

Marta Herzberg

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

Diagnozowanie postaw uczniów wobec zachowań agresywnych

Artykuł prezentuje propozycję diagnozowania postaw uczniów w wieku 10-12 lat wobec zachowań agresywnych przejawianych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. Sytuacje te mogą być bliskie doświadczeniom uczniów z racji ich kontaktów z rówieśnikami, chociaż badane osoby nie są w nie bezpośrednio zaangażowane.

Zaprezentowane narzędzie może posłużyć pedagogom i wychowawcom klas w wytłanianiu uczniów przejawiających tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych. Akceptacja agresji, szczególnie jeśli jest postrzegana jako efektywny sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych, nie musi bezpośrednio prowadzić do jej przejawiania. Jednak do pewnego stopnia można założyć, że istnieje związek między zgodą na akty agresji a ich realizacją (wchodzenie w rolę agresora).

Słowa kluczowe: pedagogika, zachowania agresywne, postawy uczniów wobec agresji, diagnozowanie postaw

Występowanie zaburzeń w zachowaniu dzieci i młodzieży, w tym zachowań agresywnych, staje się coraz bardziej powszechne i widoczne we współczesnym świecie, wzrasta bowiem sama liczba zachowań problemowych, a także rozszerza się ich spektrum (Brzezińska, 2004; Wysocka, 2013). W ostatnich latach można również zaobserwować niepokojące zjawisko obniżania się wieku sprawców, którzy dopuszczają się coraz bardziej brutalnych aktów agresji (Podolski, 2012; Żęgnatek, 2006).

Z „Ogólnopolskiej diagnozy problemu przemocy wobec dzieci” wynika, że 59% nastolatków w wieku 11-17 lat w ciągu całego swojego życia doświadczyło przynajmniej jednej z badanych form przemocy rówieśniczej. Przemocy fizycznej doznało aż 41% badanych, a psychicznej 28%. Co szósty badany (18%) był ofiarą napaści zbiorowej, a co dziewiąty (11%) znęcania się. Sprawcami byli najczęściej znajomi rówieśnicy niespokrewnieni z ofiarą (Włodarczyk, Makaruk, 2013).

Można wysnuć przypuszczenie, że przejawianie przez jednostkę zachowań agresywnych (wchodzenie w rolę agresora) może być w pewnym stopniu powiązane z jej pozytywnymi opiniami i przekonaniami na temat samej agresji i korzystnych efektów jej stosowania w różnych interakcjach społecznych. Jednostki takie mogą z jednej strony być bardziej skłonne do łamania zasad i norm obowiązujących w danej grupie,

których zadaniem jest ograniczanie zachowań agresywnych, z drugiej strony natomiast takie pozytywne nastawienia mogą służyć usprawiedliwianiu już dokonanych aktów agresji (por. Surzykiewicz, 2000).

Celem tego artykułu jest prezentacja propozycji diagnozowania postaw uczniów w wieku 10-12 lat wobec zachowań agresywnych przejawianych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać.

Zachowania agresywne, ich kategorie i postawy wobec ich przejawiania

Zdaniem Marii Libiszowskiej-Żółtkowskiej (2008; por. Surzykiewicz, 2000) agresja jest terminem wieloznacznym i definicyjnie nieostrym. Nie można też mówić o jednej i prostej definicji tego pojęcia.

Współcześnie agresja definiowana jest jako świadome i intencjonalne zachowanie wrogie, skierowane przeciwko osobom lub przedmiotom, zmierzające do wyrządzenia krzywdy, szkody, spowodowania strat lub bólu (Danilewska, 2002; Frączek, 1986, za: Surzykiewicz, 2000; Kołodziejczyk, 2004; Libiszowska-Żółtkowska, 2008; Miłkowska-Olejniczak, 2003). Zachowanie to wykracza poza normy społeczne, a u jego podłoża leżą negatywne nastawienia bądź emocje sprawcy (Chylewska-Barakat, 2001, za: Brzezińska, 2004).

Zdaniem Jakuba Kołodziejczyka (2004) dla zachowań agresywnych charakterystyczna jest równowaga fizyczna lub psychiczna pomiędzy osobami (agresorem i ofiarą), co oznacza, że obie te osoby mają zbliżone możliwości zarówno, jeśli chodzi o przejawianie zachowań agresywnych, jak i zdolność do skutecznej obrony przed nimi.

Tabela 1. Klasyfikacja form agresji

	Bezpośrednia	Pośrednia
Fizyczna	Bicie Popychanie Szarpanie Szczypanie Duszenie Rzucanie np. kamieniami Kopanie Gryzienie	Włączanie innych osób do atakowania ofiar w różny sposób Przeszkadzanie w wykonywaniu czynności Dokuczanie (np. trzaskanie drzwiami, gaszenie światła) Chowanie rzeczy Niszczenie czyjejs własności
Słowna	Wyzywanie Przezywanie Wyśmiewanie Ośmieszanie Obrażanie Grożenie Straszenie Wprowadzanie w błąd	Namawianie innych do wyzywania, grożenia, wyśmiewania itp. Rozpowszechnianie plotek Skarżenie

Źródło: Jędrzysek-Geisler (2011), Kołodziejczyk (2004), Miłkowska-Olejniczak (2003), Podolski (2012), Skorny (1968), Surzykiewicz (2000).

Te napastliwe lub destrukcyjne zachowania mogą mieć charakter fizyczny lub słowny. Często jednak do tego podziału dołącza się jeszcze kategorię agresywnych zachowań niewerbalnych (Kołodziejczyk, 2004; por. Miłkowska-Olejniczak, 2003), obejmujących m.in. grożenie pięścią, pokazywanie nieprzyzwoitych gestów, robienie min. Ponadto zachowania agresywne mogą przybrać formę bezpośrednią (atak skierowany wprost na określoną osobę lub rzecz) lub pośrednią (zachowania powodują szkodę lub przykrość osobie, na którą skierowana jest agresja, jednak nie przybierają formy bezpośredniego ataku na nią) (Surzykiewicz, 2000). Przykłady zachowań agresywnych o charakterze fizycznym i słownym, z uwzględnieniem form bezpośrednich i pośrednich, zawiera Tabela 1.

