

Bronisław Urban

Odrzucenie równieśnicze : Etiologia i zasady terapii

Nauczyciel i Szkoła 2 (54), 41-56

2013

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.

Bronisław URBAN

Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna
im. Kardynała Augusta Hlonda w Mysłowicach

Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii

Słowa kluczowe

Odrzucenie rówieśnicze, etiologia, zachowania agresywne, interakcje rówieśnicze, terapia.

Streszczenie

Odrzucenie rówieśnicze. Etiologia i zasady terapii

Zjawiska interakcji w grupach rówieśniczych są niedostatecznie rozpoznane, chociaż ich doniosłość w praktyce wychowawczej została zauważona już na początku XX wieku. Szczególną formą interakcji grupowych jest odrzucenie rówieśnicze, które traktowane jest jako jeden z głównych przejawów niedostosowania społecznego. Etiologia odrzucenia jest wieloczynnikowa i obejmuje wyróżniające się cechy osobowościowe jednostki, które są negatywnie oceniane przez rówieśników. Szczególnie negatywne oceny grupowe przypisywane są zachowaniom agresywnym, które są najczęściej diagnozowane jako główne przyczyny odrzucenia. Pomiedzy zachowaniami agresywnymi a odrzuceniem zachodzą specyficzne powiązania. Ostateczne skutki odrzucenia są szczególnie niekorzystne dla wykluczonej jednostki i wyrażają się depresją lub przestępczością. Wspólne strategie terapeutyczne ukierunkowane na odrzucenie i agresję oparte są na teorii behawioralno-kognitywnej.

Key words

Peer rejection, etiology, aggressive behaviour, peer interaction, therapy.

Summary

Peer rejection. Etiology and therapy principles

Although the importance of the phenomenon of peer interactions was noticed as far back as the beginning of the 20th century, it has not yet been examined sufficiently. One of the particular forms of peer interaction is peer rejection, which is regarded as one of the main symptoms of social maladjustment. The etiology of rejection is comprised of many factors, among which distinctive personality features of an individual can be found, which are negatively assessed by peers. The most negatively considered by the group is aggressive behavior, which is diagnosed as the main reason for peer rejection. There are specific correlations between aggressive behavior and peer rejection. The final result of rejection is particularly disadvantageous for the rejected individual and it may manifest itself in depression or criminal behavior. General therapeutical strategies aimed at rejection and aggression are based on cognitive-behavioral therapy.

Badania nad patologią ludzkiego zachowania sięgają II połowy XIX wieku i do końca XX wieku w przeważającej mierze koncentrowały się na zachowaniach eksternalizacyjnych (przestępczość, agresja, wrogość). Efektem tego jest bogata literatura interdyscyplinarna prezentująca procesy kształtowania się tych zachowań i poszukiwania metod ich zapobiegania. Istotą zachowań eksternalizacyjnych są szkody, jakie one przynoszą innym jednostkom i społeczeństwu.

Przez cały, ponad stuletni okres pomijano natomiast zachowania typu internalizacyjnego (wycofanie, zahamowanie, stany depresyjne, odrzucenie i wykluczenie przez grupy odniesienia), których skutki dotyczą bezpośrednio samej jednostki, czyli podmiotu tych zachowań.

Zainteresowania naukowe tą drugą kategorią zachowań swoją genezę sięgają socjologii C.H. Cooley'a, który wprowadził pojęcie grupy pierwotnej (rodziny, grupy rówieśniczej) i wykazał, że relacje rówieśnicze stanowią krytyczny kontekst dla społeczno-emocjonalnego rozwoju dziecka, kształtowania się jego dojrzałej osobowości i przystosowania. Zwrócenie uwagi na doniosłość grup rówieśniczych było równocześnie przełomem w myśli pedagogicznej, która wcześniej koncentrowała się na indywidualnym wymiarze dziecka. Istota i doniosłość wpływu grup rówieśniczych na rozwój jednostki podkreślona została przez Bronfenbrenera i Hartupa (K. Bierman, 2004), którzy wyróżnili „dwa światy dzieciństwa” i wskazali, że wpływ grupy rówieśniczej jest różny od wpływu rodziców, gdyż przeżycia w grupie niosą treści, których brak jest w relacjach rodzic – dziecko.

I tak, od rodziców dzieci są zależne, otrzymują wsparcie, ukierunkowanie i są przez nich dyscyplinowane. Natomiast interakcje w grupie są wyrównane, rówieśnicy wzajemnie dostarczają sobie okazji do zabawy, spotkań i koleżeństwa. W tych interakcjach obowiązują „złote zasady” wzajemności i kooperacji, dzieci uczą się negocjacji i kompromisu w utrzymywaniu owocnej przyjaźni.

W grupie rówieśniczej dziecko może uczestniczyć w fantazyjnych zabawach, które pozwalają na eksperymentowanie z różnymi rolami i idealnymi warunkami, doznają społecznych konsekwencji zawartych umów i zobowiązań. Inaczej, w grupach rówieśniczych przeważają demokratyczne (egalitarne) zasady współżycia, podczas gdy w rodzinie relacje mają charakter hierarchiczny z przewagą dominującej roli rodziców.

Grupa rówieśnicza ma wielki wpływ na rozwój intelektualny dziecka, usprawnia jego społeczne umiejętności i zaszczepia zasady uczestniczenia w różnych aktywnościach oraz uczy akceptowanych sposobów rozwiązywania konfliktów, kontroli agresji i przeżywania intymnych doświadczeń.

Chociaż już Cooley uświadomił znaczenie grup rówieśniczych, to w Polsce przez całe dziesięciolecia nie podejmowano poważniejszych badań nad tą problematyką (wyjątkiem są prace poświęcone wychowaniu zespołowemu w okresie PRL). W skali światowej wyraźne ożywienie tej problematyki

nastąpiło w latach 80. XX wieku, kiedy zauważono destrukcyjny wpływ osamotnienia i odrzucenia na zdrowie psychiczne dzieci, głównie depresji, jako choroby wysoko rozwiniętych społeczeństw.

