gniewu, kontroli impulsów, komunikacji (ze szczególnym uwzględnieniem umiejętności rozwiązywania sytuacji konfliktowych). W planowaniu pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne niezbędna jest znajomość czynników, które mają wpływ na powstawanie i utrwalanie agresji. Przy podejmowaniu działań z dziećmi agresywnymi należy ustalić jakich umiejętności mają się one nauczyć. Działania te powinny mieć na celu modyfikowanie procesów poznawczych tak, aby jednostka mogła wchodzić w pozytywne relacje społeczne. Hazel Markus stwierdziła, że „jeśli chcemy rozumieć i przewidywać zachowanie człowieka, musimy najpierw zrozumieć to, w jaki sposób odbiera on i rozumie otaczający go świat” (Markus 1993, s. 102). Zdaniem Larsona i Lochmana agresywne dzieci cechuje impulsywny styl myślenia, co sprawia, że podczas kontaktów społecznych spędzają mniej czasu na starannym ocenianiu odbieranych wrażeń i spostrzeżeń oraz decyzji dotyczących sposobu reakcji. Polega to na odruchowym i automatycznym przetwarzaniu informacji. Schematy myślowe u tych dzieci mogą w rozmaity

sposób wpływać na ten automatyczny proces. Jednostki przejawiające zachowania agresywne uważają, że trzeba jak najszybciej odpowiedzieć na prowokację, bez zastanawiania się nad możliwościami rozwiązania problemu. Takie przekonanie może być rezultatem prawdziwego zagrożenia, jakiego dziecko doświadczyło w swoim życiu. Kiedy jednak jest ono bardzo silnie zakorzenione, dziecko nie potrafi rozpoznać, w jakich okolicznościach to przekonanie przestaje być użyteczne. Ponadto z powodu wewnętrznego pobudzenia i powstałych emocji dzieci te przetwarzają informacje w sposób gwałtowny, odruchowy (Larson, Lochman 2012, s. 39). Należy podkreślić, że agresywne zachowania wynikają z określonego stanu emocjonalno-motywacyjnego i są jego uzewnętrznieniem. Larson i Lochman proponują wykorzystanie w pracy z dziećmi przejawiającymi zachowania agresywne społeczno-poznawczego modelu pracy nazwanego „Programem Radzenia Sobie z Gniewem”. Podstawę programu stanowią metody regulacji zachowań poprzez strategię wzmocnienia i ponoszenia kosztów. Twórcy programu podkreślają, że „pozytywne wzmocnienie to ukazanie konsekwencji natychmiast po zachowaniu, co zwiększa prawdopodobieństwo jego powtórzenia. Zdaniem Bandury „Natychmiastowość skutków jest niewątpliwie ważna w przypadku małych dzieci, którym trudno jest powiązać następstwa z działaniami, gdy między nimi upływa nieco czasu lub wykonywane są inne czynności” (Bandura 2015, s. 105). Larson i Lochman zauważają, że nierzadko można usłyszeć skargi niedoświadczonych terapeutów na to, że dziecko nie reaguje na pozytywne wzmocnienie. Zdaniem autorów jest to mylenie pojęć. Pozytywne wzmocnienie – z definicji – musi wywrzeć wpływ na zachowanie dziecka, jeśli terapeuta zastosował odpowiedni środek (Larson, Lochman 2012, s. 91). Przetwarzane przez dziecko informacje dochodzące z otoczenia stanowią element kształcenia u niego umiejętności poznawczych. W terapii dzieci agresywnych należy kłaść duży nacisk na mocne strony dziecka, podkreślać każdą, nawet najmniejszą zmianę w ich zachowaniu, chwalić za osiągnięte postępy. Rozszerzanie ich widzenia o pozytywny obraz pozwoli im korygować błędne schematy poznawcze własnej samooceny. Dzięki temu można weryfikować „błędne koło”, w którym myśl o byciu złym potwierdza złe zachowania, a potwierdzona myśl prowadzi do kolejnych złych zachowań (Kołakowski 2013, s. 234).

Według Glicka i Gibbisa każdy akt agresji ma wiele przyczyn, które tkwią zarówno wewnątrz jak i na zewnątrz dziecka. Agresywni młodzi ludzie często prezentują słabo rozwinięte umiejętności interpersonalne i społeczno-poznawcze. Dzieciom z deficytami umiejętności brakuje wiedzy i zdolności do tego, żeby prosić a nie żądać, negocjować, poszukiwać kompromisu lub w inny właściwy sposób reagować w obliczu trudnej sytuacji, konfliktu. Zamiast tego wykazują agresję i w ten sposób zaspokajają swoje pragnienie natychmiastowej gratyfikacji. Ulegają silnemu pobudzeniu, zdenerwowaniu i stają się agresywni. Tym dzieciom brakuje umiejętności niezbędnych do radzenia sobie z frustracją oraz kompetencji w innych ważnych obszarach osobistych. Ich impulsywność i nadmierne poleganie na agresywnych sposobach osiągnięcia celów są często odzwierciedleniem