Zbigniew Skorny (1968) proponuje, by dokonując analizy agresywnych zachowań, uwzględnić również ich zewnętrzne warunki, czyli bodźce i sytuacje, które mogą spowodować wystąpienie konkretnych ich przejawów. Co ważne, określenie to nie odnosi się do motywów agresywnego zachowania się ani do warunków kształtowania się osobowości agresywnej. Zdaniem autora można mówić o zachowaniach agresywnych, które mogą być wywołane zachowaniem się innych osób, wypowiedziami innych osób oraz niepowodzeniami we własnym działaniu, na które to niepowodzenia zachowanie osób trzecich nie ma istotnego wpływu.

Wśród zachowań innych osób (głównie dzieci), które mogą wywoływać zachowania agresywne, Z. Skorny wymienia m.in. zamierzone lub przypadkowe zachowania agresywne (skierowane przeciw danej osobie, skierowane przeciw innym osobom lub istotom żywym oraz skierowane przeciw przedmiotom martwym będącym własnością danej osoby), zachowania obraźliwe (np. przedrzeźnianie, izolowanie się od kogoś), zachowania niesprawiedliwe (np. oszukiwanie, niespełnianie danej komuś obietnicy), zachowania przeszkadzające (np. w pełnieniu obowiązków, w pracy lub zabawie), a także zachowania związane z użytkowaniem cudzych przedmiotów (np. zabranie komuś jego własności, pożyczanie czyichś rzeczy bez zgody właściciela).

Natomiast do wypowiedzi innych osób, które mogą wywołać zachowania agresywne, autor zalicza m.in. wyśmiewanie (przezywanie, wydrwiwanie), skarżenie (o dokonanym wykroczeniu, groźba poskarżenia, podejrzenie o skarżenie), oszczerstwa (posądzenie o kradzież, kłamstwo, oszukiwanie), a także krytyczne wypowiedzi i upomnienia dotyczące np. wyników w nauce lub sprawności fizycznej.

Pomimo tego, że wszystkie te sytuacje zewnętrzne można obiektywnie stwierdzić na podstawie przeprowadzonych obserwacji, Z. Skorny zaznacza, że ich związek z wystąpieniem zachowań agresywnych jest jedynie hipotetyczny i cechuje go tylko pewien stopień prawdopodobieństwa. Niemniej jednak łączna analiza przejawów poszczególnych form agresywnego zachowania się i ich kontekstu sytuacyjnego umożliwia poznanie pewnych właściwych mu prawidłowości¹.

W dalszej części tego podrozdziału przybliżone zostanie pojęcie postaw, a także pewne możliwe uwarunkowania pozytywnego ustosunkowywania się wobec zachowań agresywnych.

¹ Zdaniem A.P. Goldsteina, B. Glicka i J.C. Gibsa (2004), do wystąpienia wysokiego poziomu wzbudzenia złości i agresywnego zachowania, oprócz wyzwalaczy zewnętrznych (zachowania, słowa, gesty innej osoby, które mogą wywołać złość i w konsekwencji zachowanie agresywne), potrzebne są też wyzwalacze wewnętrzne, czyli to, co jednostka myśli lub mówi do siebie w sytuacji konfliktowej.

Postawy definiowane są zwykle jako „tendencja do pozytywnego lub negatywnego reagowania na dany obiekt: przedmiot, osobę lub wydarzenie” (Nęcki, 1998, s. 425). Są one jedynie hipotetycznym konstruktem, którego bezpośrednio nie można zaobserwować. Jednak można je określić w oparciu o zewnętrzne wskaźniki.

Postawa zawsze skierowana jest na jakiś obiekt, zawsze też jej określenie oznacza umiejscowienie jednostki na dwubiegunowym kontinuum od stosunku skrajnie negatywnego (całkowite odrzucenie obiektu) do stosunku skrajnie pozytywnego (całkowita akceptacja obiektu) (Wojciszke, Doliński, 2008).

Postawy charakteryzują się złożoną strukturą i wszystkie zbudowane są z trzech komponentów. Pierwszym z nich jest komponent emocjonalno-oceniający, związany z reakcjami, emocjami, ocenami mającymi związek z przedmiotem postawy (sympatia, antypatia). Drugim komponentem jest komponent poznawczy, w którym zawierają się przekonania i myśli na temat przedmiotu postawy (prawda, fałsz). Ostatnim natomiast komponentem jest komponent behawioralny, który wiąże się z zachowaniami jednostki wobec przedmiotu postawy (Ceranek-Dadas, Neumann-Schmidtke, 2005). Emocjonalny komponent postawy jest zdaniem Stefana Nowaka (1973) czynnikiem konstytuującym postawę i jednocześnie wystarczającym warunkiem jej istnienia.

Bogdan Wojciszke i Dariusz Doliński (2008) są zdania, że w przypadku gdy wszystkie trzy składniki mierzy się na podstawie wypowiedzi badanych osób, a obiekt postawy ma charakter abstrakcyjny, składniki te zlewają się, a postawy nabierają jednowymiarowego charakteru, którym jest zawsze wymiar wartościowania. Dlatego też autorzy przyjmują, że istotą postawy jest tendencja do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania do danego obiektu.

Dzieci podlegają socjalizacji w różnicowanej przestrzeni społecznej, a do jej najważniejszych elementów zalicza się oddziaływanie rodziny, szkoły, grupy rówieśniczej i środków masowego przekazu. Wszystkie te wymienione obszary determinują indywidualny, specyficzny dla każdego dziecka sposób percepcji otaczającej go rzeczywistości (Borzucka-Sitkiewicz, 2010). Można zatem przypuszczać, że w określonych warunkach wszystkie te elementy mogą przyczynić się do generowania zachowań sprzecznych z ogólnie przyjętymi normami, w tym do zachowań agresywnych i pozytywnego ustosunkowania się do nich.

