

Katarzyna Borzucka-Sitkiewicz

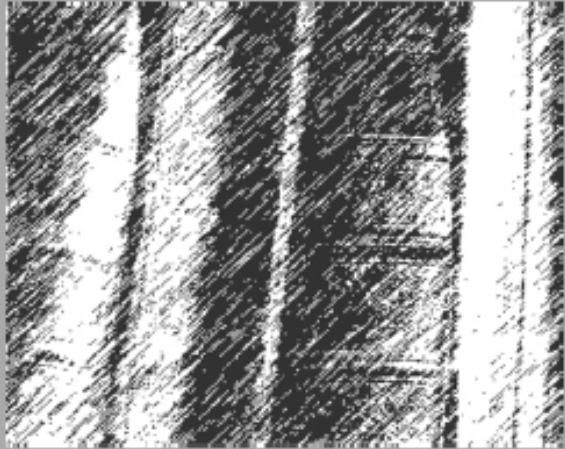
Agresja jako zachowanie społeczne

Chowanna 2, 191-201

2008

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



KATARZYNA BORZUCKA-SITKIEWICZ

Agresja jako zachowanie społeczne

Dzieci, które potrzebują miłości w największym stopniu, zawsze proszą o nią w najbardziej pozbawiony miłości sposób.

R.A. Barkley

Aggression as a social behaviour

Abstract: The author analyses aggressive behaviours in the context of social behaviours. The consequences of aggressive behaviours, though, have a dimension of disorders within the scope of the social health.

Key words: social behaviours, aggression, family, peer group, local community, school.

Agresja jest zjawiskiem coraz powszechniejszym w kontaktach rówieśniczych. Zarówno dane z badań (Smith, Sharp, 1994; Smith, 1991, s. 243–248; Olweus, 1993; Surzykiewicz, 2000), jak i doniesienia ze środków masowego przekazu wskazują, że duży odsetek (ok. 30%) dzieci i młodzieży w wieku szkolnym deklaruje doświadczanie jakiejś formy przemocy w relacjach z rówieśnikami, nieco mniejsza grupa (ok. 10–20%) przyznaje się do jej stosowania. Tymczasem dowiedziono (Smith, Sharp, 1994; Smith, 1991, s. 243–248; Olweus, 1993), że uczestniczenie w prześladowaniu wywiera długotrwały negatywny wpływ na stan zdrowia zarówno ofiary, jak i prześladowców. Wśród destrukcyjnych konsekwencji występujących u ofiar najczęściej wymienia się zaburzenia natury somatycznej i psychospołecznej, tj. obniżenie poczucia własnej wartości, trudności w koncentracji, problemy ze snem, moczenie nocne, bóle głowy i brzucha, akty autoagresji. Stwierdzono, że aktywny udział młodych ludzi w dręczeniu słabszych skutkuje w wieku dorosłym o wiele częstszym angażowaniem się w działania aspołeczne, w tym także przestępcze. Konsekwencje dotyczące agresorów można zatem utożsamiać z zaburzeniami w zakresie zdrowia społecznego, definiowanego jako „stan, w którym jednostka wykazuje optymalne umiejętności normalnego, sprawnego wywiązywania się z ról i zadań wyznaczonych jej przez proces socjalizacji”. W tym rozumieniu człowiek jest w pełni zdrowy, jeśli jest zdolny do wykonywania zadań, które sam sobie wyznacza lub które są mu narzucone przez społeczność i dotyczą wypełniania obowiązków w rodzinie lub grupach nieformalnych, oraz wykazywania się umiejętnościami związanymi z pełnieniem tych ról (Tobiasz-Adamczyk, 2000, s. 30–31).

