

**Agnieszka Misiuk**

Krakowska Akademia

im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego

ORCID: 0000-0002-3942-4631

Program wychowawczo-profilaktyczny *Spójrz inaczej na agresję* jako propozycja wspomagania rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniów we wczesnym okresie dorastania

Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję* jest propozycją tworzenia uczniom w szóstym, siódmym i ósmym roku nauki w szkole podstawowej warunków do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych sprzyjających radzeniu sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Celem artykułu jest prezentacja rezultatów analizy tego programu przeprowadzonej metodą analizy treści. W badaniu uwzględniono dwa główne źródła zmian. Pierwsze to przedstawione w podręczniku założenia programu, w tym rozumienie podstawowych dla programu kategorii, takich jak złość, agresja i przemoc, proponowane metody pracy oraz sposoby przezwyciężania trudności, które mogą się pojawić w trakcie realizacji zajęć. Drugie źródło zmian to działania proponowane wychowawcy klasy w scenariuszach zajęć. Przeanalizowano kolejno każdy z nich, zwracając uwagę na założone cele i działania mające prowadzić do ich osiągnięcia. Efektem tej analizy jest ustalenie, że na skutek uczestniczenia w zajęciach można oczekiwać korzystnych zmian w zakresie: postaw wobec złości, agresji i przemocy, empatii, umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach oraz klimatu klasy.

Słowa kluczowe: pedagogika, analiza praktyki edukacyjnej, profilaktyka agresji, program zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję*, uczniowie we wczesnym etapie dorastania

Prevention education programme *Look Differently at Aggression* as a proposal to support the social and emotional development in early adolescents

The prevention education programme *Look differently at aggression* is a proposal for students in the sixth, seventh and eighth years of primary school to create conditions for the development of socio-emotional attitudes and skills, facilitating constructive response to difficult social situations. The aim of the article is to present the results of the programme analysis carried out by the content analysis method. The analysis covers two main sources of change. The first is the programme assumptions presented in the manual, including understanding the basic categories, such as anger, aggression and violence, proposed working methods and ways of overcoming difficulties that may arise during the course of the classes. The second source consists of activities proposed by the authors of the programme to the class teacher in the lesson plans. For this purpose, each of them was analysed in turn, paying attention to the assumed goals and actions leading to their achievement. The result of the analysis is the conclusion that as a result of participation in classes, favorable changes can be expected. These include: attitudes towards anger, aggression and violence, empathy, coping skills, dealing with stress and expressing anger, and the classroom climate.

Keywords: pedagogy, analysis of educational practice, curriculum of prevention education activities *Look differently at aggression*, early adolescents

Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję* autorstwa Andrzeja Kołodziejczyka, Ewy Czerniewskiej-Koruby i Tomasza Kołodziejczyka powstał w 2001 roku. Skierowany jest do uczniów w szóstym, siódmym i ósmym roku nauki w szkole podstawowej. Składa się z 15 scenariuszy zajęć, które realizowane są w czasie około 20 godzin lekcyjnych¹. Należy do grupy programów *Spójrz inaczej*, których tematyka skupia się na tworzeniu warunków do rozwoju kompetencji społeczno-emocjonalnych uczniom w ciągu ośmiu lat nauki w szkole podstawowej. Stanowi ich poszerzenie o problematykę zapobiegania agresji i przemocy wśród młodzieży. Prowadzenie zajęć w oparciu o program *Spójrz inaczej na agresję* wymaga ukończenia 30-godzinnego szkolenia prowadzonego przez trenerów Stowarzyszenia Psychoprofilaktyki *Spójrz Inaczej*.

W artykule przedstawiono rezultaty analizy programu *Spójrz inaczej na agresję*. Posłużono się metodą analizy treści „wykorzystującą zbiór systematycz-

¹ Realizacja poszczególnych scenariuszy, zgodnie z informacją zawartą w podręczniku, zajmuje najczęściej od godziny do półtorej godziny (A. Kołodziejczyk, Czerniewska-Koruba i T. Kołodziejczyk, 2020). Czas trwania zajęć jest uzależniony od wielu czynników, takich jak liczebność klasy, tempo pracy czy też zaangażowanie uczniów w czasie wykonywania poszczególnych zadań. Ważne jest podążanie za potrzebami uczniów i przeznaczanie na omawianie określonych zagadnień odpowiedniej ilości czasu.

nych i obiektywnych procedur pozwalających na wyciąganie wniosków z tekstów” (K. Krejtz i I. Krejtz, 2005, s. 130). Wyodrębniono i omówiono kolejno dwa główne źródła zmian: wynikające z założeń programu i metodyki prowadzenia zajęć oraz z zawartych w podręczniku scenariuszy zajęć. Procedura analizy składała się z kilku etapów. Pierwszym z nich było postawienie pytań badawczych dotyczących możliwych zmian. Następnie dokonano wielokrotnej analizy treści programu, by na jej podstawie wyodrębnić klucz kategoryzacyjny. Dalsza praca polegała na przyporządkowaniu konkretnych ćwiczeń i zadań zawartych w podręczniku do kategorii treściowych z uwzględnieniem kontekstu, w jakim się pojawiały. Efektem przeprowadzonej analizy² obejmującej zarówno poszczególne scenariusze, jak i proponowane metody i formy pracy, jest lista zmiennych, w których zakresie można się spodziewać zmian wśród uczniów biorących udział w zajęciach.