Gdy jednostka nie może istnieć w pozytywnych relacjach, a jej miejsce jest na marginesie grupy, lub poza jej obrębem, to mówimy o jej odrzuceniu przez grupę. Jest to sytuacja wysoce niekorzystna, z której wydostanie się możliwe jest tylko przez nadzwyczajne wysiłki ze strony jednostki oraz na skutek wyjątkowo korzystnych zmian w obrębie całej grupy lub też dzięki specjalnym interwencjom wychowawczym.

Takie pozytywne rozwiązania nie są zawsze możliwe, co dla odrzuconej jednostki oznacza cierpienie lub konieczność wycofania i ucieczki w izolację lub inny układ grupowy, najczęściej dewiacyjny.

Odrzucenie jest finałem niewłaściwych interakcji między jednostką a rówieśnikami i jest najczęściej poprzedzone *zaniedbaniem* ze strony grupy, chociaż zaniedbanie może występować też samoistnie.

Różnice między tymi dwoma zjawiskami są wielorakie. J.D. Coie (1982) podaje, że dzieci zaniebane są ignorowane przez rówieśników, rzadko są zauważane i określane jako przyjaciele lub członkowie tej samej klasy.

Przeciwnie, dzieci odrzucone, które chociaż w badaniach socjometrycznych są często wybierane przez niektóre dzieci jako przyjaciele, są aktywnie nie lubiane przez ogół rówieśników i są równocześnie określane jako „najmniej lubiane”. Dzieci odrzucone częściej mają problemy behawioralne i przeżywają psychologiczne napięcia oraz mają trudności w przystosowaniu.

Różnica między dziećmi zaniebanymi a odrzuconymi sprowadza się do tego, że dzieci odrzucone przejawiają wyraźną destrukcję i agresję, a zaniebane są typowymi jednostkami zahamowanymi i wycofanymi.

Status społeczny dzieci zaniebanych jest mniej stabilny i dzięki temu dzieci te mają szansę poprawy relacji z rówieśnikami (np. gdy zostaną przeniesione do innych grup).

Dzieci odrzucone, niezależnie od grupy, odnawiają i podtrzymują swój niski status społeczny. Oznacza to, że zaniedbanie dziecka nie musi wynikać z jego indywidualnych cech (np. nieśmiałości), lecz z relacji grupowych. Dlatego terapeutyczne interwencje są znacznie skuteczniejsze w przypadku dzieci zaniebanych niż odrzuconych.

Natomiast sytuacja dzieci odrzuconych jest złożona. Ich deficyty i problemy z kontrolą zachowania okazują się trwałe, trudne do wyeliminowania w grupie w jakiej się znajdują. Odrzucone przejawiają zachowania agresywne i podwyższony lęk, co jest przyczyną ich alienacji.

Z tych powodów odrzucone spotykają się z ostracyzmem i wiktyimizacją, co wywołuje u nich poczucie resentymentu, frustracji i społecznego lęku.

K. Bierman zbierając całość różnic między dziećmi zaniedbanymi a odrzuconymi, konkluduje, że bycie lubianym przez rówieśników nie jest przeciwieństwem bycia nielubianym, że innych umiejętności wymaga akceptacja niż uniknięcie odrzucenia.

Czynniki prowadzące do odrzucenia tkwią głównie w problemowych zachowaniach dzieci odrzucanych zarówno eksternalizacyjnych (wrogość, zachowania destrukcyjne lub internalizacyjnych (lęk i unikanie, sprawianie kłopotów, brak współczucia), ale geneza i proces odrzucenia tkwi w grupie rówieśniczej.

Odrzucenie rówieśnicze jako wynik dynamiki grupy

Pozycja w grupie wyznaczona jest przez stopień akceptacji i twórcze wzmacnianie społecznej więzi, obronę uświadamianych wartości, celów, respektowanie standardów i reguł przez członków grupy.

Najbardziej rozpoznawalnym wskaźnikiem braku indywidualnego wkładu w dobro i interes grupy są przejawy agresji i cechy osobowościowe rażąco odmienne od przyjętych norm. W ich zakres wchodzi takie cechy dziecka jak niesprawność fizyczna, brak kompetencji społecznych (np. komunikacyjnych, nadpobudliwość psychoruchowa i zaburzenia w koncentracji uwagi, brak wyczucia taktu i zwyczajowych reguł zachowania).

Braki te i różnorodne nieakceptowane zachowania wikłają jednostkę w skomplikowane interakcje grupowe i procesy psychologiczne, które dla jednostki z reguły kończą się niepowodzeniem, gdyż jednostka wobec omnipotentnej grupy (widowni społecznej) jest bezradna i z góry na straconej pozycji. Ten kierunek interpretacji opiera się na założeniach teorii stygmatyzacji, które w tym przypadku nie prowadzi do ujawnienia głębokich aspektów procesu odrzucenia.

Dlatego warto wykorzystać interpretacje Karen Bierman (2004), która bierze pod uwagę swoistość procesów interakcyjnych w grupie rówieśniczej prowadzących do wytworzenia się funkcjonujących „kanałów” odrzucenia. Odrzucające oddziaływanie rówieśników mogą przybrać trojaki rodzaj formy („kanały”):

1. Rówieśnicy oddziałują na członków grupy poprzez procesy modelowania, selektywnego wzmacniania i prowokacji. Procesy te są szczególnie intensywnie stosowane wobec jednostek „innych”, a takimi są dzieci nadmiernie agresywne, które stosunkowo szybko stają się kandydatami do odrzucenia.
2. Rówieśnicy rozwijają i stosują wobec agresorów reputacyjne uprzedzenia, mające wpływ na sposób postrzegania, oceniania, wzbudzania uczuć wobec jednostek odrzuconych oraz przejawiające ich negatywne reakcje w stosunku do pozostałych członków grupy.