W rodzinie, która stanowi pierwsze i niezwykle znaczące środowisko społeczne człowieka, dziecko nie tylko ma możliwość zaspokojenia swoich najważniejszych potrzeb, zdobywa doświadczenia społeczne, ale także przejmując wzory kulturowe i normy postępowania wynikające z interakcji rodzic/rodzice-dziecko za pośrednictwem postaw rodzicielskich (Wolińska, 2004). Częste stosowanie przez rodziców kar fizycznych, brak wyznaczania dziecku granic przez opiekunów, zaniedbania w nagradzaniu zachowań prospołecznych przejawianych przez dziecko, dopuszczanie się przy dziecku aktów agresji wobec współmałżonka/partnera, aprobowanie przypadków agresji występujących w życiu społecznym – te wszystkie zachowania rodziców sprawiają, że dzieci zaczynają traktować agresję jako akceptowalny sposób rozwiązywania konfliktów i przenoszą zaobserwowany w domu wzorzec relacji na inne kontakty interpersonalne (Borzucka-Sitkiewicz, 2010; Guerin, Hennessy, 2008; Surzykiewicz, 2000; Tłuściak-Delikowska, 2013a; Żegnałek, 2006).

Wyniki badań zaprezentowane przez Monikę Dominiak-Kochanek, Adama Frączka i Karolinę Konopkę (2012) pokazują, że wczesnodziecięce doświadczenia związane ze stylami wychowawczymi stosowanymi przez rodziców (tak jak zapamiętali to badani) mają istotny wpływ na postawy wobec agresji prezentowane

przez młodych dorosłych, pomimo tego, że osiągając dorosłość, przeszli przez socjalizację wtórną w środowisku szkolnym i grupie rówieśniczej. Okazuje się, że styl demokratyczny i liberalno-kochający pozytywnie korelują z dezaprobatą prawie wszystkich uwzględnionych w badaniach form agresywnego zachowania. Z kolei styl autokratyczny i liberalno-niekochający korelują ze społeczno-moralną aprobatą dla tych samych kategorii agresji interpersonalnej, które w przypadku dwóch poprzednich stylów zostały odrzucone.

Szczególne role w kształtowaniu aprobaty wobec agresji w różnych sytuacjach społecznych przypada również szkole, która z jednej strony może być postrzegana jako miejsce występowania agresji i przemocy, a z drugiej jako potencjalne środowisko hamujące lub wzmacniające tego typu zachowania. Aleksandra Tłuściak-Delikowska (2013a) przytacza wyniki badań, które wskazują na to, że obiektywnie ujęte właściwości szkoły takie, jak jej wielkość, lokalizacja, liczebność klas czy też warunki materialno-techniczne, wydają się nie mieć znaczenia dla występowania zachowań agresywnych wśród dzieci i młodzieży. Predyktorów należy poszukiwać raczej w czynnikach bardziej subiektywnych, jak np. postrzegana przez uczniów atmosfera i klimat szkoły. Klimat szkoły odnosi się do tego, jak uczniowie postrzegają to, co dzieje się w ich szkole, klasie i relacjach między członkami społeczności szkolnej oraz jak na to reagują. Wyniki badań przeprowadzonych przez autorkę pokazują, że wraz ze wzrostem poczucia satysfakcji z własnej szkoły przez uczniów maleje wśród nich aprobatą dla agresji interpersonalnej. Można zatem założyć, że pozytywnie odbierana atmosfera nauki panująca w szkole może zmniejszyć poziom aprobaty dla stosowania agresji w życiu społecznym, co może przełożyć się na redukcję gotowości zachowywania się w ten sposób. Ponadto autorka stwierdziła, że istnieje również zależność między percepcją natężenia przemocy i zachowań antyspołecznych występujących w szkole a aprobatą dla tych zachowań – w im większym stopniu uczniowie dostrzegali występowanie przemocy w szkole, tym ich aprobatą dla tych zachowań była wyższa. Zachowania agresywne mogą bowiem z czasem być postrzegane jako typowe, normalne w relacjach interpersonalnych (Tłuściak-Delikowska, 2013b).

Ze szkołą wiąże się ściśle środowisko klasy szkolnej, która jest grupą formalną. Jednak dla przebiegu procesu socjalizacji dziecka istotne znaczenie ma również jego uczestnictwo w różnych nieformalnych grupach rówieśniczych. Będąc członkiem grupy, czy to formalnej, czy to nieformalnej, dziecko ma szansę zawrzeć przyjaźnie, konstruktywnie spędzać czas wolny, rozwijać kompetencje społeczne. Jednak nie wszystkie grupy są wartościowe z pedagogicznego punktu widzenia, niektóre mogą być źródłem zaburzeń w zachowaniu swoich członków (Żegnałek, 2006). Z ustaleń Marka Kuleszy (2011) wynika, że istnieje silny związek między stosowaniem agresji/przemocy i poziomem przyzwolenia na nią a przynależnością do agresywnych, przestępczych grup. Warto jednak uwzględnić fakt, jak zauważa A. Tłuściak-Delikowska (2013a), że dzieci i młodzież często już przed wstąpieniem do grupy przejawiającej zachowania antyspołeczne wykazują wysoki stopień agresywności, co sprawia, że są odrzucane przez rówieśników.