Adresaci programu *Spójrz inaczej na agresję*

Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję* skierowany jest do uczniów w wieku od 12 do 15 lat. Na tym etapie, zwanym wczesną fazą dorastania, zachodzą liczne, intensywne zmiany w każdym z obszarów funkcjonowania dziecka. Opanowane wcześniej kompetencje i osiągnięcia rozwojowe przechodzą okres wielkiej próby, a liczne kryzysy i szczególnie wrażliwość dorastających wzmagają ryzyko utrwalenia u nich zachowań ryzykownych i przyjęcia ich jako stałej strategii postępowania. Dorastający, który chce uzyskać akceptację ze strony grupy, a nie dysponuje konstruktywnymi sposobami realizacji ważnych dla niego celów, przejawiać może zachowania agresywne, by w ten sposób zdobyć uwagę, uznanie czy respekt (Bardziejewska, 2005). Zjawiskiem, które wzmagają skalę agresji, jak twierdzi Irena Pufal-Struzik (2007), są postawy indywidualistyczne wynikające z poczucia osamotnienia i postrzegania świata społecznego jako wrogi. Wyniki badań Marka Kuleszy (2008) wskazują na zależność między przejawianiem agresji i przemocy fizycznej a poczuciem odosobnienia wśród uczniów. Tworzenie klimatu klasy dającego poczucie bezpieczeństwa oraz wsparcie ze strony rodziców, nauczycieli i rówieśników, mogą minimalizować poczucie zagrożenia i osamotnienia wśród dorastających. Ważne wydaje się więc, by mogli

² Opisana w artykule analiza jest jednym z działań podejmowanych w ramach projektu współfinansowanego ze środków Funduszu Rozwiązywania Problemów Hazardowych, będących w dyspozycji Ministra Zdrowia w ramach konkursu przeprowadzonego przez Krajowe Biuro do Spraw Przeciwdziałania Narkomanii pt. *Ewaluacja programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych „Spójrz inaczej na agresję”*. Umowa KBPN ze Stowarzyszeniem Psychoprofilaktyki Spójrz Inaczej, numer 162/BO/H16/2021, zawarta: 1.04.2021.

oni rozwijać swoje kompetencje społeczno-emocjonalne w grupie, w której czują się bezpiecznie, doświadczają empatii, mogą dzielić się doświadczeniami, są wysłuchani, a ich potrzeby wzięte pod uwagę.

W okresie adolescencji właściwości myślenia dorastających oraz zwiększające się doświadczenia społeczne wpływają na kształtowanie i stabilizację ich postaw i przekonań (Obuchowska, 2007). Poszerzenie wiedzy i rozwinięcie umiejętności konstruktywnego radzenia sobie w trudnych sytuacjach ma szczególne znaczenie wśród uczniów odrzucanych i/lub agresywnych, gdyż mają oni trudności z regulowaniem napięcia (Lemerise i Dodge, 2005). Wskazane jest więc tworzenie nastolatkom warunków do refleksji nad swoimi sposobami radzenia w trudnych sytuacjach społecznych i motywami działań oraz rozwijanie umiejętności krytycznej analizy własnych przekonań dotyczących różnych sposobów reagowania.

Uczestniczenie w zajęciach *Spójrz inaczej na agresję* stanowić może odpowiedź na specyficzne potrzeby uczniów w okresie wczesnej adolescencji i pełnić rolę istotnego czynnika chroniącego. Argumenty na rzecz tego poglądu przedstawiono w dalszej części tekstu.

Analiza założeń programu zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję*

Program analizowanych w tym artykule zajęć jest rodzajem praktyki edukacyjnej. Maria Deptuła, opierając się na definicjach kategorii *praktyka* (Pszczółowski, 1978) oraz *praktyka edukacyjna* (Hejnicka-Bezwińska, 2015) definiuje praktykę edukacyjną „jako pewną grupę czynności podejmowanych przez nauczyciela na lekcjach w sposób celowy i planowy, reagowanie na zachowania uczniów w czasie lekcji oraz sposoby uzasadniania jednych i drugich” (Deptuła i in., 2019). Podkreśla, że są to świadome działania, których celem jest zmiana rzeczywistości. Prezentowana analiza programu zajęć dla nastolatków ogniskuje się wokół przedstawionych w podręczniku założeń programu, opisu kategorii złości, agresji i przemocy, zaleceń dla realizatorów, proponowanych metod pracy oraz sposobów przewyższania trudności, które mogą się pojawić w trakcie realizacji zajęć. Efektem podjętych działań jest wiedza o tym, jakie zmiany mogą zajść w jednostkach i w zespole klasowym na skutek uczestniczenia w zajęciach prowadzonych w sposób opisany przez autorów programu³.

³ Podobne analizy wybranych polskich i zagranicznych programów wychowawczo-profilaktycznych znaleźć można w: Bierman (2005), Deptuła (2013), Herzberg (2012), Łoś (2010), Misiuk (2015). Niniejsza analiza programu *Spójrz inaczej na agresję* jest pierwszym jego opracowaniem.

Podręcznik dla realizatorów programu *Spójrz inaczej na agresję* składa się z pięciu części. W dalszej części tekstu zostaną one kolejno omówione.

Wprowadzenie stanowi krótką refleksję autorów podręcznika, w której odnosząc się do wyników badań, wskazują na pilną potrzebę podjęcia działań z zakresu profilaktyki agresji wśród dzieci i młodzieży.

Pierwszy rozdział zatytułowany *Złość, agresja i przemoc* składa się z siedmiu podrozdziałów. Treści w nim zawarte odnoszą się do poznawczo-behawioralnego podejścia, na którym opierają się zawarte w podręczniku scenariusze. Autorzy, rozróżniając gniew zdrowy i niezdrowy, opisują krótko cztery konstruktywne sposoby radzenia sobie ze złością, takie jak: zmiana interpretacji wydarzenia, głębokie oddychanie, wsteczne liczenie i myśli uspokajające. Strategie te są proponowane uczniom uczestniczącym w zajęciach *Spójrz inaczej na agresję* jako techniki samoregulacji. W dalszej części autorzy podają kryteria pozwalające na rozróżnienie agresji i przemocy, prezentują definicję i przejawy dręczenia oraz zwracają szczególną uwagę na perspektywę świadka, tj. obserwatora sytuacji trudnych.