braków umiejętności kontrolowania złości (Glick, Gibbs 2011, s. 17). Clive Hollin podkreśla, że „kiedy jednostka spostrzeże i zrozumie zachowanie innych ludzi, musi zdecydować się na odpowiednią reakcję. Ten rodzaj procesu decyzyjnego wymaga umiejętności generowania właściwych sposobów zachowania, rozważenia możliwych alternatyw i ich prawdopodobnych konsekwencji” (Hollin 2013, s. 8). U dzieci przejawiających zachowania agresywne wybranie odpowiedniej reakcji wydaje się niemożliwe, ponieważ nie dysponują one umiejętnościami pozwalającymi na dokonanie wyboru. Niezwykle ważną funkcję pełni w tej sytuacji „przetwarzanie informacji społecznej”, co oznacza procesy kognitywne zachodzące podczas reakcji jednostki na konkretną sytuację społeczną (interpersonalną). Szczególnie istotne jest zrozumienie, w jaki sposób dziecko postrzega społeczne sygnały i tworzy między nimi powiązania oraz generuje możliwości rozwiązań, a ostatecznie podejmuje decyzję, w jaki sposób zareagować na sytuację (Larson 2012, s. 29).

Glick i Gibbs proponują wykorzystanie w pracy z jednostkami przejawiającymi zachowania agresywne „Treningu Zastępowania Agresji” nazywanego „TZA” lub „ART” (*Agression Replacement*). Trening jest poznawczo-behawioralną metodą opracowaną w latach 80. XX wieku przez doktora Arnolda Goldsteina wraz ze współpracownikami w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej. ART składa się z trzech modułów: treningu umiejętności społecznych, treningu kontroli złości i wnioskowania moralnego.

Trening umiejętności społecznych stanowi interwencję psychoedukacyjną opracowaną w celu nauczenia zachowań społecznie akceptowanych.

Sesje obejmują cztery procedury:

1. Modelowanie – pokazywanie przez trenera przykładów zachowań składających się na daną umiejętność.
2. Odgrywanie ról – stwarzanie możliwości do kierowanego wypróbowania i odgrywania kroków składających się na poszczególne umiejętności.
3. Informacja zwrotna na temat wykonania – nagradzanie, ponowne instruowanie i odpowiedź na temat tego, jak dobrze umiejętność została wykonana podczas odgrywania roli.
4. Trening przeniesienia – zachęcenie jednostki do zaangażowania się w aktywności zaprojektowane w celu zwiększenia szansy, że umiejętność ćwiczona przetrwa próbę czasu i będzie dostępna wówczas, kiedy okaże się potrzebna (Glick, Gibbs 2011, s. 18–20).

Trening kontroli złości – afektywny komponent ART ukazuje uczestnikom czego nie wolno robić. Jego celem jest nauczenie jednostki hamowania złości za pomocą następującego „łańcucha” zachowań:

- 1) identyfikowanie wyzwalaczy – rozpoznawanie wydarzeń i wewnętrznych sądów, które wywołują agresywne reakcje;
- 2) odbieranie sygnałów – rozpoznawanie indywidualnie doświadczanych stanów ciała, takich jak np. napięte mięśnie, zaczerwieniona twarz, zacisnięte pięści;

- 3) używanie tzw. reduktorów złości – wykorzystywanie zestawu technik służących do obniżania poziomu złości, np. głębokie oddychanie, liczenie wstecz, wyobrażanie sobie spokojnej scenerii;
- 4) używanie tzw. monitów – mówienie do siebie stwierdzeń w rodzaju „zachowaj spokój”, „wyluzuj się”, „nic takiego się nie stało”;
- 5) myślenie o przyszłości – dokonywanie oceny prawdopodobnych konsekwencji własnego zachowania („jeśli zrobię to, wówczas to może nastąpić później”);
- 6) dokonywanie samooceny – zastanawianie się, jak dobrze poradziłem/am sobie w sytuacji konfliktowej (poprzez identyfikację wyzwalaczy i sygnałów oraz użycie reduktorów złości), następnie nagradzanie się za skuteczne wykonanie lub poinstruowanie się, co do zmiany wykonania (Glick, Gibbs, s. 18–20).

Składnikiem poznawczym treningu ART są sesje wnioskowania moralnego, które pomagają podnieść u uczestników poziom uczciwości, sprawiedliwości i skłonić do większego liczenia się z potrzebami i prawami innych osób.

Sesje wnioskowania moralnego obejmują cztery fazy:

- 1) przedstawienie sytuacji problemowej;
- 2) kultywowanie dojrzałości moralnej;
- 3) zmniejszenie opóźnienia w rozwoju moralnym;
- 4) konsolidowanie dojrzałości moralnej (Glick, Gibbs 2011, s. 18–20).