3. Rówieśnicy kontrolują otoczenie dziecka i przez to określają jego specyfikę procesu uczenia się prowadzącego do intensyfikacji i utrwalania się dewiacyjnych zachowań (agresji), co wzmacnia wpływ jednostek z najbliższego otoczenia na odrzucenie. Poprzez negatywne reakcje grupy wobec dziecka proces odrzucenia przebiega szybciej, odrzucenie staje się procedurą legalną i przyjmowane jest przez dziecko odrzucone jako konieczne. Na tym etapie następują istotne zmiany tożsamości i przyjęcie przez odrzucanego roli dewiacyjnej. Zmiana tożsamości wcześniejszej na tożsamość „gorszą” jest boleśnie odczuwane i prowadzi do reakcji odwetowych (wzmocnienia agresji) lub wycofania się, izolacji i stanów depresyjnych.

Spśród tych dwóch rozwiązań, jednostki odrzucane częściej wybierają to pierwsze, czyli pełnienie roli dewiacyjnej poprzez zachowania agresywne.

Tak więc, odrzucenie, które pierwotnie było reakcją na zachowanie agresywne, paradoksalnie nie prowadzi do jego ograniczenia, lecz do jego wzmocnienia i eskalacji. W tym momencie rodzi się pytanie: dlaczego jednostka ukarana odrzuceniem jest gotowa kontynuować agresję, za którą została odrzucona.

W odpowiedzi na to pytanie można posłużyć się modelem G.R. Patersona, który zakłada trzy komponenty uczenia się i utrwalania zachowań agresywnych. Pierwsza komponenta polega na osiągnięciu pozytywnych konsekwencji przez agresora. Korzyści te sprowadzają się do ucieczki z trudnej sytuacji. Druga komponenta sprowadza się do zdobycia uznania ze strony rówieśników za odwagę i stanowczość w stosowaniu agresji – jednostka nie liczy się z karami za agresję, zdobywa przekonanie, że agresja jest skutecznym sposobem rozwiązywania relacji rówieśniczych i osiągnięcia dobrej pozycji w grupie.

Trzecia komponenta dotyczy eskalacji i pogorszenia się sytuacji jednostki na skutek zachowania agresywnego. Jednostka stara się przełamać tę sytuację poprzez tzw. procesy przymuszające, których celem nie jest sama agresja, lecz powstrzymanie poprzez agresję negatywnych zachowań ze strony rówieśników i uzyskanie nad nimi dominacji.

Przymusowe stosowanie agresji nie prowadzi do rozwiązania konfliktowych relacji z rówieśnikami, ale pełni funkcję adaptacyjną, gdyż pojmowana jest przez jednostkę jako jedynie możliwe.

W rzeczywistości jednak jednostka staje się jeszcze bardziej agresywna. Takie wyjaśnienie procesu odrzucenia wskazuje równocześnie na jego ścisłe i konieczne powiązania z agresją.

W tym miejscu warto wspomnieć, że reputacyjne uprzedzenia nie są jednakowo (sprawiedliwie) stosowane wobec wszystkich jednostek, a przede wszystkim wobec jednostek popularnych, które stały się takimi z różnych, często niezidentyfikowanych powodów, w tym zdecydowanie agresywnych zachowań.

Grupa rówieśnicza przejawia wobec takich jednostek wiele tolerancji, przewarściowuje ich pozytywne cechy, a równocześnie nie zauważa ich słabych stron, różnorodnie je usprawiedliwia, nie odrzuca ich zachowań agresywnych.

Konsekwencje odrzucenia rówieśniczego

Dramat dziecka odrzuconego polega na tym, że pozostaje ono pod totalną kontrolą odrzucającej grupy, doznaje wyłącznie negatywnych reakcji grupowych i równocześnie jest pozbawione możliwości zmiany swojego położenia. Przez ograniczanie dostępnych środków utrzymywania pozytywnej więzi rówieśnicy usytuowali dziecko poza sferą przyjaznych interakcji, które mogą dostarczać wsparcia w kształtowaniu prospołecznych kompetencji.

Reakcje ze strony rówieśników zamiast redukować deficyty rozwojowe zwiększają opóźnienia dziecka w rozwoju intelektualnym, a zwłaszcza emocjonalnym i społecznym.

Chociaż fizycznie i formalnie dziecko nadal pozostaje w grupie, to psychologicznie jest na jej marginesie i, co gorsze, doznaje wyłącznie negatywnych bodźców emocjonalnych mających znaczenie dla społecznego statusu.

Dzieci odrzucane są szczególnie narażone na wpadnięcie w krąg funkcjonowania grup podkulturowych, a co zatem idzie – narażone są na ryzyko uzależnienia od środków psychoaktywnych.

Odrzucane dzieci są też często wiktyimizowane przez rówieśników: są atakowane, zastraszane i nęcane, są przedmiotem plotek, są wykluczane ze społecznych aktywności. Szacunki chronicznej wiktyimizacji i sporadycznego maltretowania, w zależności od warunków kulturowych i bezpośrednich okoliczności, ustalają różne rozmiary tych zjawisk – przeciętnie około 10% ogólnej populacji.

Wiktyimizacja dotyczy jednostek przejawiających różne negatywne cechy i zachowania: niska samoocena, wysoki poziom lęku i brak bezpieczeństwa, subiektywna pasywność, ubogie kompetencje społeczne, wysoka reaktywność emocjonalna (Schwartz D., Dodge K.A., Coie J.D., 1993).