Ważne pytanie związane z tendencją do przejawiania agresywnych zachowań przez dzieci i młodzież dotyczy tego, czy pozostaje ona na tak samo wysokim poziomie w kolejnych okresach rozwojowych. Prowadzone w tym zakresie badania podłużne (Laub, Lauritsen, 1995, s. 43–61) dowodzą, że agresywne zachowanie jest stosunkowo trwałe – na podstawie analizy danych z 16 badań nad agresywnością mężczyzn D. Olweus (1979, s. 852–875; cyt. za: Krahe, 2005, s. 53) oszacował jej współczynnik na $r = 0,76$ w trakcie jednego roku, $r = 0,69$ w okresie pięciu lat oraz $r = 0,60$ w okresie dziesięcioletnim. Oznacza to, że agresja – nawet w długich przedziałach czasowych – jest prawie tak stabilna jak inteligencja. Biorąc to pod uwagę, musimy przyjąć, że dzieci prawdopodobnie nie „wyrosną” z agresji, jeśli nie poddamy ich specyficznym oddziaływaniom interwencyjnym. Oddziaływania te jednak będą skuteczne tylko wtedy, gdy właściwie zidentyfikujemy źródła agresywnych zachowań.

Jak podkreśla A. Nalaskowski (2006, s. 21), agresji nie można traktować jako zachowania pierwotnego dla człowieka, ponieważ „zabija-

nie jest czynnością kłopotliwą, trudną i z gruntu nieczystą. Jeśli [...] zgodzimy się z tezą, że człowiek nie jest stworzony do pracy, gdyż ta go męczy, to konsekwentnie będziemy musieli się zgodzić z twierdzeniem, że zabijanie także jest męczące, a nade wszystko ryzykowne. Zabijanie zabiera czas, który można spędzić bezpieczniej i przyjemniej”. Powołując się na A. Lutowsky’ego, autor ten stwierdza: „[...] agresja i przemoc nie są nadrzędnymi cechami kultur pierwotnych, to wynik styku z cywilizacją. To efekt zachłanności dalekiej czarnym czy czerwonym *dzikim*, a bardzo bliskiej *kulturalnym* białym” (Nalaskowski, 2006, s. 21). Przyjmując taki tok rozumowania, musimy się zgodzić, iż błędne jest podejście czysto chronologiczne, zakładające, że wszystko, co późniejsze, jest lepsze, bardziej wartościowe i zasługujące na podziw. Jeśli więc uznamy, że linearność społecznego rozwoju nie jest wcale taka oczywista, i zrezygnujemy z przekonania, że to, co robimy, robimy coraz lepiej, to „widnokrąg stale doskonalszego życia zamazuje się i rozmywa” (Nalaskowski, 2006, s. 22).

Przedstawiona argumentacja sprawia, że agresja – zwłaszcza w naukach społecznych – coraz częściej jest rozpatrywana jako zachowanie społeczne nabywane w wyniku określonych interakcji z otoczeniem i będące efektem uczestnictwa społecznego jednostki. Nie ulega kwestii, że tak rozumiana agresja ma bardzo złożone uwarunkowania. W celu obrazowego ich przedstawienia J.J. McWhirter i in. (2005, s. 50–54) posłużyli się metaforą drzewa (wyróżniając w niej glebę, korzenie, pień, gałęzie, liście i owoce). Myślę, że rozwinięcie tej metafory pozwoli ukazać cały skomplikowany splot indywidualnych i socjalizacyjnych uwarunkowań, które w konsekwencji mogą doprowadzić do pojawienia się stałej tendencji do przejawiania agresywnego zachowania.

Gleba

Na „glebę” składają się rozmaite aspekty środowiska społecznego, w którym wznoszą się dzieci i młodzież. Musimy je brać pod uwagę, jeśli chcemy w pełni zrozumieć mechanizmy prowadzące do pojawienia się agresywnych zachowań.

Przede wszystkim należy pamiętać, że w społeczności, w której dorastają młodzi ludzie, obowiązują określone prawa, normy i wartości przekazywane w toku socjalizacji młodemu pokoleniu. W wypadku prawidłowego przebiegu procesów socjalizacyjnych odbywa się to niejako „naturalnie”, zdarzają się jednak sytuacje, gdy wspomniane normy są jednostce

narzucane w sposób opresyjny. Mówimy wówczas o tzw. przemocy strukturalnej, definiowanej jako „przemoc zastanych struktur świata poza jednostką na tle jej przestrzeni życia” (Kwieciński, 1992, s. 120). W takich sytuacjach może dochodzić do silnego sprzeciwu wobec powszechnie uznawanych norm i wartości, który będzie się manifestował m.in. prezentowaniem wrogich i agresywnych zachowań.