Kolejne treści stanowią opis takich form agresji i przemocy, jak: fizyczna, werbalna, relacyjna i cyfrowa (zwana także cyberprzemocą). W rozdziale tym autorzy odnoszą się także do trzech teorii uzasadniających przyczyny agresji i wymieniają źródła instynktowne, będące reakcją na frustrację celów i potrzeb oraz są skutkiem społecznego uczenia się. W dalszej części rozdziału autorzy opisują predyktory zachowań agresywnych i wymieniają czynniki ryzyka tkwiące w środowisku rodzinnym i szkolnym oraz wynikające z uwarunkowań psychologicznych, pedagogicznych i indywidualnych cech dziecka. Rozdział kończy się omówieniem konsekwencji pozostawania w procesie przemocy dla ofiary, sprawcy i świadka.

Drugi rozdział składa się z dwóch części. W pierwszej autorzy prezentują założenia, które stanowią teoretyczną podstawę programu. Opisują strategię edukacji normatywnej i rozwijania umiejętności życiowych oraz charakterystykę czynników chroniących, na które może wpływać szkoła. Druga, najbardziej rozbudowana część rozdziału, ma charakter metodyczny, w którym dokładnie opisano rolę osoby prowadzącej zajęcia oraz sposoby prowadzenia zajęć. Zdaniem autorów: „Sposób kontaktowania się z uczniami jest równie ważny jak treść prowadzonych zajęć, a często wywiera na nich większy i trwalszy wpływ aniżeli słowa” (A. Kołodziejczyk, Czerniewska-Koruba i T. Kołodziejczyk, 2020, s. 15). Autorzy programu zachęcają osoby prowadzące zajęcia do uwzględniania potrzeb uczestników, skupiania uwagi na tym, co mówią uczniowie (zwłaszcza niewerbalnie) oraz konstruktywnego reagowania na pojawiające się w czasie zajęć trudne sytuacje. Zapraszają nauczycieli do przyjęcia postawy szacunku wobec uczniów, która przejawia się między innymi w dawaniu im prawa do formułowania własnych wniosków oraz nieocenianiu ich poglądów. Zalecają nauczycielowi

elastyczność w prowadzeniu zajęć oraz gotowość do dzielenia się swoimi myślami i odczuciami na prawach członka grupy. Podkreślają także kwestię odpowiedniego przygotowywania się do prowadzenia zajęć oraz wyjaśniają znaczenie ustalonych wspólnie z uczniami norm i zasad pracy w grupie. Przestrzeganie ich przez nauczyciela oraz jego troska o to, by uczniowie postępowali zgodnie z nimi, może zwiększać poczucie bezpieczeństwa, otwartość uczniów, gotowość dzielenia się własnymi doświadczeniami dotyczącymi omawianych tematów oraz mieć korzystny wpływ na klimat klasy. Autorzy zachęcają do dostrzegania mocnych stron uczniów oraz werbalnego i niewerbalnego doceniania nie tylko końcowego efektu ich działania, ale przede wszystkim sposobu dochodzenia do rozwiązania i zaangażowania. Rozdział ten zawiera także charakterystykę proponowanych w programie metod pracy.

W trakcie analizy postulowanej przez autorów metodyki prowadzenia zajęć *Spójrz inaczej na agresję* dostrzec można wpływ podejścia skoncentrowanego na osobie opracowanego przez Carla Rogersa oraz jego ucznia, twórcy modelu komunikacji bez przemocy, Marshalla Rosenberga. Rogers, jeden z głównych przedstawicieli psychologii humanistycznej, wskazał trzy czynniki wpływające na budowanie relacji z drugim człowiekiem. Są nimi: szczerłość i autentyczność, oznaczające otwarte wyrażanie uczuć i postaw, „bezwarunkowe poszanowanie”, na które składają się akceptacja, troska i docenienie oraz empatyczne zrozumienie będące jedną z najpotężniejszych sił przyczyniających się do zmiany (Rogers, 2012). Nawiązanie do koncepcji porozumienia bez przemocy Rosenberga widoczne jest w ukierunkowaniu uwagi nauczyciela na potrzeby uczniów, które są w tej koncepcji traktowane jako ważny element funkcjonowania jednostki (Rosenberg, 2018). Zakłada się w niej, że trudne emocje oraz niewłaściwe zachowania są sygnałem niezaspokojonych potrzeb. Empatyczna reakcja nauczyciela, zauważenie tych potrzeb i pomoc w szukaniu właściwych strategii ich zaspokajania mogą wspierać ucznia w uczeniu się konstruktywnych sposobów radzenia sobie z przykrymi uczuciami.

Analiza scenariuszy do zajęć wychowawczo-profilaktycznych *Spójrz inaczej na agresję*

W drugiej części podręcznika znajdują się scenariusze zajęć z uczniami oraz załączniki, tj. karty pracy. Tematy scenariuszy oraz cele, które zdaniem autorów mogą być zrealizowane dzięki proponowanym zadaniom, przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1.

Tematy zajęć w programie „Spójrz inaczej na agresję” oraz zakładane cele

Lp.	Temat zajęć:	Cele zajęć:
1.	Co nazywamy agresją?	Odróżnianie zachowania agresywnego od nieagresywnego, określenie definicji agresji.
2.	Co wywołuje naszą złość?	Uczniowie uświadomią sobie, jak przeżywają złość, co z nią robią i jakie są tego skutki.
3.	Różne sposoby radzenia sobie ze złością.	Uczniowie poznają zdrowe i niezdrowe sposoby wyrażania złości. Nauczą się wykorzystywać pozytywne sposoby powstrzymywania złości ⁴ .
4.	Pozytywne sposoby powstrzymywania złości.	Uczniowie poznają i przećwiczą praktycznie kolejne pozytywne sposoby powstrzymywania złości.
5.	Co nas skłania do agresji?	Uświadomienie sobie przez uczniów różnych mechanizmów i celów agresji. Refleksja nad konsekwencjami zachowań agresywnych. Poszukiwanie sposobu zapobiegania tym zachowaniom.
6.	Co powoduje, że zachowujemy się agresywnie?	Pokazanie uczniom mechanizmu powstawania agresji jako reakcji na frustrację.
7.	Co możemy zrobić, aby kontrolować swoje agresywne zachowania?	Poszukiwanie sposobów radzenia sobie ze swoim napięciem tak, aby nie dopuszczać do agresji.
8.	Agresji można się nauczyć.	Uświadomienie uczniom, co powoduje, że uczą się agresji i przemocy. Refleksja nad konsekwencjami wyuczonych zachowań agresywnych.
9.	Czym różni się agresja od przemocy?	Uświadomienie uczniom różnic między agresją i przemocą. Lepsze zrozumienie procesu przemocy szkolnej i jej skutków.
10.	Różne formy agresji i przemocy.	Uświadomienie uczniom istnienia różnych form agresji i przemocy. Pogłębienie refleksji nad relacyjnymi formami przemocy.