Jak wynika z krytycznej analizy literatury i zaprezentowanych w niej wyników badań dotyczących poziomu kompetencji społecznych i funkcjonowania w grupie rówieśniczej dzieci o różnym statusie społecznym (m.in. Bierman, 2004; Boyd, Bee, 2008; Burack i in., 2006; Deptuła, 2006, 2013; Dunn, 2008; Ekiert-Grabowska, 1982; John, 1987; Musialska, 2011; Schaffer, 2007; Urban, 2012), dzieci nieakceptowane przez rówieśników, w porównaniu do bardziej popularnych i lubianych, częściej są skłonne do wszczynania bójek, używają wulgarnych

słów, są bardziej kłótlive. Częściej też postrzegają agresję jako sprawne narzędzie rozwiązywania problemów i sytuacji konfliktowych oraz osiągania własnych celów. Wyniki badań przeprowadzonych przez Janusza Surzykiewicza (2000) zdają się potwierdzać to, że własne doświadczenia związane z agresją i przemocą, zwłaszcza bycie agresorem, wiążą się z większą aprobatą dla zachowań agresywnych w życiu społecznym, a co za tym idzie – większą gotowością do jej przejawiania. Zatem stosowanie agresji i jej akceptowanie przez dzieci nielubiane może sprawiać, że otrzymują one od rówieśników coraz więcej sygnałów świadczących o braku akceptacji, co powoduje dużą ich izolację społeczną i poczucie osamotnienia, a to z kolei może zwiększyć prawdopodobieństwo poszukiwania przez nie wsparcia wśród podobnych sobie rówieśników, co jeszcze bardziej może podsycać i utrwalać zachowania agresywne i przekonanie co do tego, że za ich pomocą można osiągnąć więcej korzyści.

Ostatnim elementem przestrzeni społecznej, który może mieć wpływ na przebieg procesu socjalizacji dzieci i młodzieży, są środki masowej komunikacji. Szczególnie niepokojący jest ich wpływ na kształtowanie tendencji do przejawiania przez dorastających zachowań agresywnych, których wzrost zbiegł się w czasie z ich upowszechnieniem (Satařata, 2005). Sceny przemocy, gwałtów i morderstw występują nie tylko w filmach i programach przeznaczonych dla starszego widza, ale również w programach i filmach adresowanych do dzieci i młodzieży (Żegnałek, 2006). Na treści agresywne przekazywane przez telewizję są szczególnie podatni odbiorcy w wieku 8-12 lat, czyli w okresie wzmożonej wrażliwości (Podolski, 2012). Agresją jest też nasycona duża część gier komputerowych. Badania przeprowadzone przez Iwonę Ulfik-Jaworską (2001, za: Borzucka-Sitkiewicz, 2010) dowodzą, że na 50 najpopularniejszych gier komputerowych tylko 16 nie zawierało scen przemocy. Okazuje się także, że istnieje silny związek między ilością czasu spędzonego przed telewizorem/komputerem a nastawieniami przemocowymi. Wyniki badań przeprowadzonych przez Grażynę Miłkowską (2013) pokazują, że uczniowie, którzy odkładają codzienne obowiązki domowe i szkolne na rzecz oglądania telewizji, spędzania czasu w Internecie lub przed komputerem, osiągają wyższe wskaźniki zachowań agresywnych.

Oglądając filmy i grając w gry zawierające akty agresji, dzieci dobrowolnie przejmują wzorce zachowań agresywnych. Zakłada się, że gry komputerowe oddziałują silniej niż filmy i inne programy telewizyjne, bowiem wymagają od gracza przyjęcia roli agresora i podejmowania działań z jego perspektywy, polegają na aktywnym uczestnictwie, a nie na biernym odbiorze, a także są uzależniające, będąc stale dostępnym medium (Anderson, Dill, 2000, za: Borzucka-Sitkiewicz, 2010). Ponadto przemoc w grach, której dokonuje gracz, nie jest karana, ale wręcz nagradzana poczuciem sukcesu (np. przejście do kolejnego etapu, wypełnienie misji). To wszystko sprawia, że treści agresywne zawarte w mediach wpływają znacząco na obniżanie tzw. progu hamowania. Gdy próg hamowania obniża się, wzrasta tolerancja wobec zjawiska agresji i gotowość do jej przejawiania. W konsekwencji powstaje przekonanie o powszechnej akceptacji agresji, która staje się użytecznym i normalnym sposobem rozwiązywania konfliktów interpersonalnych (Borzucka-Sitkiewicz, 2010; Surzykiewicz, 2000).

Propozycja diagnozowania postaw uczniów wobec zachowań agresywnych

„Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych” służą do badania emocjonalnego komponentu postawy (przejawiania tendencji do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania) wobec zachowań

agresywnych w hipotetycznych sytuacjach mogących takie zachowania wywołać. W sytuacje te dzieci nie są bezpośrednio zaangażowane, ale mogą być one bliskie ich doświadczeniom płynącym z kontaktów z rówieśnikami z klasy lub szkoły. W poszczególnych pytaniach wykorzystano opisane przez Z. Skornego (1968) wybrane sytuacje, które mogą wywołać zachowania agresywne, odnoszące się do zachowań lub wypowiedzi innych osób (rówieśników).

W pierwotnej wersji narzędzie było zbudowane z 28 pozycji z czterema opcjami odpowiedzi: zgadzam się z tym, raczej się zgadzam, raczej się nie zgadzam, nie zgadzam się z tym (np. Można pobić tego ucznia, który przedrzeźnia i złośliwie naśladuje ruchy innych). Cała skala obejmowała 14 różnych sytuacji, które mogą wywoływać zachowania agresywne, ale każda z tych sytuacji występowała w kwestionariuszu dwukrotnie, raz w połączeniu z agresją słowną (np. można przezywać) i kolejny raz w połączeniu z agresją fizyczną (np. można wdać się w bójkę). Po badaniach pilotażowych wybrano 9 pozycji z uwagi na to, że charakteryzowały się najwyższym wskaźnikiem α Cronbacha, a także najsilniej korelowały z pozycją dzieci w klasie szkolnej². Niektóre stwierdzenia sformułowano w postaci przeczącej i zdarzało się, że badani nawykowo zaznaczali opcję odpowiedzi tylko w jednej kolumnie, nie czytając dokładnie samego stwierdzenia. Dlatego podjęto decyzję o zmodyfikowaniu kwestionariusza i zamianie poszczególnych stwierdzeń na pytania otwarte. Nowe narzędzie obejmowało opisy 15 różnych sytuacji. Jednak po badaniach pilotażowych³ i analizie odpowiedzi dzieci usunięto pytanie, które odnosiło się do odmowy pozwolenia na odpisanie zadania domowego. Część badanych przyznała rację uczniowi z sytuacji, uzasadniając swoją wypowiedź tym, że każdy powinien sam odrabiać zadania, a jeśli zapomniał lub nie wiedział jak, powinien to przed lekcją zgłosić nauczycielowi. Ostateczną wersję „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych” zaprezentowano w Załączniku 1.