Naruszanie ogólnie respektowanych norm i wartości może być także wynikiem procesu stygmatyzacji (*labeling*) (Urban, 2000, s. 60–64). Proces ten, polegający na stosowaniu przez grupę społeczną różnych naznażeń / etykiet wobec jednostek, które w jakiś sposób się wyróżniają, a zwłaszcza – naruszają zasady i normy, powoduje, że pozycji jednostki w grupie nie wyznaczają obiektywne czynniki, lecz określa ją symboliczne miejsce jednostki w świadomości członków grupy. Omawiany proces obejmuje trzy etapy:

1. Konfrontacja – jest związana ze skierowaniem uwagi i zainteresowania przedstawicieli społeczności na „kandydata” do naznaczenia, w wyniku czego powstaje przekonanie, że „z tą osobą trzeba coś zrobić”.

2. Osądzenie – to szereg działań związanych z wydaniem „diagnozy” przez przedstawicieli kontroli społecznej, którzy po zaistnieniu określonego zachowania naruszającego normę nadają mu odpowiednie znaczenie i komunikują, że zachowanie kwalifikuje się do potępienia.

3. Wpisanie się w rolę – to faza, w której następuje redefinicja roli jednostki naznaczonej; charakterystyczne dla niej jest uczenie się przez otoczenie społeczne nowego sposobu odnoszenia się do osoby naznaczonej oraz uczenie się przez samą osobę naznaczoną nowego sposobu zachowania, a także zaakceptowanie i zinternalizowanie nowej pozycji społecznej – jednostka naznaczona godzi się z tym, czego chciała grupa i zaczyna pełnić rolę wynikającą z treści etykiety (np. jeśli przypisano jej agresywność i wybuchowość, będzie kontynuować to zachowanie). Paradoksalnie, w tej fazie procesu naznaczenia, zachowania normalne, przejawiane w niektórych okolicznościach, będą przez otoczenie traktowane jako nienormalne – jeśli np. dziecko „agresywne” przez cały dzień nie dokona żadnego aktu agresji, będzie się uważać, że „po prostu miało dobry dzień”.

Z punktu widzenia psychologicznego i pedagogicznego podkreśla się negatywne konsekwencje naznaczenia, zwłaszcza dla osób w wieku rozwojowym, a przede wszystkim – w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ po „wpisaniu się” jednostki w rolę „dewianta” cała jej aktywność organizuje się wokół tej roli, co – na zasadzie samospełniającej się przepowiedni – wyznacza dewiacyjny kierunek na dalsze życie.

Wśród elementów środowiska społeczno-kulturowego, które generują dewiacyjne zachowania, coraz częściej wymienia się także środki ma-

sowego przekazu. Media wpływają na młodych ludzi przede wszystkim w wyniku efektu modelowania – oglądając przemoc w telewizji, widzowie dowiadują się, że pewne zachowania są wobec niektórych ludzi dopuszczalne i akceptowalne, ponieważ ludzie ci „sami sobie na nie zasługują”. Stanowi to wygodne uzasadnienie i usprawiedliwienie własnych agresywnych działań. Szczególnie podatne na tego typu wpływy są dzieci z trudnościami w dostosowaniu społecznym oraz pochodzące z rodzin rozbitych lub problemowych (I z d e b s k a, 1996).

Oprócz tego w skład społeczno-kulturowego tła, na którym kształtują się określone zachowania i postawy, wchodzi takie czynniki, jak: pozycja społeczno-ekonomiczna, realia polityczne, klimat ekonomiczny. Nie bez znaczenia są też gwałtowne zmiany zachodzące w naszym społeczeństwie, prowadzące do szybkiej urbanizacji, feminizacji biedy, przemian technologicznych. Wszystkie te zmienne wchodzi w interakcje z indywidualnym rozwojem młodych ludzi, odciskając na nim niezatarte piętno.

Korzenie

„Korzenie” potencjalnych zaburzeń tkwią w rodzinie i szkole. Analogicznie do korzeni drzewa, które kotwiczą je w ziemi, rodzina i szkoła zapewniają dziecku określony przekaz kulturowy i pośredniczą w jego rozwoju. Te dwie instytucje społeczne tworzą strukturę umożliwiającą asymilowanie nowych doświadczeń.