⁴ W programie autorzy proponują ćwiczenia, które mają poszerzyć zakres umiejętności konstruktywnego zachowywania się przez uczniów w sytuacji przeżywania złości. Nie zachęcają do powstrzymywania się przed jej odczuwaniem. Sposób sformułowania czwartego tematu oraz celów trzecich i czwartych zajęć świadczyć może o przyjętym skrócie myślowym, który wymaga korekty.

11.	Cyberprzemoc.	Zrozumienie przez uczniów istoty zjawiska cyberprzemocy. Zrozumienie uczuć osoby, która jest uczestnikiem cyberprzemocy. Uświadomienie sobie, jak inne osoby mogą pomóc w tej sytuacji.
12.	Co mogę zrobić, gdy ktoś mi dokucza?	Wzrost świadomości sytuacji psychologicznej osób, którym ktoś dokucza. Nauczenie się skutecznych sposobów obrony przed agresją i przemocą.
13.	Gdy jestem świadkiem przemocy w klasie.	Zrozumienie przez uczniów psychologicznej sytuacji świadka. Refleksja dotycząca tego, w jaki sposób można pomagać będąc świadkiem przemocy.
14.	Jak sobie radzić z agresją i przemocą w naszej klasie?	Pogłębienie rozumienia problemów agresji i przemocy. Poszukiwanie sposobów pomocy osobom, które są ofiarami agresji i przemocy w szkole.
15.	Jak zapobiegać agresji i przemocy?	Określanie działań, które mogą zapobiegać rozwojowi agresji i przemocy. Podsumowanie udziału uczniów w programie.

Źródło: A. Kołodziejczyk, Czerniewska-Koruba i T. Kołodziejczyk (2020).

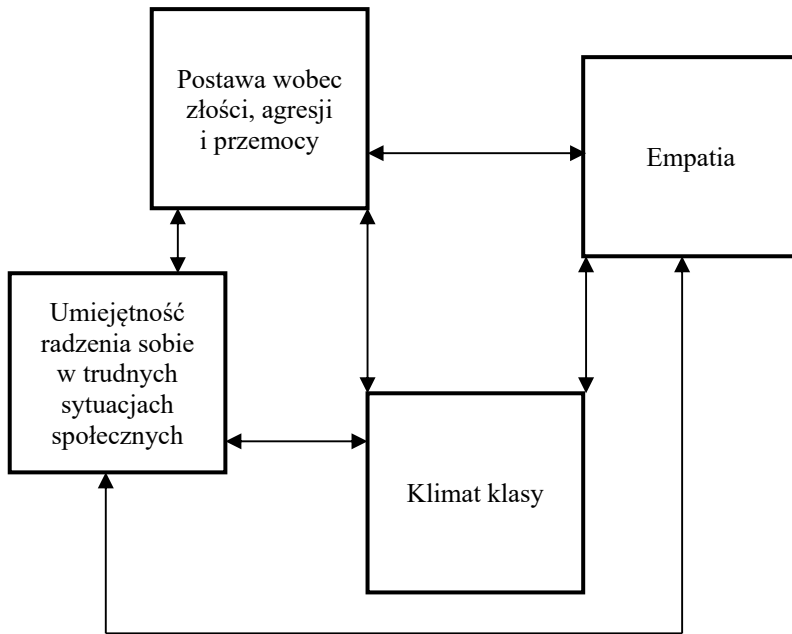
Analiza prowadzonych przez autorkę scenariuszy obejmowała wszystkie zawarte w nich zadania i ćwiczenia. Jej celem było uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Jakich zmian w zakresie wiedzy, przekonań i umiejętności można spodziewać się u uczniów uczestniczących w danym ćwiczeniu? Efektem tej analizy jest wyodrębnienie kategorii treściowych. Przedstawiona poniżej tabela zawiera wykaz tych kategorii wraz z numerami ćwiczeń w poszczególnych scenariuszach, w których się one uwidaczniały.

Tabela 2.
Kategorie treściowe oraz przyporządkowane im ćwiczenia zawarte w scenariuszach

Zmienne, które mogą być objęte badaniami	Scenariusze zajęć															SUMA
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
Wiedza na temat złości oraz konstruktywnych sposobów zachowania się w sytuacjach jej przeżywania		A, B, C, D, E	A, C, E, F	A, B, D, E, F											B, C	16
Wiedza na temat agresji oraz konstruktywnych sposobów zachowania się w sytuacji jej doświadczania	C, D, E				A, B, C, D	A, B, C, D, E	A, B, C, D, E	A, B, C	A		A, B, C, D			C	A, B, C	31
Wiedza na temat przemocy oraz konstruktywnych sposobów zachowania się w sytuacji jej doświadczania								B, C, D, E	A, B	C, D	A, B, C			B, C	A, B, C	18
Empatia: rozumienie swoich uczuć lub uczuć przeżywanymi przez bohaterów sytuacji		A, B, C, D	A, D, E	A, B, C, D, E		B	C				A, B	A, B	B	B	A	21
Rozumienie sytuacji społecznych, tj. dostrzeganie różnych punktów widzenia	B	A, B, E	A, B	B, E	B, C	A	A, C, D	A	B, D	B	A, B, C, D	A, B, D	A, B, C, A, B, C		A, B, C	34
Umiejętności komunikacyjne (tj. wypowiadanie się, argumentowanie, słuchanie wypowiedzi innych)	B, C, D, E, C	A, B, D	A, B, C, D, E, F	B, E, F	A, B, C	A, B, D, A, B, C	A, B, C	A, B	B, D, E	B	A, B, C	A, B, C, D	A, B, C, D	A, B, C, D	A, B, C	49

Źródło: opracowanie własne. Legenda: cyfry od 1 do 15 oznaczają numery kolejnych scenariuszy. Litery (od A do F) oznaczają kolejne ćwiczenia w danym scenariuszu.