Te cechy pierwotne wywołują negatywne reakcje rówieśnicze, a następnie wiktyimizację. Warto zauważyć, że bardzo często dzieci przejawiające negatywne cechy, takie jak lęki, nadmierne dążenie do obrony własnego Ja, wyprzedzają negatywne reakcje rówieśników i reagują poprzez agresję, co wywołuje spiralę zachowań negatywnych.

Zaburzenia uwagi i hiperaktywność a odrzucenie rówieśnicze

Każda grupa społeczna wymaga od swoich członków zachowań, które uwzględniają wspólne dobro i liczą się z dążeniami poszczególnych jednostek. W tak pojętym zespole wymagań nie mieszczą się nie tylko zachowania agresywne, ale również zachowania nieuważne i hiperaktywne, niedojrzałe oraz bojaźliwe i unikające.

Dzieci z zaburzeniami uwagi i hiperaktywne są szczególnie uciążliwe, nie tylko utrudniają osiąganie wspólnych celów, ale zaburzają wypracowane zasady i reguły współżycia, a dla partnerów są nieprzyjemne, denerwujące i wymagają nadmiernej cierpliwości. Rówieśnicy bardzo szybko orientują się w jakości zachowań swoich partnerów i przyjmują wobec nich postawy niechęci.

Zachowania nieuważne obejmują skłonność do rozpraszania, trudności w koncentrowaniu się na podjętym zadaniu. Dzieci nieuważne mają trudności w podążaniu w określonym kierunku według obowiązujących reguł zabawy, przejawiają trudności lub niemożliwość wysłuchania innych. Współwystępuje to z brakiem wrażliwości na potrzeby innych, z zachowaniami niedojrzałymi dla danego wieku, a więc nadmierną zależnością od osób dorosłych, z uporczywymi narzekaniami i pretensjami, niską tolerancją na frustrację, czy skłonnością do zajmowania się błahymi sprawami. Przez inne dzieci określane są jako zbyt dziecinne, a więc obniżające wypracowane już standardy świadczące o „dorosłości”, dojrzałości i powadze.

Chociaż takie zachowania nie zagrażają poważnie innym osobom, jak to ma miejsce w przypadku agresji, to są jednak awersyjne, ponieważ utrudniają wspólne aktywności i są nieprzyjemne, a często nieznośne. Poprzez brak wrażliwości, destrukcyjność i egoizm, burzą porządek, według którego regulowane są wspólne projekty i przedsięwzięcia, a przez to pomniejszają zaplanowane rezultaty.

Trudności w koncentracji uwagi współwystępują z zachowaniami typu ADHD, takimi jak nadmierna aktywność motoryczna, dezorganizacja, słaba impulsywna kontrola. Dzieci nadpobudliwe są unikane, często atakowane fizycznie, a w badaniach socjometrycznych zajmują niskie pozycje. Najbardziej drastycznym ustosunkowaniem się rówieśników do takich dzieci jest odrzucenie.

Ale odrzuceniu podlegają też dzieci z przeciwległego bieguna cech osobowościowych, czyli przejawiające zachowania typu internalizacyjnego. W przeciwieństwie do zachowań eksternalizacyjnych, które są słabo wewnętrznie kontrolowane, zachowania internalizacyjne są wynikiem nadmiernej kontroli, tłumienia impulsów i „rzutowania ich do wewnątrz”.

Tego typu zachowania przejawiane są przez dzieci bojaźliwe, wycofujące się z rówieśniczej aktywności. Z reguły niekontrolowany rozwój tych zachowań prowadzi do społecznego niedostosowania, a czynnikiem wspierającym ten rozwój jest odrzucenie przez rówieśników, które nie tolerują takich zachowań, gdyż naczelnym dążeniem dzieci jest aktywność, eksploracja i „oponowanie świata”.

We wcześniejszych badaniach odrzucenie traktowano głównie w kategoriach cech dziecka, a dopiero w ostatnich latach ujmuje się to zjawisko jako dynamiczne procesy społeczne, a badacze koncentrują się na śledzeniu drogi jaka prowadzi od doświadczenia odrzucenia do społecznego niedostosowania.

Chociaż procesy prowadzące do społecznego niedostosowania nie są dokładnie jasne, to badacze sugerują, że dzieci doznające częstego odrzucenia mogą posiadać niewystarczające kompetencje w zakresie reakcji behawioralnych.

Goodman i Southam-Gerow (2010) przyjmują, że w regulacji społecznych kompetencji i przystosowania ważną rolę odgrywają procesy emocjonalne. Dlatego, aby zrozumieć zachowania dziecka doznającego odrzucenia, trzeba poznać emocje towarzyszące dziecku po doświadczeniu odrzucenia. Trzeba też brać pod uwagę, że wiedza o przyczynach zróżnicowanych sposobów reakcji na czynniki stresowe (a takim czynnikiem jest odrzucenie) jest jak dotychczas ograniczona.

Dlatego zasadne jest pytanie: Dlaczego dzieci wybierają różne strategie zachowania w sytuacjach podobnego doświadczenia odrzucenia? Zakłada się, że brak odpowiedzi na to pytanie wynika z braku badań dotyczących roli emocji przeżywanych w sytuacji odrzucenia.

Aby wyjaśnić, jakie emocje przeżywają dzieci w sytuacji odrzucenia, Goodman i Southam-Gerow (2010) przeprowadzili eksperyment, w którym prezentowano dzieciom obrazki przedstawiające zagrożenia odrzuceniem dziecka przez grupę i możliwość doznania wiktymizacji.

W badaniach wzięło udział 79 dzieci w wieku 7-12 lat, które na odpowiednich arkuszach zaznaczyły przeżywane emocje i wybrane rodzaje zachowań po zetknięciu się z sytuacjami odrzucenia i wiktymizacji.