Zadaniem rodziny jest dostarczenie dzieciom opieki i wsparcia. Jeśli występują w niej konflikty, tarcia, a rodzice prezentują skrajnie odmienne style wychowawcze, prowadzi to nieuchronnie do wystąpienia i/lub pogłębienia się dysfunkcji u dzieci. Rodziny, w których nawarstwia się wiele problemów, stanowią szczególnie czynnik ryzyka ze względu na mnogość zagrożeń, jakie indukują.

Rozpatrując wpływ rodziny na pojawienie się u dziecka tendencji do reagowania agresją, wskazuje się przede wszystkim na naturę związku uczuciowego między rodzicem a dzieckiem, wyznaczającą tzw. klimat rodziny (G u e r i n, H e n n e s s y, 2004, s. 20–21). W związku, w którym osoba opiekująca się dzieckiem okazuje mu uczucie i akceptację, może ono bezpiecznie badać otoczenie i rozwijać w sobie podstawowe zaufanie do innych. Jeśli jednak dzieci nie znajdują poczucia bezpieczeństwa w relacji z dorosłym, a raczej odczuwają w kontakcie z nim dyskomfort i lęk, nie są zainteresowane odkrywaniem otoczenia, postrzegając je jako

wrogie, i jednocześnie zaczynają przejawiać negatywne zachowania wobec innych.

W kontekście szczególnego znaczenia rodziny dla rozwoju społecznego dziecka C. Wood i J. Davidson (1993, s. 100–104; cyt. za: Surzykiewicz, 2000, s. 100; por. Herbert, 2004) podkreślają, że jest ona pierwszym środowiskiem, w którym dziecko ma możliwość przyswojenia sobie zasady, że normalną drogą przewycięzania konfliktów jest analiza własnych potrzeb i zasobów, a nie użycie siły. Dzięki temu dziecko nabywa umiejętność odpowiedniego rozwiązywania konfliktów i rozwija zaufanie do działań bazujących na szacunku wobec innych. Można zatem stwierdzić, że zdolność do rozpoznawania problemów i gotowość do rozwiązywania ich w sposób akceptowany przez innych są przekazywane przede wszystkim w rodzinie. Jeśli więc w tym środowisku nie będzie się otwarcie dyskutować o trudnościach i szukać wspólnych rozwiązań, dzieci nie będą miały szansy nauczyć się i wypróbować istotnych umiejętności społecznych, a w konsekwencji częściej będą sięgały po wzorce zachowań agresywnych.

Oprócz klimatu emocjonalnego ważny jest także rodzaj stosowanych przez rodziców praktyk dyscyplinujących, wśród których jako wzmacniające agresywne zachowania u dzieci wymienia się: niekonsekwentny nadzór, surowe karanie, brak wyznaczonych granic, zaniedbania w nagradzaniu zachowań prospołecznych oraz nacechowany przymusem styl interakcji rodzic – dziecko (Patterson, Capaldi, Bank, 1991, s. 139–168; cyt. za: Surzykiewicz, 2000, s. 101). Na ogół w reakcjach rodziców agresywnych dzieci wyróżnić można dwie prawidłowości: po pierwsze, ich interwencje są często niekonsekwentne, po drugie, stosują zwykle więcej środków przymusu, tj. kary fizyczne, a znacznie mniej łagodniejszych metod, jak rozmowa, przekonywanie czy nagradzanie zachowań alternatywnych. W efekcie w sytuacjach interakcji występują dwa elementy modelujące zachowanie: prezentowanie agresywnych zachowań, które dzieci powtarzają, oraz wchodzenie z dzieckiem w konflikt eskalujący agresję.

Socjalizacja w rodzinie jest obecnie szczególnie skomplikowana, ponieważ – jak podkreśla R. Izdebski (2005) – rodzice nie są już w stanie odciąć dziecka od złego świata, mogą jedynie to zło wyjaśniać i interpretować, towarzysząc w ten sposób dziecku w dochodzeniu do dorosłości. Niestety postępy cywilizacyjny i akceleracja rozwoju sprawiają, że rozdzwięk między pokoleniami stale się powiększa, uniemożliwiając rodzicom uczestniczenie w świecie dzieci. Rodzic często „sam siebie oskarża o głupotę, prosi dziecko o przewodnictwo w świecie mediów, nie zna języka obcego itp. Tym samym staje się gorszym obiektem relacji, antywzorem, antyidolem. Załamany utratą autorytetu ucieka się do przemocy wobec dziecka i trakto-

wania go jako chorego, ponieważ etykieta choroby nie niesie ze sobą krytyki dotychczasowego wychowania. Za chorobę dziecka nie można przecież winić rodzica, ale za jego demoralizację [...] tak” (s. 3).