Analiza natężenia częstotliwości ćwiczeń dotyczących poszczególnych kategorii treściowych poszerzona o analizę założeń teoretycznych programu, proponowanego przez autorów sposobu prowadzenia zajęć z uczniami, w tym komunikowania się i reagowania w trudnych sytuacjach, pozwoliła na wyodrębnienie takich właściwości uczniów, które powinny się zmienić dzięki ich udziałowi w zajęciach. Przedstawiono je na rysunku nr 1. Zmienne, które zostały wyodrębnione, wzajemnie się ze sobą wiążą. Nie stanowią oddzielnych konstruktów, ale tworzą pokrywającą się zakresem i zależną od siebie sieć. Można się więc spodziewać korelacji między nimi oraz ich wspólnego kierunku. Uzasadnienie spodziewanych zmian przedstawiono w dalszej części tekstu.



Rysunek 1. Zmienne wyodrębnione podczas analizy programu *Spójrz inaczej na agresję*
 Źródło: opracowanie własne.

Pierwszą zmienną, w której obrębie można się spodziewać zmian, jest postawa wobec złości, agresji i przemocy. Postawa definiowana jest jako reakcja oceniająca wobec ludzi, przedmiotów lub poglądów, wpływająca na zachowanie i konstruowanie rzeczywistości społecznej (Gerrig i Zimbardo, 2006). Składa się ona z trzech komponentów: wiedzy, przekonań i programów działania wyrażających się chęcią określonego zachowania wobec przedmiotu postawy (por. Smith

1947, cyt. za: Borkowski, 2003). Analiza treści zawartych w scenariuszach programu pozwoliła na wysunięcie przypuszczenia, że dzięki uczestniczeniu w zajęciach zmienić się mogą: poziom wiedzy uczniów na temat agresji i przemocy oraz sposoby regulacji napięcia emocjonalnego; ich przekonania dotyczące dopuszczalnego zachowania się w sytuacjach wzbudzających silne, przykre emocje oraz programy działania związane z regulowaniem napięcia, zachowaniem się w sytuacjach przeżywania złości oraz doświadczania agresji i/lub przemocy.

Uzasadnieniem spodziewanych zmian w obszarze wiedzy jest zawartość treściowa proponowanych uczniom ćwiczeń i zadań. W trakcie zajęć uczniowie mogą wzbogacać swoją wiedzę na temat złości i sposobów radzenia sobie w trakcie jej przeżywania. Proponowane im ćwiczenia pozwalają na poznanie sygnałów świadczących o zbliżającej się złości, przejawów agresji i przemocy oraz na analizę znaczenia sposobu myślenia o trudnych sytuacjach w kontekście podejmowanych działań. Rozmowy w kręgu oraz wspólna praca w parach i małych grupach dotycząca tej problematyki ma szczególne znaczenie, gdyż to właśnie interakcje z rówieśnikami dostarczają psychologicznych i społecznych podstaw różnych aspektów wiedzy (Badenes, Estevan i Bacete, 2000).

Wzbogacenie wiedzy na temat możliwości zachowania się w sytuacjach związanych z odczuwaniem złości oraz doświadczaniem agresji lub przemocy może wpłynąć na zmianę przekonań dotyczących tych sytuacji oraz możliwości postępowania. W trakcie zajęć uczniowie analizują wiele trudnych sytuacji, hipotetycznych i z własnego doświadczenia, rozmawiają o nich, uwzględniają perspektywę każdej z uczestniczących stron i szukają konstruktywnych sposobów poradzenia sobie z problemami. Mają więc możliwość porozmawiania o swoich przekonaniach dotyczących złości, agresji i przemocy, a także zweryfikowania ich po usłyszeniu wypowiedzi innych oraz uświadomieniu sobie, jakie skutki mogą nieść konkretne działania.

Trzecim komponentem postawy są programy działania. Poszerzenie wiedzy na temat złości, mechanizmów jej powstawania, sposobów samoregulacji oraz dotyczącej repertuaru konstruktywnych zachowań w trudnych sytuacjach społecznych, a także modyfikacja szkodliwych przekonań mogą wpłynąć na zmianę programów działania dotyczących regulowania napięcia i zachowania się w czasie przeżywania złości oraz doświadczania agresji i/lub przemocy. Słuchanie wypowiedzi rówieśników, którzy nawiązują do własnego doświadczenia i wymieniają różne strategie postępowania, a także trenowanie konstruktywnych zachowań podczas odgrywania scenek mogą mieć korzystny wpływ na poszerzenie reprezentacji programów działania, jakimi dysponuje uczeń.

W trakcie zajęć tworzone są także warunki do rozwoju empatii. Mark H. Davis (1999) definiuje ją w sposób holistyczny, jako zespół konstrukcji teoretycznych dotyczących reakcji jednostki na doświadczenia innych. Zetknięcie się obserwa-

tora z osobami obserwowanymi wywołuje u niego reakcję: poznawczą, afektywną i/lub behawioralną. W odniesieniu do tej definicji uczestniczenie w zajęciach *Spójrz inaczej na agresję* można uznać za tworzenie warunków do rozwoju empatii, uzasadniając to rodzajem wykonywanych zadań, wykorzystywanymi w czasie zajęć metodami pracy oraz metodyką prowadzenia tych spotkań.