Według Roberta Oporę „celem kształcenia umiejętności poznawczych jest nauka radzenia sobie z własnym zachowaniem poprzez wpływanie i rozwijanie procesów samokontroli, przyjmowanie odpowiedzialności za własne zachowanie [...] Do tych specyficznych właściwości należy zaliczyć umiejętności: rozwiązywania problemów, społeczne (pozytywne interakcje z innymi), radzenia sobie z uczuciami (przede wszystkim ze złością) oraz empatii” (Opora 2010, s. 15). Działania oparte na takim sposobie podejścia umożliwiają korekcję błędnych procesów myślowych, kształtując bardziej społecznie pożądane formy zachowania. Funkcją tych interwencji jest wykształcenie odpowiednich umiejętności, zmiana sposobu myślenia, postaw oraz oczekiwań, co pomaga prawidłowo funkcjonować w interakcjach społecznych (Opora 2010, s. 16).

Podejście poznawcze jest w swojej istocie procesem, poprzez który jednostki są naprowadzane na dokonywanie ocen swoich myśli, uczuć, poglądów oraz postaw w celu znalezienia nowego sposobu myślenia, który może ograniczać zachowania agresywne.

Abstract: Aggression in Children in the Light of the Socio-Cognitive Theory

The article includes information on the types and forms of aggressive behavior and mechanisms of aggression in children. In addition, there are presented the assumptions of socio-cognitive model of work with aggressive children. The paper is mainly addressed to people

working with children, concerned about their aggressive behavior and aware the hitherto methods are not sufficiently effective.

Key words: children, aggression, aggressive behavior, socio-cognitive.

Bibliografia

- [1] Ambroziak K., Kołakowski A., 2013, *Modele poznawczo-behawioralne zaburzeń zachowania i agresji. Programy terapeutyczne*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) Kołakowski A., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- [2] Bandura A., 2015, *Teoria społecznego uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [3] Bodanko A., 1998, *Niektóre psychologiczne aspekty przemocy jako jeden ze sposobów zachowań*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2.
- [4] Czemirowska-Koruba E., 2014, *Agresja i przemoc w szkole czyli co powinniśmy wiedzieć by skutecznie działać*, Wydawnictwo Ośrodka Rozwoju Edukacji, Warszawa.
- [5] Frączek A., 1979, *Studia nad psychologicznymi mechanizmami czynności agresywnych*, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- [6] Frączek A., 1993, *Rola norm społecznych w rozwoju zachowania agresywnego*, [w:] *Socjalizacja a agresja*, (red.) Frączek A., Zunkley H., Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN, Warszawa.
- [7] Frączek A., Kofta M., 1978, *Frustracja i stres psychologiczny*, [w:] *Psychologia*, (red.) Tomaszewski T., PWN, Warszawa.
- [8] Glick B., Gibbs C.J., 2011, *Trening zastępowania agresji*, Wydawnictwo Instytutu „Amity”, Warszawa.
- [9] Hollin R.C., 2013, *Trening Zastępowania Agresji: kontekst poznawczo-behawioralny*, [w:] *Nowe perspektywy zastępowania agresji. Praktyka, badania naukowe i wdrożenia*, (red.) Goldstein P.A., Nensen R., Delaflo B., Kalt M., Wydawnictwo Instytutu „Amity”, Warszawa.
- [10] Kołakowski A., 2013, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) Kołakowski A., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- [11] Kołakowski A., 2013, *Diagnoza zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, (red.) Kołakowski A., Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot.
- [12] Larson J., 2012, *Najpierw pomyśl. Trening umiejętności radzenia sobie z gniewem i agresją uczniów szkół ponadpodstawowych*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- [13] Larson J., Lochman J., 2012, *Pomoc dzieciom w radzeniu sobie z gniewem*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa.
- [14] Libiszowska-Żółtkowska M., 2008, *Agresja – słowo wstępne*, [w:] *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, (red.) Libiszowska-Żółtkowska M., Ostrowska K., Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- [15] Markus H., 1993, *Ja w myśli i pamięci*, [w:] *Poznanie – afekt – zachowanie*, (red.) Maruszewski T., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [16] Myers D.G., 2003, *Psychologia*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań.

- [17] Obuchowska I., 2001, *Agresja dzieci w perspektywie rozwojowej*, [w:] *Agresja i Przemoc*, (red.) Binczycka-Anholcer M., Polskie Towarzystwo Higieny Psychicznej, Warszawa–Poznań.
- [18] Opora R., 2010, *Resocjalizacja: Wychowanie i psychokorekcja nieletnich niedostosowanych społecznie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [19] Skorny Z., 1968, *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*, PWN, Warszawa.
- [20] Urban B., 2012, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [21] Wysocka E., 2013, *Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji*, [w:] *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości przewyżczenia*, (red.) Borecka-Biernat D., Wydawnictwo Difin, Warszawa 2013.