Instrukcja dla osoby prowadzącej badanie

Badanie przy użyciu „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych” może być prowadzone zbiorowo przez jedną osobę. Należy poinformować osoby badane o celach badania i sposobach udzielania odpowiedzi (zgodnie z podaną poniżej instrukcją), a następnie rozdać im kwestionariusze. W czasie badania należy zadbać o to, aby każde dziecko miało zapewnione warunki do samodzielnego udzielania odpowiedzi, aby dzieci nie uzgadniały między sobą odpowiedzi na poszczególne pytania i nie dzieliły się swoimi odpowiedziami na forum grupy.

Badanie może być przeprowadzone w sposób anonimowy, co może przyczynić się do zwiększenia prawdopodobieństwa uzyskania prawdziwych, szczerych odpowiedzi na poszczególne pytania. Jednak celem diag-

² Tę wersję narzędzia wykorzystano w badaniu skuteczności opracowanego programu wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci nieulubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych (agresywnych i egocentrycznych) (Herzberg, 2012).

³ Badania pilotażowe zostały przeprowadzone w połowie marca 2015 r. w jednej z bydgoskich szkół podstawowych, w losowo dobranych dwóch klasach IV i dwóch klasach V (łącznie $N = 83$).

nozowania postaw wobec zachowań agresywnych powinno być wytonienie tych uczniów, którzy przejawiają tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec tej kategorii zachowań problemowych, by móc podjąć wobec nich określone oddziaływania profilaktyczne. W takiej sytuacji należy mieć na uwadze, że konieczność podpiśania kwestionariusza, który zawiera pytania dotyczące treści zagrażających, może wywołać u badanych reakcję obronne, polegającą na udzielaniu odpowiedzi nieprawdziwych, lecz zgodnych ze społecznymi normami.

Instrukcja dla osób badanych

„Chciał/a/bym dowiedzieć się, co Ty i inni uczniowie z Twojej klasy myślicie na temat tego, jak można zachować się w różnych sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Wyobraź sobie, że opisane niżej sytuacje mają miejsce w klasie lub szkole, podobnej do Twojej. Przeczytaj uważnie każdą sytuację, zastanów się, a potem odpowiedz na pytanie: Co można zrobić w opisanej sytuacji? Nie pokazuj swojej kartki innym. Jeśli będziesz miał/a pytania – podnieś rękę, a wtedy podejść do Ciebie i porozmawiamy. Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian. Nie ma tu »dobrych« ani »złych« odpowiedzi. Ważne jest to, co sam/a myślisz”.

Ocena i interpretacja danych

Zadaniem osób badanych jest udzielenie odpowiedzi na 14 pytań otwartych zawartych w kwestionariuszu. Oceny zebranego materiału powinna dokonać jedna osoba, przyznając 1 punkt za odpowiedź udzieloną na każde pytanie, w której ujawnia się przyzwolenie na reagowanie agresją na agresję. Przykłady zachowań agresywnych, za które dziecko powinno otrzymać punkty, zaprezentowano w Tabeli 1. Poniżej w Tabeli 2 zaprezentowano przyjęty sposób opracowania odpowiedzi badanych dzieci.

Tabela 2. Przyjęty sposób opracowania odpowiedzi badanych dzieci

Wybrane odpowiedzi badanych dzieci	Komentarz
Powiedzieć tej osobie, aby tak nie robiła, pocieszyć pokrzywdzonych.	Udzielona przez dziecko odpowiedź odnosi się do zachowań konstruktywnych, zatem nie przyznano żadnego punktu.
Poprosić, aby nie przeszkadzał.	Nie przyznano żadnego punktu, ponieważ, podobnie jak w powyższym przykładzie, dziecko zapisało, że w danej sytuacji można zareagować w sposób akceptowany społecznie.
Powiedzieć, żeby przestał. Jak to nie zadziała, iść do nauczyciela i powiedzieć mu o tym.	W szkole, w której zostały przeprowadzone badania pilotażowe, uczniowie zachęceni są do tego, by sytuacje konfliktowe, które mają miejsce pomiędzy rówieśnikami i których same nie potrafią rozwiązać, zgłaszać pedagogowi szkolnemu lub nauczycielowi. Za tę odpowiedź nie przyznano punktu.