Podczas zajęć *Spójrz inaczej na agresję* uczniowie dyskutują na różne, także trudne tematy, słuchają innych punktów widzenia i obserwują emocje, które tym wypowiedziom towarzyszą. Omawiają opisane w podręczniku historie i wykorzystują opracowane karty pracy, analizują różnorodne sytuacje, wspólnie szukając rozwiązań i biorąc pod uwagę perspektywę każdej ze stron. Uczą się także zauważania sygnałów płynących z własnego ciała, które mogą świadczyć o przeżywanych trudnych emocjach. Są to ważne umiejętności, gdyż osoby, które potrafią zidentyfikować swoje uczucia oraz dostrzegają i rozumieją ich konsekwencje, skuteczniej radzą sobie z trudnymi przeżyciami niż osoby posiadające mniejszą inteligencję emocjonalną (Solovey i in., 2005). Ponadto rozumienie emocji przez dzieci ułatwia im bardziej subtelne zachowanie się w kontaktach z kolegami i koleżankami, to zaś zwiększa przejawiany wobec nich poziom sympatii (Harris, 2005). Analizowanie różnych sytuacji społecznych może mieć więc wpływ na rozwój empatii także dlatego, że ocena danej sytuacji jest zależna od przekonań jednostki, a duże znaczenie podczas interpretacji ma kontekst sytuacyjny (Schaffer, 2006).

Rozwojowi empatii służyć mogą także stosowane w czasie zajęć metody i formy pracy. Na początku i na końcu każdego zajęcia uczniowie siedzą w kręgu. Ten sposób aranżacji przestrzeni w sali lekcyjnej daje możliwość widzenia się nawzajem, zauważania reakcji niewerbalnych, stwarza poczucie bycia razem, a pozycja nauczyciela nie jest wyróżniona. Piotr Wiliński (2005) wskazuje, że układ ten sprzyja wymianie doświadczeń, prowadzeniu dyskusji oraz istotnie wpływa na proces grupowy i klimat w klasie, gdyż umożliwia budowanie u uczniów wspólnego doświadczenia i przeżywania różnych zdarzeń. Podkreśla także, że tendencję do odmiennego od uznanego za tradycyjny organizowania przestrzeni w klasie szkolnej mają nauczyciele, którzy są niedyrektywni i nastawieni na partnerskie relacje z uczniami. Część proponowanych przez nauczyciela zadań uczniowie wykonują w parach lub małych grupach. Uczą się w ten sposób dyskusowania, słuchania, dostrzegania innego niż własny punkt widzenia, a także szukania satysfakcjonującego dla każdej z osób rozwiązania. Odwoływanie się podczas wykonywania ćwiczeń do własnych doświadczeń wpływać może na stosunek emocjonalny do podejmowanych działań i poziom motywacji.

Metodyka prowadzenia zajęć także może wpływać na rozwój empatii. W czasie szkolenia przygotowującego do prowadzenia zajęć *Spójrz inaczej na agresję* nauczyciele są zachęceni do mówienia o swoich uczuciach, dostrzegania

uczuc i potrzeb uczniów, a także dawania im prawa i możliwości do ich wyrażania. Wyniki badań Mileny Batanovy i Alexandry Loukas (2016) wskazują, że empatia negatywnie koreluje z agresją, zaś pozytywnie z postrzeganym klimatem klasy. Można więc przypuszczać, że doświadczanie empatii ze strony wychowawcy będzie miało wpływ na poczucie bezpieczeństwa uczniów i ich gotowość do rozwijania własnych umiejętności empatycznego reagowania.

Kolejną zmienną, do której rozwoju tworzone są warunki podczas opisywanych zajęć, jest sposób postrzegania własnych umiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach społecznych. Przyjęto definicję sytuacji trudnych za Marią Tyszkową (1972), którą wskazuje, że ma ona miejsce wtedy, gdy jednostka napotyka przeszkody podczas dochodzenia do jakiegoś celu, przeżywa niepowodzenia, narażona jest na nadmiar bodźców lub wymagań oraz gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niej wartości. Charakterystyczną cechą sytuacji trudnej, jak wskazuje autorka, jest nierównowaga między możliwościami danej osoby a wymaganiami otoczenia. Założono, że uczestniczenie w zajęciach *Spójrz inaczej na agresję* może mieć korzystny wpływ na rozwój umiejętności radzenia sobie przez uczniów w sytuacjach trudnych. W czasie zajęć uczniowie omawiają konkretne historie. Bohaterami są ich rówieśnicy, a napotykanne przez nich problemy bliskie tym, z którymi mają oni sami do czynienia. Uczniowie analizują te sytuacje i rozmawiają, co czuje i jak mógłby zachować się ich bohater. Nawigują także do własnych przeżyć i doświadczeń w danym temacie. Mają szansę wcielić się w rolę uczestnika tych historii i porozmawiać o tym, jak oni sami mogliby się zachować, by jednocześnie zadbać o siebie i nie zachować się w sposób agresywny. Mogą także przetrenować te konstruktywne sposoby podczas odgrywania scenek, a tym samym poszerzyć zakres postrzegania swoich umiejętności radzenia sobie. Uzasadnienie tych działań znaleźć można w literaturze przedmiotu. Kenneth Dodge, Cynthia McClaskey i Ester Feldman (1985), opisując sytuacyjne podejście do oceny dziecięcych kompetencji społecznych, wskazują, że zachowania społeczne dzieci najłatwiej jest zrozumieć, gdy są one rozpatrywane jako reakcje na konkretne sytuacje i zadania. Wtedy też zauważyć można trudności i deficyty w obszarze określonych umiejętności. Zasadne wydaje się więc odwoływanie w czasie zajęć do przeżyć i doświadczeń uczniów oraz szukanie różnych konstruktywnych sposobów reagowania w odniesieniu do zdarzeń, które ich dotyczą i są dla nich ważne.