Badania potwierdziły teoretyczne założenia, że specyficzne (dyskretne) emocje odznaczają się specyficznymi właściwościami, motywacjami i prowadzi do zróżnicowanych zachowań. I tak, dzieci, które zarówno w sytuacjach wykluczenia i dokuczania raportowały więcej złości, były równocześnie bardziej skłonne do wyboru agresywnego zachowania w tych sytuacjach. Natomiast te dzieci, które w analogicznych sytuacjach skłonne były przeżywać smutek, deklarowały skłonność do **koncentracji** na tych sytuacjach, czyli rozważania ich przez dłuższy czas, a więc przejawiały skłonność do ruminacji (nadmiernej koncentracji). Takie reakcje wskazują na ważną rolę emocji w reakcjach na odrzucenie rówieśnicze i wyjaśniają dlaczego dzieci różnie reagują na doświadczenia odrzucenia.

Interpretując te zróżnicowane emocje i reakcje wyzwalane przez stresowe sytuacje należy zauważyć, że chociaż negatywne emocje były powiązane z reakcjami powszechnie określanymi jako niedostosowane, to przy funkcjonalnym podejściu, emocje te trzeba traktować jako adaptacyjne, gdyż służą one dziecku do „wyjścia” z konkretnej stresowej sytuacji. Dlatego przy ocenie emocji i reakcji trzeba uwzględnić kontekst sytuacyjny, w którym te emocje się pojawiają i ostatecznie decydować, które są adaptacyjne, a które nie adaptacyjne.

Badania Goodman i Southam-Gerow ujawniły również, że smutek był najważniejszym predykatorem reakcji ruministycznej zarówno w przypadku doznawania dokuczliwych zachowań ze strony rówieśników, jak i wykluczenia. Natomiast niepokój i zmartwienie następowały wyłącznie w sytuacji dokuczliwości.

Tak więc, trzeba uwzględniać emocjonalne różnice ze względu na dwojakość sytuacji zagrażających. Głębsze analizy ujawniły również, że w przypadku dokuczliwości, dzieci odrzucane reagowały wyższym stopniem zmartwienia, niż w sytuacjach zagrożenia wykluczeniem. Prawdopodobnie, reakcje te uwarunkowane były subiektywnymi doświadczeniami zmartwienia. Natomiast w sytuacji postrzegania wykluczenia, dzieci reagowały wyższym poziomem smutku, niż w przypadku dokuczliwości.

Dzieje się tak dlatego, że wykluczenie związane jest z dewaluacją lub lekceważeniem przez rówieśników oraz utratą poczucia wartości i jest postrzegane jako interpersonalna strata. Oznacza to, że nawet najmniejsze różnice w odczuwaniu utraty samooceny mogą wyzwać różne emocje. Na jakość i intensywność doznawanych emocji oraz rodzaj reakcji behawioralnej wpływa również wiktyimizacja oraz doświadczenia prospołeczne ze strony rówieśników

Prospołeczne doświadczenia rówieśnicze są powiązane z pozytywną oceną sytuacji, natomiast wiktyimizacja z ruminacją i doświadczeniami agresywnymi. Zastanawiający jest fakt, że wiktyimizacja nie wiąże się ze wszystkimi negatywnymi emocjami, a więc ze złością, smutkiem i zmartwieniem.

Zjawisko to może być wytłumaczone w świetle teorii przetwarzania informacji społecznych: można przypuszczać, że dzieci, które doznały wiktyimizacji ze strony rówieśników są bardziej skłonne przypisywać złośliwe intencje odrzucającym rówieśnikom i dlatego odczuwają zagrożenie, zniewagę lub poczucie niesprawiedliwości jako kolejne i dla nich zwykłe zjawiska.

Równocześnie, dzieci wiktyimizowane nie odczuwają większego emocjonalnego cierpienia w reakcji na postrzeganie odrzucenia rówieśniczego. Podczas, gdy postrzeganie wiktyimizacji nie wyzwała odczucia gniewu, smutku i zmartwienia, to dzieci, które otrzymywały wcześniej ze strony rówieśników więcej aktów prospołecznych, spostrzegają przejawy wiktyimizacji, odczuwają złość i smutek. Mimo podwyższonego poziomu negatywnych emocji, dzieci te równocześnie przejawiały więcej pozytywnego rozważania i oceny prowadzącej do pozytywnych zachowań.

Doznawanie emocji w sytuacjach stresowych zróżnicowane jest również pod względem płci. Większość badaczy twierdzi, że dziewczęta reagują na negatywne społeczne interakcje z większą rozpaczą i czują się bardziej dotknięte w porównaniu z chłopcami. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w takich sytuacjach raportują zbliżony poziom złości, ale w raportach dziewcząt jest więcej smutku i zmartwienia niż w przypadku chłopców.

W grupach rówieśniczych dzieci włączone są nie tylko w krąg negatywnych oddziaływań. Większość członków grupy spotyka się z oddziaływaniami pozytywnymi i nasyconymi emocjami, ale dziewczęta zdecydowanie częściej przeżywają pozytywne ustosunkowania ze strony grupy.

Uwzględnienie emocji stanowi ważny element diagnozy w przypadku dzieci odrzucanych i wiktyimizowanych, gdyż działania terapeutyczne skierowane są na powstrzymanie spontanicznych i najczęściej nieadekwatnych reakcji dziecka wiktyimizowanego lub odrzucanego. Terapia kognitywna zaleca naukę rozpoznawania przez dziecko swoich wewnętrznych stanów emocjonalnych (narastania gniewu i motywacji odwetowych) i powstrzymywania się z pochopnymi reakcjami. Aby prowadzić taką terapię konieczne jest adekwatne rozpoznanie emocji, które najczęściej występują u dziecka w sytuacjach konfliktowych.