cd. tab. 2

Naskarżyć pedagogowi.	Skarżenie ma zabarwienie pejoratywne, jest przykładem agresji werbalnej. Dlatego, w przeciwieństwie do poprzedniej wypowiedzi (powiedzieć nauczycielowi), przyznano za tę odpowiedź punkt.
Powiedzieć mu, że wcale nie jest lepszy. Pocieszyć koleżankę.	Pomimo tego, że w drugiej części odpowiedzi badane dziecko uwzględniło osobę pokrzywdzoną i zapisało, że można ją pocieszyć, to jednak przyznano punkt za zaproponowany sposób zwrócenia uwagi agresorowi.
Zrobić mu to samo.	Przyznano punkt. Ta wypowiedź świadczy o dopuszczaniu możliwości zachowania się w agresywny sposób jako odpowiedź na agresję ze strony rówieśnika.
Stworzyć własną grupę i tym razem nie wpuścić do niej osoby, która nie wpuściła innych.	Przyznano punkt, interpretując tę odpowiedź jak przytoczoną w powyższym przykładzie.
Naskarżyć na niego, pobić go, pokłócić się z nim.	Za tę odpowiedź przyznano jeden punkt, pomimo tego, że badane dziecko wymieniło kilka możliwych zachowań, które mogą pojawić się w odpowiedzi na agresję ucznia z danej sytuacji, i każde z tych zachowań zaliczane jest do agresywnych (choć należą do różnych kategorii). W analizie odpowiedzi dzieci istotne jest bowiem to, czy ujawnia się tendencja do pozytywnego ustosunkowania do zachowywania się w sposób agresywny w opisanych sytuacjach, a nie to, jak szeroki repertuar zachowań agresywnych wskażą badane osoby.
Zachować się niegrzecznie.	Stwierdzenie tego, w jaki sposób zachował się uczeń, nie jest odpowiedzią na pytanie.
Nie powinien się naśmiewać.	Zapisanie przez badane dziecko tego, czego uczeń nie powinien robić, nie jest odpowiedzią na zadane pytanie.
Można się w takiej sytuacji zdenerwować/złościć.	Dziecko, udzielając odpowiedzi na pytanie, nazwało uczucie, które może się pojawić w danej sytuacji. Nie zapisało jednak, jak pod wpływem tego uczucia można się zachować.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wybranych odpowiedzi badanych dzieci.

Maksymalnie badani uczniowie mogą uzyskać 14 punktów za odpowiedzi udzielone w całym kwestionariuszu. Im więcej punktów uzyska dziecko, tym przejawia ono bardziej pozytywne ustosunkowanie do zachowywania się w sposób agresywny w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać.

Rzetelność narzędzia oceniono poprzez oszacowanie jego zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników α Cronbacha. „W literaturze przedmiotu przyjmuje się, że współczynniki alfa o wartościach

0,80 i więcej świadczą o bardzo wysokiej spójności wewnętrznej, czyli rzetelności narzędzia. Współczynniki 0,76-0,79 uznawane są jako raczej wysokie, a około 0,70 – jako niskie. Wartości poniżej 0,60 są już nieakceptowane” (Wolniewicz-Grzelak, Grzelak, 1996, s. 348). Rzetelność „Sytuacji do badania postaw wobec zachowań agresywnych”, oceniona poprzez oszacowanie ich zgodności wewnętrznej ustalonej na podstawie współczynników α Cronbacha, wynosi 0,82 ($N = 83$).

Na podstawie odpowiedzi badanych uczniów ustalono trafność kwestionariusza, czyli „dokładność, z jaką test mierzy to, co ma mierzyć” (Brzeziński, 1978, s. 190), a dokładniej jego trafność teoretyczną, którą Jerzy Brzeziński (2003) uznaje za najważniejszy rodzaj trafności. Teoretyczną trafność narzędzia ustalono na podstawie analizy różnic międzygrupowych, będącej jedną z pięciu możliwych procedur ustalania trafności teoretycznej, zgodnie z którą test można uznać za trafny, gdy dwie grupy osób zachowujących się w odmienny dla siebie sposób uzyskują różne wyniki w teście. Stwierdzono statystycznie istotne różnice między dziećmi akceptowanymi ($N = 39$) i grupą dzieci nielubianych przez rówieśników⁴ ($N = 33$) w zakresie postaw wobec zachowań agresywnych ($t = -2,312$, $df = 70$, $p = 0,024$). W porównaniu do dzieci nielubianych, uczniowie, którzy są akceptowani przez kolegów i koleżanki z klasy szkolnej, w odpowiedzi na poszczególne pytania rzadziej podawali agresywne sposoby reagowania na zachowania agresywne podane w hipotetycznych sytuacjach.

Ponieważ dzieci, które nie są akceptowane przez rówieśników z klasy szkolnej, są szczególnie skłonne do złości, odwetu w sytuacji konfliktowej, zbadano, czy istnieje związek między ich przyzwalaniem na zachowania agresywne w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywoływać, a stopniem nasilenia wyrażania gniewu. Choć zdaniem J. Surzykiewicza (2000) tolerowanie i afirmacja agresji i przemocy nie prowadzi bezpośrednio do przejawiania tego typu zachowań, to jednak do pewnego stopnia można zakładać przejście od zgody na akty agresji do ich realizacji.

Poziom gniewu kierowanego na zewnątrz (GZ) i do wewnątrz (GW) określono za pomocą „Skali Ekspresji Gniewu (SEG)” (Ogińska-Bulik, Juczyński, 2001). SEG służy do pomiaru gniewu niezwiązanego z żadną specyficzną sytuacją, ale odnosi się do sytuacji ogólnych i reakcji zazwyczaj w nich przejawianych. Podskala dotycząca GZ obejmuje te sytuacje, w których jednostka pod wpływem gniewu wyładowuje się na innych, rewanżuje się za doznane krzywdy, okazuje swoją złość w kontaktach z innymi. Natomiast podskala dotycząca GW obejmuje te zachowania, które świadczą o umiejętności pohamowania tendencji do okazywania innym złości i gniewu w sposób nieakceptowany społecznie. Okazało się, że istnieją istotne korelacje o wysokiej sile związku⁵ między poziomem GZ a pozytywnym ustosunkowaniem dzieci nielubianych ($N = 30$) do przejawiania zachowań agresywnych w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywoływać ($r = 0,513$, $p = 0,004$)⁶.

⁴ Do grupy dzieci nielubianych przez rówieśników włączono wyłonione za pomocą Plebiscytu Życzliwości i Niechęci (Deptuła, 1996) dzieci odrzucane, polaryzujące względem siebie akceptację grupy (kontrowersyjne) oraz przeciętnie akceptowane z pozycją powyżej przeciętnej na Skali Antypatii.

⁵ Zakres zmienności współczynnika r oraz określenie siły związku podano za A. Góralskim (1987).