Uczniowie, szukając konstruktywnych rozwiązań, mają czas na zastanowienie się, pracują w parach lub małych grupach, wymieniają poglądami, odwołują się do własnych doświadczeń i mogą liczyć na wsparcie ze strony nauczyciela. Doświadczanie skuteczności własnych działań wpływa na posiadane przez ucznia kompetencje społeczne, a także umiejętność ich zdobywania i doskonalenia (Surzykiewicz, 2008). Zwiększa także motywację, wytrwałość w realizowaniu

celów oraz zadowolenie z własnej efektywności (Appelt, 2005). Można więc założyć, że im częściej uczeń będzie mógł doświadczać sukcesów w rozwiązywaniu trudnych, nawet hipotetycznych sytuacji, tym większa będzie jego motywacja do podejmowania prób konstruktywnego poradzenia sobie.

Analizowanie podczas zajęć *Spójrz inaczej na agresję* trudnych sytuacji społecznych oraz konstruktywnych sposobów radzenia sobie uwzględnia trzy perspektywy: osoby, która doświadcza agresji lub przemocy, osoby przejawiającej negatywne zachowania oraz świadka danej sytuacji. W każdym z tych przypadków omawiane są emocje, jakie mogą im w tej sytuacji towarzyszyć, oraz konstruktywne, nieprzynoszące szkody sobie, lub innym, zachowania. Wyniki badań Aleksandry Tłuściak-Deliowskiej (2021) wskazują, w jak trudnej sytuacji znajdują się świadkowie zachowań agresywnych i przemocy, dla których każde zachowanie się w tej sytuacji jest wyborem powodującym lęk i napięcie. Jednym ze sposobów radzenia sobie w trudnej sytuacji, proponowanym w czasie zajęć, jest szukanie wsparcia wśród osób z najbliższego otoczenia. Uczniowie rozmawiają o tym, do kogo może się zwrócić o pomoc bohater danej sytuacji oraz kto mógłby przynieść pomoc im, gdyby znaleźli się w podobnej. Odpowiadają na pytania: „Kogo można zaangażować w rozwiązanie tej sytuacji?”, „Co mogą zrobić inne osoby z klasy, żeby skutecznie pomóc?”, „Kto może pomóc w tej sytuacji?”, dzięki którym mają szansę zobaczyć, jak wiele jest możliwości poradzenia sobie w tej sytuacji. Tym samym wzbogacają swoją wiedzę i przekonania o możliwościach uzyskania pomocy w sytuacjach trudnych i stresowych, poszerzając perspektywę postrzeganego wsparcia (Sęk i Cieślak, 2012).

Ostatnią zmienną jest klimat w klasie. Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że podstawowymi aspektami klimatu klasy są relacje między uczniami oraz między nimi a nauczycielem, metodyka prowadzenia zajęć, a także poczucie bezpieczeństwa (Kulesza, 2011; Ostaszewski, 2012; Przewłocka, 2015). Tworzenie opartego na życzliwości i współpracy klimatu klasy stanowi jedno z podstawowych zadań profilaktycznych szkoły wynikające z koncepcji czynników chroniących (Sawicka, 2008).

Założono, że udział we właściwie prowadzonych zajęciach *Spójrz inaczej na agresję* będzie miał korzystny wpływ na klimat panujący w klasie szkolnej. Podstawowym czynnikiem korzystnych zmian w klimacie klasy jest postawa nauczyciela. Ważnym elementem tej postawy jest dostrzeganie i akceptowanie potrzeb i emocji uczniów, tworzenie warunków do dzielenia się własnymi przeżyciami i opiniami oraz empatyczne reagowanie na zachowania uczniów. Doświadczenie zrozumienia i akceptacji może mieć pozytywny wpływ zarówno na relacje między uczniami, jak i postrzeganie przez nich osoby nauczyciela.

Kolejną przyczyną zmian w klimacie klasy mogą być wykorzystywane w czasie zajęć metody pracy. Należą do nich: praca w kręgu, w parach, w małych

grupach, burza mózgów, dyskusje, wspólne ogrywanie scenek oraz wspólne wypełnianie kart pracy. Uczniowie podejmują liczne interakcje, mogą słuchać się wzajemnie, zauważać przeżywane przez rówieśników emocje, uczyć się dostrzegania i brania pod uwagę innych punktów widzenia oraz bardziej się poznawać i budować głębsze relacje.

Ostatnim czynnikiem, który może mieć wpływ na zmianę klimatu klasy, jest tworzenie uczniom warunków do rozwijania takich umiejętności, jak: komunikowanie się, identyfikowanie i regulowanie własnych emocji oraz dostrzeganie emocji i perspektywy innych osób. Podczas każdego spotkania uczniowie rozmawiają ze sobą na poszczególne tematy, słuchają swoich wypowiedzi i argumentują podjęte wybory. Pracując z wykorzystaniem kart pracy, analizują sytuacje społeczne z różnych perspektyw oraz uczą się dostrzegania emocji i motywów postępowania bohaterów opisanych sytuacji. Odwołują się do własnych doświadczeń, dzieląc przeżyciami i emocjami, które im wówczas towarzyszyły. Poznają także techniki samoregulacji, które mogą stosować w celu obniżenia napięcia emocjonalnego.