Z problemem emocjonalnych przeżyć w sytuacji odrzucenia wiąże się zjawisko wrażliwości na odrzucenie. Zarówno codzienne obserwacje osób powiązanych ścisłą więzią emocjonalną z osobami znaczącymi, a ostatnio specjalistyczne badania psychologiczne, wskazują na zróżnicowanie ludzi pod względem wrażliwości na potencjalne odrzucenie. Przez wrażliwość na odrzucenie rozumie się dyspozycję do lęklivego oczekiwania, nadmierną gotowość postrzegania i intensywnego reagowania na potencjalną sytuację odrzucenia.

Z punktu widzenia prawidłowego przebiegu interakcji społecznych i trwałych relacji z innymi, zasadniczym problemem jest wrażliwość na domniemane, ale obiektywnie nierealne odrzucenie. Jednostki o dużej wrażliwości żyją w ciągłym napięciu i obawie o utratę zainteresowania ze strony osób, na którym im szczególnie zależy, z którym są powiązane silną więzią emocjonalną. Jednostki takie dostrzegają zagrożenia odrzuceniem w okolicznościach nie tylko zawierających pewne sygnały odrzucenia, ale dostrzegają te sygnały również w sytuacjach dwuznacznych i niejasnych, a więc takich, w których „normalny” człowiek nie dostrzega sygnałów odrzucenia.

Jedną z najlepiej przebadanych reakcji na oczekiwane i rzeczywiste odrzucenie jest wzrost uczucia wrogości i reaktywnej agresji kierowanej do osób, od których jednostka spodziewa się odrzucenia. W badaniach diagnostycznych wykorzystuje się odpowiednie narzędzia oparte na „Modelu wrażliwości na odrzucenie”, który wykorzystuje ogólniejszy „Cognitive – Affective Processing System”, którego autorami są Mischel i Shoda (1995). W modelu tym, który zasadniczo opiera się na psychologii poznawczej, wykorzystuje się również teorię przywiązania Bowlbiego i Ericsona, które pozwalają zrozumieć jak jednostki doświadczające odrzucenia rozwijają lękowe przekonania, że w przyszłości będą odrzucane.

Predyspozycja do wrażliwości na odrzucenie prowadzi do otwartej ekspresji gniewu i agresji, poprzez następującą sekwencję: wcześniejsze doświadczenia odrzucenia – sytuacje zawierające sygnałne cechy odrzucenia – lękowe

oczekiwania odrzucenia – percepcja odrzucenia – reakcje kognitywne i emocjonalne – behawioralne konsekwencje (bezpośrednie w postaci złości i agresji oraz długoterminowe skutki, czyli wzrost predyspozycji wrażliwości).

Wrażliwość na odrzucenie jest ważnym czynnikiem zaburzającym interakcje społeczne, co przenosi się na niekorzystne sytuacje wychowawcze, konflikty w grupach rówieśniczych, ale największe konsekwencje ponosi sama jednostka nadmiernie wrażliwa na odrzucenie. Dzieje się tak dlatego, że wrażliwa jednostka fałszywie interpretując sygnały pochodzące od partnera interakcji, uruchamia reakcję wyprzedzającą odrzucenie w postaci wrogości, agresji lub bez obiektywnych przyczyn sama wycofuje się z interakcji. Taki układ interakcji przypomina „samospełniające się proroctwo”.

Wykorzystanie wiedzy o wrażliwości na odrzucenie daje możliwość spojrzenia na zaburzenie interpersonalnych układów od strony ofiary konfliktowego przebiegu interakcji i jest czymś analogicznym do koncepcji „ofiary całkowicie winnej” funkcjonującej na gruncie teorii wiktymologii kryminalnej.

Obok zasadniczych intencji, również w tym ujęciu potwierdza się teza o ścisłych związkach odrzucenia rówieśniczego z agresją. Empiryczne dowody tego powiązania są podstawą do wypracowywania jednolitej strategii terapeutyczno-resocjalizacyjnej skierowanej na zapobieganie odrzuceniu rówieśniczemu z równoczesnym eliminowaniem zachowań agresywnych.

Interwencje terapeutyczno-resocjalizacyjne

Współczesne strategie są wynikiem doświadczeń zbieranych w historii praktyki terapeutycznej, wykorzystującej dominujące paradygmaty psychologiczne. Idea terapii problemowych relacji interpersonalnych ma początek w latach 30. XX wieku i wiąże się z amerykańskim ruchem terapeutycznym, podejmującym zadania oduczania agresji. W latach 60. stosowano behawioralne techniki w promowaniu pozytywnych zachowań społecznych, a w 70. prowadzono intensywne badania relacji rówieśniczych przy zastosowaniu modelowania, instruowania i wielocłonowych strategii w celu uczenia społecznych zręczności (umiejętności, kompetencji).

Na tym etapie stosowane techniki opierały się na teorii uczenia się, ale w miarę tego jak zbierano dowody na ich ograniczoność, wprowadzano stopniowo techniki oparte na psychologii kognitywnej. Ograniczoność podejścia czysto behawioralnego uwidaczniała się w trzech wymiarach:

1. Techniki wykorzystujące pierwotne wzmocnienie wprawdzie zwiększały częstotliwość interakcji rówieśniczych dzieci zahamowanych i wycofujących się, ale równocześnie powodowały wzrost agresywności tych dzieci.
2. Ekstensywna kontrola terapeuty i nauczyciela (co zakłada podejście behawioralne) nie prowadziła do generalizacji wyuczonych zachowań (wchodzenia w interakcje rówieśnicze), co oznaczało, że pozytywne

reakcje występują tylko wtedy, gdy nad dzieckiem czuwa nauczyciel (trener). Inaczej mówiąc, wyuczone pozytywne zachowania w warunkach eksperymentalnych nie przenosiły się na warunki naturalne.