⁶ Istotne korelacje o przeciętnej sile związku stwierdzono również w grupie dzieci akceptowanych ($r = 0,441$, $p = 0,007$; $N = 36$). B. Urban (2012), powołując się na wyniki badań przytoczonych przez K. Bierman (2004), zwraca uwagę na to, że dzięki analizom relacji rówieśniczych możliwe jest współcześnie wyróżnienie wśród jednostek przejawiających zachowania agresywne agresorów

Podsumowanie

Przejawianie zachowań agresywnych i innych zachowań odbiegających od norm społecznych oraz ich tolerowanie, a także używanie agresji i przemocy przez rodziców, starsze rodzeństwo, spostrzeganie u znaczących rówieśników aprobaty dla zachowań problemowych (w tym agresywnych), ekspozycja na przekazy medialne zawierające akty przemocy to przykłady istotnych czynników ryzyka zachowań problemowych dzieci i młodzieży (Ostaszewski, 2010). Przez czynniki ryzyka rozumie się te właściwości indywidualne i cechy środowiska społecznego, które „wiążą się z wysokim prawdopodobieństwem wystąpienia, większym nasileniem i dłuższym czasem trwania istotnych problemów dotyczących zdrowia psychicznego” (Coie i in., 1996, s. 16).

Zaprezentowane w artykule „Sytuacje do badania postaw dzieci wobec zachowań agresywnych” mogą posłużyć pedagogom, wychowawcom klas i innym nauczycielom w wyłanianiu tych uczniów, którzy ujawniają tendencję do pozytywnego ustosunkowania wobec zachowań agresywnych w sytuacjach, które takie zachowania mogą wywołać. Wskazane jest, aby ci uczniowie stali się adresatami oddziaływań profilaktycznych, w wyniku których będą mieli możliwość rozwijania swoich kompetencji społecznych i uczenia się konstruktywnych sposobów reagowania w sytuacjach konfliktowych z rówieśnikami. Ważne jest jednak, by oprócz aprobaty dla agresji i jej przejawiania w działaniach, uwzględnić również inne cechy dzieci mających brać udział w zajęciach profilaktyczno-wychowawczych. Oddziaływania skierowane na same zachowania agresywne, bez uwzględnienia statusu społecznego agresorów w grupie rówieśniczej i poziomu ich kompetencji społecznych, mogą okazać się nieskuteczne (por. Urban, 2012).

Bibliografia

- Bierman K.L. (2004). *Peer rejection. Developmental processes and intervention strategies*. New York, London: The Guilford Press.
- Borzucka-Sitkiewicz K. (2010). *Środowiskowe uwarunkowania agresywnych zachowań młodzieży (jako wyznacznik oddziaływań profilaktycznych i interwencyjnych)*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Boyd D., Bee H. (2008). *Psychologia rozwoju człowieka*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Brzezińska A. (2004). Jak rodzi się agresja? W: A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy* (s. 107-123). Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Brzeziński J. (1978). *Elementy metodologii badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Brzeziński J. (2003). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

akceptowanych i agresorów odrzucanych. O popularności tych pierwszych decydują ich dodatkowe pozytywne cechy (kompetencje społeczne), które są wysoko cenione przez rówieśników i dlatego nie tracą oni swojej korzystnej pozycji w grupie i przyjaciół. Tymczasem agresorzy odrzucani przejawiają, oprócz agresji, wiele innych zachowań zaburzających relacje interpersonalne (m.in. szybko wpadają w złość, dążą do odwetu, obwiniają innych za swoje pomyłki, są podejrzliwi). Ich rozwój zmierza w kierunku uczestnictwa w grupach subkulturowych i chronicznej przestępczości.

- Burack J.A., Flanagan T., Manly J.T., Peled T., Sutton H.M., Zygmuntowicz C. (2006). Social Perspective-Taking Skills in Maltreated Children and Adolescents. *Developmental Psychology*, 42, 2, 207-217.
- Ceranek-Dadas A., Neumann-Schmidtke E. (2005). Postawy. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 4, s. 743-749). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Coie J.D., Hawkins J.D., Ramey S.L., Watt N.F., Asanow J.R., Shure M.B., West S.G., Markman H.J., Long B. (1996). Profilaktyka: teoria i badania. Ramy teoretyczne i wybrane wytyczne narodowego programu badawczego. *Nowiny Psychologiczne*, 2, 15-37.
- Danilewska J. (2002). *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*. Warszawa: WSiP.
- Deptuła M. (1996). *Koncepcja diagnozy rozwoju społecznego dzieci w klasach I-IV*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Deptuła M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Bydgoszcz: Wyd. UKW.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dominiak-Kochanek M., Frączek A., Konopka K. (2012). Styl wychowania w rodzinie a aprobata agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 66-85.
- Dunn J. (2008). *Przyjaźnie dzieci*. Kraków: Wyd. UJ.
- Ekier-Grabowska D. (1982). *Dzieci nieakceptowane w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Goldstein A.P., Glick B., Gibbs J.C. (2004). *ART. Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut „Amity”.
- Guerin S., Hennessy E. (2008). *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Przeł. J. Rybski. Gdańsk: GWP.
- Góralski A. (1987). *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Herzberg M. (2012). *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*. Warszawa: Wyd. Edukacyjne PAMPAMEDIA.
- Jędryszek-Geisler J. (2011). Agresywna młodzież. *Problemy Opiekunczo-Wychowawcze*, 3, 30-34.
- John M. (1987). Orientacja w sytuacjach społecznych dzieci w różnym stopniu akceptowanych przez grupę. W: M. John (red.), *Orientacja dzieci i młodzieży w sytuacjach społecznych* (s. 8-23). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kołodziejczyk J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: Wyd. Sophia.
- Kulesza M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Libiszowska-Żółtkowska M. (2008). Agresja – słowo wstępne. W: M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 7-13). Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin.
- Miłkowska G. (2013). Determinanty zachowań agresywnych młodzieży gimnazjalnej. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości przezwyciężania* (s. 53-77). Warszawa: Difin SA.
- Miłkowska-Olejniczak G. (2003). Agresja. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (t. 1, s. 39-47). Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.