Według M. de Barbaro i współpracowników (cyt. za: I z d e b s k i, 2005), pozbawieni kompetencji wychowawczych rodzice zachowują się wobec dziecka wymykającego się spod ich wpływu i wchodzącego w konflikt z prawem lub powszechnie obowiązującymi normami na jeden z trzech sposobów:

1. Boją się, ale nadal chcą myśleć o swoim dziecku, że jest dobre i nie robi nic złego, zaprzeczają więc problemowi, bagatelizują ostrzeżenia, usprawiedliwiają. Neutralizujące zabiegi rodziców podtrzymują groźną, bo dezorganizującą zachowanie dziecka etykiętę niezagrożonego „niewinnego”.

2. Mają świadomość, że dziecko przekracza granice normy społecznej, w wyniku czego rozmowy rodzinne ustają na rzecz pretensji, wzajemnych oskarżeń, aktów słownej lub fizycznej agresji. Dziecko otrzymuje etykiętę „zły”, w obliczu której nie ma już nic do stracenia.

3. Wiedzą, że dziecko jest zagrożone, ale chcą utrzymać obraz jego niewinności. Nieodpowiednie zachowania zostają uznane za przejaw dysfunkcji, a wizyty u lekarzy i innych specjalistów uprawniają do przyznania etykiety „chory”, znoszącej odpowiedzialność własną na rzecz stanów, które trzeba leczyć.

Wobec niewydolności wychowawczej rodziny społeczność szuka pomocy w systemie szkolnym, gdzie spodziewa się znaleźć bezpieczne środowisko dla dzieci, odpowiednie doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze oraz kogoś, kto rozwiąże pojawiające się problemy emocjonalne. Od szkoły oczekuje się też, że wpoi dziecku najważniejsze umiejętności życiowe, których tradycyjnie uczyły rodzina i kościół. Tymczasem szkole coraz trudniej zaspokoić te oczekiwania, często więc pozostawia uczęszczających do niej uczniów pod dominującym wpływem grupy rówieśniczej.

Analizując przebieg procesu socjalizacji i kształtowania się tożsamości, należy stwierdzić, że zawieranie przyjaźni i spędzanie czasu z rówieśnikami jest niezwykle istotnym aspektem życia młodego człowieka, dającym mu możliwość nabywania wielu niezbędnych umiejętności społecznych. Niestety, jak wskazują badania (P a t t e r s o n, B a n k, 1989), dzieci o podwyższonym poziomie agresji są często odrzucane przez rówieśników, co oznacza, że omijają je korzyści płynące z przynależności do grupy. Najczęściej wykluczane są osoby otwarcie wybuchające złością i wykazujące agresję instrumentalną, częściej odrzucane są też dziewczynki prezentujące zachowania agresywne, prawdopodobnie dlatego, że w kontaktach między chłopcami agresja jest traktowana jako „bardziej normalna” – wynika to zazwyczaj z odmiennych wobec obu płci społecznych oczekiwań dotyczących okazywania emocji.

Oprócz odrzucenia i związanych z nim niedostatków socjalizacyjnych występujących u jednostek agresywnych niepokój budzi także wpływ wywierany na dziecko przez jego agresywnych przyjaciół. Stwierdzono (S u r z y k i e w i c z, 2000, s. 107), że grupy rówieśnicze szczególnie nacechowane postawami społecznymi odgrywają znaczącą rolę w generowaniu zachowań agresywnych. Należy jednak podkreślić, że tzw. socjalizacja przemocowa nie wynika z prostej zależności związanej z przynależnością do określonej grupy, ale wiąże się z procesem, w którym postawy powszechnie nieakceptowane znajdują aprobatę w grupie rówieśniczej i stają się bazą jej moralnych decyzji.