3. Zwiększała się tylko ilość, a nie jakość interakcji i interakcje te były zbyt słabe.

Badacze doszli do wniosku, że akceptacja rówieśnicza, która jest istotą ograniczania odrzucenia, wymaga bardziej sofistycznych interakcji, niż tylko inicjowanie pozytywnych aktów wspólnych czynności. Następstwem tej konstatacji było wprowadzenie podejścia kognitywnego, a struktura terapii przybrała dwutorowy przebieg:

- stosowanie technik modelowania uczących pozytywnych zachowań,
- stosowanie **instrukcji** (objaśnień), dyskusji, technik odgrywania ról i uczenia rozwiązywania problemów społecznych.

Społeczne interakcje dzieci wycofanych zwiększono poprzez eksponowanie dzieciom filmów przedstawiających pozytywne reakcje społeczne. Efekty uzyskano gdy:

- modele posiadały podobne cechy do cech dzieci,
- używano wielu różnych modeli,
- ekspozycja była poprzedzona narracją słowną,
- ilustrowano i objaśniano zachowania modelu,
- stosowano nagrody za naśladowanie modelu.

Trwałość efektów zwiększała się, gdy modelowanie nie było stosowane w ograniczony sposób i obejmowało całą grupę. Najważniejszym było jednak stosowanie „myślenia” o procesach rozwiązywania problemów.

Ważnym elementem okazała się zdolność rozpoznawania i oceny problemu, generowanie i ocena różnorodnych reakcji, ustanowienie celów i kontrola (samokontrola wykonania zgodnie z celami). Warunkiem skutecznej pracy w omawianym obszarze jest skoordynowanie działań w wymienionych aspektach rozwiązywanych problemów. Winny one być skierowane na najważniejsze czynniki ryzyka tkwiące zarówno w jednostce, jak i jej otoczeniu społecznym. Zanim więc zostanie podjęta decyzja wyboru określonego stylu działania programów terapeutycznych konieczne jest uzgodnienie jakie postawy i zachowania definiować jako właściwe, które należy terapeutycznie wzmocnić, a jakie jako niewłaściwe, których rozwój należy tłumić (Szymańska M., 2011).

Wszystkie te doświadczenia wykorzystywano do konstruowania coraz bardziej efektywnych wersji programów terapeutycznych. Karen Bieram wyróżniła siedem odrębnych, a zarazem dopełniających się, dziedzin działań:

Społeczna partycypacja

Od uczestników sesji terapeutycznych wymaga się aktywności grupowej, zwracania uwagi na innych członków grupy, udziału w grach i zabawach, przeżywania pozytywnych emocji dzięki uczestnictwu i konwersacji. Dziecko

powinno się cieszyć z udziału w grupie, mieć sposobność przeżywania wspólnoty, bycia członkiem teamu, identyfikować się z grupą, wytwarzać więź. Finałem ma być opanowanie umiejętności rozpoczynania interakcji społecznych. Do tych celów dobiera się odpowiednie scenariusze.

Zrozumienie emocji

Należy tutaj rozpoznawanie i nazywanie własnych uczuć i uczuć innych. Stanowi to klucz do umiejętności tworzenia podstaw do samokontroli i sukcesu w społecznych interakcjach. Szczególnie ważne jest tu rozpoznawanie różnic między wewnętrznymi uczuciami a wolicjonalnymi aktami zachowań, które oddziałują na innych. Powinna tu obowiązywać zasada: wszystkie uczucia są dobre, zachowania mogą być dobre i niedobre. Trzeba nauczyć dziecko, że czasem nie może kontrolować swoich uczuć, ale może kontrolować swoje zachowania. Umiejętność ta zakłada:

- rozpoznawanie różnic między zachowaniami a uczuciami,
- nazywanie własnych uczuć i odpowiednie ich wyrażanie na zewnątrz,
- zrozumienie uczuć innych,
- odpowiednie komunikowanie własnych uczuć,
- ekspresję zainteresowania innymi i empatię.

W realizacji tego elementu terapii stosuje się materiały graficzne i prowadzi dyskusje.

Zachowania prospołeczne

Należy tu kształtowanie przyjaźni, uczenie miłego sposobu bycia, opieki, pomocy i współdziałania. Zachowania te sprowadzają się do wyrabiania zdolności do efektywnego funkcjonowania w roli członka grupy, wzajemnego negocjowania ról, udzielania wsparcia innym w trudnych sytuacjach. Realizuje się te cele poprzez prezentację aktywności podkreślających ważność traktowania innych w miły sposób, pomaganie i przeżywanie radości ze wspólnego miłego spędzania czasu. Wskazane jest ukazywanie negatywnych zachowań, np. odmowy udzielenia pomocy, ignorowanie tych, którzy chcą się bawić. Dzieci powinny mieć możliwość prezentacji własnego stosunku do tych zdarzeń i sygnalizowania problemów własnych oraz zaprezentowania własnych rozwiązań problemu przedstawionego przez trenera.

Samokontrola

Aby utrzymać zorganizowane i ukierunkowane na cel zachowanie, ważne jest opanowanie zdolności zahamowania zachowania wyzwalanego jako reaktywnej odpowiedzi w sytuacji podwyższonego wzburzenia emocjonalnego. Umiejętność stosowania samokontroli w sytuacji rówieśniczego konfliktu lub prowokacji jest szczególnie użyteczna dla dzieci agresywnych. W ten sposób dzieci mają możliwość rozumnego rozwiązywania problemów i wybierania

takiego zachowania, które rozwiązuje problem bez prowokowania partnera. Gdy dziecko jest w stanie wzburzenia, to trudno aby rozwiązywało konflikty poprzez efektywną komunikację.