- Musialska K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Necki Z. (1998). Postawy i ich zmiana. W: W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii* (s. 425-432). Warszawa: Wyd. Fundacja Innowacja.
- Nowak S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17-87). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński, Z. (2001). Skala Ekspresji Gniewu – SEG. W: Z. Juczyński (red.), *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* (s. 47-54). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Ostaszewski K. (2010). Kompendium wiedzy o profilaktyce. W: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki* (s. 73-95). Warszawa: ETOH Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych.
- Podolski P. (2012). Agresja w szkole – przyczyny i przejawy. *Remedium*, 5, 1-3.
- Sałapata M.A. (2005). Ekran monitora czarodziejskim lustrem? Pytanie o tożsamość mordującego myszką. *Edukacja*, 2, 103-116.
- Schaffer H.R. (2007). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Skorny Z. (1968). *Psychologiczna analiza agresywnego zachowania się*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Surzykiewicz J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Thuściak-Delikowska A. (2013a). Psychospołeczne korelaty i predyktory zachowań agresywnych dzieci i młodzieży. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 3, 20-26.
- Thuściak-Delikowska A. (2013b). Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym. *Ruch Pedagogiczny*, 4, 77-88.
- Urban B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Włodarczyk J., Makaruk K. (2013). *Ogólnopolska diagnoza problemu przemocy wobec dzieci. Wyniki badania*. Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Wojciszke B., Doliński D. (2008). Psychologia społeczna. W: J. Strelau i D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 293-447). Gdańsk: GWP.
- Wolińska M.J. (2004). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Wolniewicz-Grzelak B., Grzelak J. (1996). Skale do badań skuteczności edukacyjnych, alkoholowych programów profilaktycznych. *Alkoholizm i Narkomania*, 3, 343-360.
- Wysocka E. (2013). Społeczno-kulturowe wyznaczniki agresji młodzieży – próba systematyzacji. W: D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości przezwycięzania* (s. 13-34). Warszawa: Difin SA.
- Żegnałek K. (2006). Przyczyny zachowań agresywnych dzieci i młodzieży w wieku szkolnym. *Edukacja*, 1, 79-85.

Summary

Diagnosing students' attitude towards aggressive behaviour

This article presents the proposal of diagnosing 10 to 12-year-old students' attitude towards aggressive behaviour appearing in hypothetical situations, which might provoke such behaviour. These situations may be

familiar to the diagnosed students' experiences because of their contacts with their peers, although they may not be directly involved in them.

Presented tools can be useful for educators and class teachers in screening students in order to find those who have a tendency to treat aggressive behaviour in a positive way. The acceptance of aggression, especially when it is viewed as an effective way to deal with conflict situations, does not have to lead directly to displaying it. Nevertheless, it might be assumed that there is a connection between the acceptance for acts of aggression and implementing them (taking the role of an aggressor).

Keywords: pedagogy, aggressive behaviour, students' attitude towards aggression, diagnosing attitudes

Załącznik 1

Sytuacje do badania postaw wobec zachowań agresywnych (opracowanie M. Herzberg)

Drogi Uczniu!

Chciał/a/bym dowiedzieć się, co Ty i inni uczniowie z Twojej klasy myślicie na temat tego, jak można zachować się w różnych sytuacjach, które mogą wywoływać złość, gniew. Wyobraź sobie, że opisane niżej sytuacje mają miejsce w klasie lub szkole, podobnej do Twojej. Przeczytaj uważnie każdą sytuację, zastanów się, a potem odpowiedz na pytanie: Co można zrobić w opisanej sytuacji? Nie pokazuj swojej kartki innym. Jeśli będziesz miał/a pytania – podnieś rękę, a wtedy podejść do Ciebie i porozmawiamy.



Pamiętaj, że to nie jest sprawdzian.
Nie ma tu „dobrych” ani „złych” odpowiedzi.
Ważne jest to, co sam/a myślisz.

1. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przedrzeźnia i złośliwie naśladuje ruchy swoich koleżanek i kolegów. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?

.....
.....

2. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) posądził swoje koleżanki i kolegów o kradzież. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?

.....
.....

3. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) zniszczył rzeczy należące do swoich koleżanek i kolegów, np. popisał ich książki, podarł zeszyty, pociął ubranie. Zastanów się i napisz, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?

.....
.....

4. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) nie spełnił obietnicy danej swoim koleżankom i kolegom. Jak Twoim zdaniem można zachować się w takiej sytuacji?
.....
.....
5. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) nie pozwolił swoim koleżankom i kolegom przyłączyć się do grupy, by wspólnie coś robić, spędzać czas. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
6. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) oszukał swoje koleżanki i kolegów. Zastanów się, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?
.....
.....
7. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) pożyczył przedmioty należące do swoich koleżanek i kolegów bez ich zgody. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
8. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) naskarżył nauczycielowi na swoje koleżanki i kolegów. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
9. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przeszkadzał swoim koleżankom i kolegom np. w zabawie lub nauce. Jak Twoim zdaniem można zachować się w takiej sytuacji?
.....
.....
10. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przezywał swoje koleżanki i kolegów. Co Twoim zdaniem można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....
11. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) rozpowszechnił o swoich koleżankach i kolegach nieprawdziwe lub przykre dla nich informacje. Zastanów się i napisz, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?
.....
.....
12. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) posądził swoje koleżanki i kolegów o oszukiwanie, np. w grze komputerowej. Jak myślisz, co można zrobić w takiej sytuacji?
.....
.....

13. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) przywłaszczył sobie rzeczy należące do swoich koleżanek i kolegów. Jakie Twoim zdaniem są możliwe sposoby zachowania się w takiej sytuacji?

.....
.....

14. Uczeń (dziewczynka lub chłopiec) wyśmiewał np. ubiór lub wyniki w nauce swoich koleżanek i kolegów. Zastanów się, jakie są możliwe sposoby zachowania w takiej sytuacji?

.....
.....

BARDZO CI DZIĘKUJĘ!!!