Analizując wpływ interakcji grupowych na kształtowanie się dewiacyjnych zachowań stwierdzono, że istotną kwestią są układy, w jakie wchodzi poszczególne jednostki. Badanie prowadzone przez J.D. C o i e ' a i in. (1999) dowiodło, że przyjaźń między parą agresywnych jednostek stanowi największe ryzyko eskalacji zaburzonych zachowań, a po roku trwania takiej przyjaźni zachodzi niemal stuprocentowe prawdopodobieństwo występowania trwałych zachowań dewiacyjnych. Jeśli z takiej perspektywy będziemy rozpatrywać przyjaźnie agresywnych jednostek, to okaże się, że zmiana przyjaciół może być ważnym czynnikiem prewencyjnym.

Pień

Pień wspiera drzewo i jest elementem łączącym korzenie z gałęziami, liśćmi i owocami. W wypadku ryzyka wystąpienia agresywnych zachowań „pień” składa się z właściwych danej jednostce zachowań, postaw i umiejętności. Innymi słowy, reprezentuje cechy osobowe – takie jak: siła i słabości, upodobania i awersje, talenty i braki – które na bazie specyficznych warunków środowiska społecznego są kształtowane przez rodzinę i szkołę w procesie socjalizacji. Pień biegnie bezpośrednio ku gałęziom, ponieważ takie cechy indywidualne, jak niezdolność odraczania gratyfikacji, lęk czy niska samoocena, prowadzą wprost do wystąpienia ryzykownych (a więc także agresywnych) zachowań.

W odniesieniu do procesu socjalizacji stwierdzić można, że jednostka narusza przekazywane w jej ramach normy, ponieważ (B. U r b a n, 2000, s. 60):

- nie zinternalizowała wartości kulturowych bądź ta internalizacja nie jest całkowita,

- internalizacja obejmuje wartości i normy alternatywne wobec ogólnego systemu aksjonormatywnego (np. normy podkulturowe),
- występuje konflikt różnych cenionych przez nią wartości (co, jak się wydaje, ma miejsce szczególnie często wśród młodzieży, która z jednej strony wypełnia rolę ucznia, a z drugiej stara się przestrzegać norm obowiązujących w grupie rówieśniczej),
- posiada niski stopień hierarchizacji wartości (wartości słabo zhierarchizowane mają mniejszą moc regulowania zachowania),
- cechują ją zaburzenia wartościowania (zdolność do porządkowania wartości jest związana z ogólnym rozwojem poznawczym).

Do przedstawionej listy można dodać jeszcze desocjalizację, definiowaną jako „proces, podczas którego jednostka zatracza przynajmniej niektóre treści zinternalizowane w czasie socjalizacji” (Olechnicki, Zalecki, 2002, s. 189).

W sytuacji naruszania ogólnie przyjętych norm nie bez znaczenia jest również indywidualny sposób postrzegania świata, który kształtuje się na podstawie zgromadzonych doświadczeń społecznych. Schematy percepcyjno-poznawcze, zawierające skumulowane doświadczenia społeczne, determinują funkcjonowanie jednostki w otoczeniu (por. Geller, 1989). Te z nich, które odnoszą się do sytuacji i wydarzeń, określa się mianem „skryptów”, zawierających charakterystyczne cechy krytycznej sytuacji, oczekiwaniami wobec zaangażowanych w nią uczestników oraz wobec konsekwencji różnych opcji zachowania (Krahe, 2005, s. 43). Badania wykazują (Dodge, 1985), że w procesie myślowym młodych ludzi charakteryzujących się wysokim poziomem agresji występują pewne specyficzne cechy, różnicujące ich od rówieśników – poziom ich moralnego rozumowania jest niższy, na co wskazuje fakt, że rzadziej biorą pod uwagę motywy postępowania innych, cechuje ich mniejsza empatia wobec cierpiących, a świat postrzegają jako groźne i pełne niebezpieczeństw miejsce, w którym przemoc jest akceptowalna. To „wrogie zniekształcenie atrybucji” może w konsekwencji aktywizować agresywny skrypt i zwiększyć prawdopodobieństwo wyboru agresji z repertuaru różnych zachowań jednostki (Krahe, 2005, s. 43).