Do rozwoju samokontroli stosuje się różne pomysłowe i atrakcyjne techniki do kontroli gniewu, opanowania wzburzenia, wytrącania itd. W tym celu opracowuje się szczegółowe programy, używa się plakatów lub sygnałów. Prowadzi się dyskusje dotyczące sposobów rozładowywania emocji, modeluje się różne zdarzenia, odgrywanie ról itp. Stosuje się opowiadania o powstawaniu i narastaniu wzburzenia, uczy się sztucznego hamowania. Wszystko to dotyczy codziennych zdarzeń. Analizuje się zewnętrzne warunki generujące uczucia. Używa się wielu programów odgrywania ról, które uczą jak stopniowo kontrolować emocje – jedni prowokują, inni zachowują zimną postawę.

Techniki te są bardzo niebezpieczne, gdyż wzbudzają konflikty. Dlatego często stosuje się filmy, zamiast wyzwalania rzeczywistych zdarzeń.

Umiejętności komunikacyjne

Należą tutaj: zdolność wyrażania własnych myśli i punktów widzenia, samoekspresja i odkrywania siebie, umiejętność wysłuchiwanie poglądów innych i respektowanie ich perspektyw, zadawanie pytań i wyławiania informacji, udział i podtrzymywanie konwersacji, rozwijanie sugestii lub inicjatyw dotyczących wspólnych aktywności.

Zdaniem K.Bierman, programy treningu powinny skoncentrować się na trzech głównych umiejętnościach: samoekspresji, pytaniach i kierowaniu poprzez zachęcanie i sugestie. W tym celu stosuje się różne formy, np. zabawy naśladowujące wywiady TV, różnorodne sceny polegające na odgrywaniu ról.

Umiejętności fair-play

Gry zespołowe i organizowanie aktywności wymagają woli i zdolności przestrzegania różnych ogólnych norm wzajemności, zasad i czystej gry. Fair-play wymaga: zdolności uczestnictwa, podporządkowywania się zasadom gry z rówieśnikami, przestrzegania zasad, etyki sportowej, powstrzymywania się od drażnienia i samochwalstwa, radzenia sobie z frustracją i ponoszenia strat w grze. Ważne są umiejętności kompromisu w sytuacjach gry, co do wyboru gry i sposobu jej prowadzenia.

Trenerzy muszą się dobrze zastanowić kiedy do programu wprowadzić elementy gry. Używa się tu plakatów demonstrujących zasady gry. „Sąd Dziecięcy” daje możliwość dyskusowania o sytuacjach naruszania reguł i sposobach rozwiązywania konfliktów. Techniki te obejmują uczenie wyrażania uczuć w sytuacjach zwycięstwa lub porażki. W toku zajęć, przedstawia się sposoby i pomysły powstrzymywania się od ich wyrażania. Opanowanie tych umiejętności jest podstawą do rozwiązywania problemów. W początkowych stadiach nie należy wprowadzać gier nasyconych dużym kwantem współzawodnictwa.

Wraz z nabywaniem umiejętności przestrzegania zasad terapeuty wycofuje się z zewnętrzną kontrolą (nakazy), a dzieci mają możliwość internalizowania zasad. Trener powinien uczyć właściwego sposobu wyrażania radości z odniesionego zwycięstwa poprzez takie przeformułowanie zapowiedzi, aby nie pominąć partnerów, np. radość ze zwycięstwa można wyrazić w zdaniu „To był mój szczęśliwy dzień”. Stopniowo od sytuacji sztucznych należy przechodzić do naturalnych.

Rozwiązywanie problemów społecznych

Aby radzić sobie z konfliktami, które są nieuniknione w sytuacjach społecznych, dzieci muszą nauczyć się umiejętności rozwiązywania konfliktów. Ta dziedzina opiera się na zręcznościach wcześniej wypracowanych, np. zrozumienie emocji, samokontroli itp. Obejmuje nie tylko poznawczą zdolność generowania alternatyw, ale również zdolność zastosowania umiejętności w określonej kolejności w sytuacjach konfliktowych. Wymaga to:

- identyfikacji problemu i wyrażania w słowach towarzyszących mu uczuć,
- wyrażania własnego punktu widzenia i słuchania innych,
- przewidywania osobistych i interpersonalnych rozwiązań,
- planowania i wykonania odpowiednich reakcji,
- oceny wpływu własnych działań.

Teoretyczne umiejętności rozwiązywania problemów dostarczają krytycznych podstaw do podtrzymywania pozytywnych interpersonalnych reakcji. Rozwiązywanie problemów łączy się często z odgrywaniem ról. Wykorzystuje się tu różne pomoce i materiały wizualne. Dąży się do uwzględnienia naturalnych kontekstów sytuacji.

Bibliografia

- Bierman K.L., *Peer rejection. Development progress and intervention strategies*, New York-London, The Guilford Press 2004.
- Coie J.D. *Toward a theory of peer rejection*, [in:] S.R. Asher, J.D. Coie [Eds.], *Peer rejection in childhood*. Cambridge, Cambridge University Press 1982.
- Goodman K.L., Southam-Gerov M.A., *The regulating role of negative emotions in children's coping with peer rejection*, „Child Psychiatry Human Development” 2010, 41.
- Mischel W., Shoda J., *A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics and invariance in personality structure*, „Psychological Review” 1995, 102.
- Schwartz D., Dodge K.A., Coie J.D., *The emergence of Chronic peer victimization in boy's play groups*, „Child Development” 1993, 64.
- Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, PWN, Warszawa 1983.

Szymańska M., *Szkolne programy profilaktyki i ich rola w działalności edukacyjnej i wychowawczej szkoły*, [w:] *Socjalno-pedagogiczne aspekty agresji w środowiskach szkolnych a jej prewencja*, Presov 2011.