Zakończenie

Uczniowie, dla których przeznaczone są zajęcia *Spójrz inaczej na agresję*, są na etapie dojrzewania. Kryzys adolescencyjny jest sytuacją szczególnie trudną, a prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań ryzykownych jest tym większe, im więcej działa czynników ryzyka, przy słabych zasobach kompensujących zagrożenie (Ziółkowska, 2005). Przejście tej fazy rozwojowej ma wymiar społeczny, jest związane z uzyskaniem niezależności emocjonalnej od rodziców, a uczniowie potrzebują bezpośredniego kontaktu z rówieśnikami. Potrzebują rozmów w bezpiecznych warunkach, wzajemnego słuchania się, omawiania swoich doświadczeń, pracy w małych grupach oraz opracowywania strategii zachowania się w trudnych sytuacjach, kiedy odczuwają złość, gniew lub doświadczają agresji lub przemocy. Potrzebują nauczycieli, którzy zobaczą i uwzględnią ich potrzeby, okażą empatię, zrozumienie, docenią i wesprą w nauce konstruktywnych zachowań. Taki sposób pracy proponują autorzy programu *Spójrz inaczej na agresję*. Można więc założyć, że ten program stanowi jeden z przykładów dobrej praktyki edukacyjnej, którą może wybrać nauczyciel chcący budować relacje i podejmować działania w zakresie profilaktyki agresji w swojej klasie. Skuteczność programu nie była jednak dotychczas sprawdzana. W związku z tym od września 2020 roku rozpoczęto badania w schemacie eksperymentalnym, które pozwolą dowiedzieć się, jaki wpływ na rozwój wybranych postaw i kompetencji uczniów ma udział w zajęciach profilaktyczno-wychowawczych *Spójrz inaczej na agresję*.

Podstawę do wyodrębnienia zmiennych zastosowanych w badaniach stanowiła przedstawiona w niniejszym tekście analiza programu. Rezultaty badań zostaną przedstawione po zakończeniu podjętych oddziaływań.

Bibliografia

- Appelt K. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka. W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 259–301). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Badenes V., Estevan C. i Bacete G. (2000). Theory of Mind and Peer Rejection at School. *Social Development*, 9(3), 271–283. DOI: 10.1111/1467-9507.00125.
- Bardziejewska M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków? W: A.J. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345–378). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bierman K.L. (2005). *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*. New York – London: The Guilford Press.
- Borkowski J. (2003). *Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Elipsa.
- Batanova M. i Loukas A. (2016). Empathy and Effortful Control Effects on Early Adolescents' Aggression: When Do Students' Perceptions of Their School Climate Matter? *Applied Developmental Science*, 20(2), 79–93. DOI: 10.1080/10888691.2015.1067145.
- Davis M.H. (1999). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Deptuła M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Deptuła M., Borsich Sz. i Borucka A. (2019). „Niebieskoocy” w naszej szkole... *Raport z realizacji i efektów rocznego programu współpracy z nauczycielami klas IV szkół podstawowych*, nieopublikowane.
- Dodge K.A., McClaskey C.L. i Feldman E. (1985). Situational Approach to the Assessment of Social Competence in Children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(3), 344–353. DOI: 10.1037/0022-006X.53.3.344.
- Gerrig R.J. i Zimbardo P.G. (2006). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harris P.L. (2005). Zrozumieć emocje. W: M. Lewis i J.M Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 361–375). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hejnicka-Bezwińska T. (2015). *Praktyka edukacyjna w warunkach zmiany kulturowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Herzberg M. (2012). *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Kołodziejczyk T., Czemerowska-Koruba E. i Kołodziejczyk T. (2020). *Spójrz inaczej na agresję. Program zajęć wychowawczo-profilaktycznych dla klas 6–8 szkoły podstawowej*. Starachowice: Publisher ATE.
- Krejtz K. i Krejtz I. (2005). Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza. W: K. Stemplewska-Żakowicz i K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny. Wywiad jako postępowanie badawcze* (s. 129–149). Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Kulesza M. (2008). Wpływ klimatu szkoły na przejawianie przez uczniów agresji i przemocy w szkole. W: M. Libiszowska-Żółtkowska i K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 64–79). Warszawa: Difin.
- Kulesza M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Lemerise E.A. i Dodge K.A. (2005). Rozwój złości i wrogich interakcji. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 745–757). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łoś M. (2010). Analiza porównawcza programów przeciwdziałających zachowaniom agresywnym uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Część 2. Działania* (s. 151–182). Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Misiuk A. (2015). Wykorzystanie programu profilaktyczno-wychowawczego „Spójrz inaczej” w procesie wspomagania rozwoju psychospołecznego dzieci. W: J. Aksman, A. Duskova i J. Gabzdyl (red.), *Kompetencje – kształcenie – ewaluacja. W poszukiwaniu innowacyjnego modelu kształtowania i oceny kompetencji uczniów młodszych* (s. 80–90). Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Obuchowska I. (2007). Adolescencja. W: B. Harwas-Napierała i J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka* (s. 163–201). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ostaszewski K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 12.
- Przewłocka J. (2015). *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pszczółowski T. (1978). *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*. Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Pufal-Struzik I. (2007). Dyspozycja do reagowania agresją u dziecka a wadliwa socjalizacja w rodzinie – aspekty psychologiczne. W: tejże (red.), *Agresja dzieci i młodzieży. Uwarunkowania indywidualne, rodzinne i szkolne* (s. 7–22). Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.

- Rogers C.R. (2012). *Sposób bycia*. Poznań: Rebis.
- Rosenberg M.B. (2018). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Warszawa: Czarna Owca.
- Salovey P., Bedell B.T., Detweiler J.B. i Mayer J.D. (2005). Aktualne kierunki w badaniach nad inteligencją emocjonalną. W: M. Lewis i J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 634–654). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sawicka K. (2008). Zapobieganie przemocy rówieśniczej w szkole. W: M. Libiszowska-Żółtkowska i K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 80–96). Warszawa: Difin.
- Sęk H. i Cieślak R. (2004). Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk i R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie* (s. 11–28) Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schaffer R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Surzykiewicz J. (2008). Profilaktyczna pomoc wychowawcza szkole w zapobieganiu agresji: znaczenie kompetencji społecznych. W: M. Libiszowska-Żółtkowska i K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka* (s. 188–252). Warszawa: Difin.
- Tłuściak-Deliowska A. (2021). *Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tyszkowa M. (1972). *Zachowanie się dzieci szkolnych w sytuacjach trudnych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wiliński P. (2005). Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.J. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 303–344). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ziółkowska B. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A.J. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 379–422). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.