Gałęzie

„Gałęzie drzewa” to sposób adaptacji młodych ludzi do społeczeństwa. Wielu z nich dobrze sobie radzi, wyrastając na produktywnych pracowników, obywateli, członków rodzin i rodziców. Niektórzy jednak odcinają

się od swojego dziedzictwa kulturowego, społeczności i rodziny prezentując destrukcyjne postawy i zachowania. Jedną z „gałęzi” może zatem stanowić tendencja do agresywnego regulowania swoich kontaktów z otoczeniem. Oczywiście im bardziej ten sposób zachowania jest utrwalony, tym trudniej go zmienić.

Liście i owoce

„Liście” i „owoce” to konkretni młodzi ludzie. Niektórzy z nich są cali i zdrowi, inni – poobijani i „uszkodzeni”. Zdarza się – choć rzadko – że na chorej „gałęzi” wyrasta zdrowy „owoc” lub odwrotnie, ale z całą pewnością niektóre „gałęzie” (w tym patologicznie utrwalona tendencja do agresywnych reakcji) zwiększają prawdopodobieństwo eskalacji dewiacyjnych zachowań. Co więcej – zaburzona młodzież rozsiewa wokół siebie „nasiona” przyszłych zaburzonych pokoleń.

Analiza przedstawionych treści prowadzi do wniosku, że konieczne jest podjęcie działań planowych, systematycznych i długofalowych, by – pozostając przy metaforycznym przekazie – chore „drzewo” mogło wydać zdrowe „owoce”. Niewątpliwie nie będzie to łatwe, a efekty nie będą widoczne od razu, jeśli jednak takie działania nie zostaną podjęte, może się okazać, że powstałych szkód nie da się już naprawić.

Bibliografia

- Coie J.D., Cillessen A.H.N., Dodge K.A., Hubbard J.A., Schwartz D., Lemerise E.A., Bateman H., 1999: *It takes two to fight: A test of relational factors and a method for assessing aggressive dyads*. „Developmental Psychology”, Vol. 35.
- Dodge K.A., 1985: *A social information processing model of social competence in children*. In: *Cognitive Perspectives on Children's Social and Behavioral Development: Minnesota Symposium on Child Psychology*. Vol. 18. Ed. M. Perlmutter. New York.
- Geller S., 1989: *Funkcje mechanizmów poznawczych w regulacji agresji*. W: *Z zagadnień psychologii agresji*. Red. A. Frączek. Warszawa.
- Guerin S., Hennessy E., 2004: *Przemoc i prześladowanie w szkole. Skuteczne przeciwdziałanie agresji wśród młodzieży*. Gdańsk.

- Herbert M., 2004: *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*. Gdańsk.
- Izdebska J., 1996: *Rodzina, dziecko, telewizja. Szanse wychowawcze i zagrożenia telewizji*. Białystok.
- Izdebski R., 2005: *Od psychoanalizy do socjoterapii. Materiały z konferencji szkoleniowej „Trudna gra wychowawcza – perspektywa ponowoczesna”, 24–25 listopada*. Chorzów.
- Krahe B., 2005: *Agresja*. Gdańsk.
- Kwieciński Z., 1992: *Socjopatologia edukacji*. Warszawa.
- Laub J.H., Lauritsen J.L., 1995: *Violent criminal behavior over the life – course: A review of the longitudinal and comparative research*. In: *Interpersonal violent behaviors*. Eds. B.R. Ruback, N.A. Weiner. New York.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H., 2005: *Zagrożona młodzież*. Warszawa.
- Nalaskowski A., 2006: *Dzikość i zdziczenie jako kontekst edukacji*. Kraków.
- Olechnicki K., Załęcki P., 2002: *Słownik socjologiczny*. Toruń.
- Olweus D., 1993: *Bullying: What We Know and What We Can Do*. Oxford.
- Patterson G.R., Bank C.L., 1989: *Some amplifying mechanisms for pathological processes in families*. In: *Systems and Development: Symposia on Child Psychology*. Eds. M. Gannan, E. Thelen. New York.
- Smith P.K., 1991: *Bullying: The silent nightmare*. “The Psychologist”, Vol. 4.
- Smith P.K., Sharp S., 1994: *The problem of school bullying*. In: *School Bullying: Insights and Perspectives*. Eds. P.K. Smith, S. Sharp. London.
- Surzykiewicz J., 2000: *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa.
- Tobiasz-Adamczyk B., 2000: *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków.
- Urban B., 2000: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków.