

*Za-tamowana przemoc.*  
*Budowanie bezpieczeństwa i współpracy w szkole*  
Pod redakcją Lidii Karczmarz

Autorzy: Małgorzata Olejczyk-Barańska,  
Lidia Karczmarz, Piotr Kasprzak,  
Ismena Ładecka, Karolina Łaniusz,  
Magdalena Wolańska, Edyta Dziados,  
Katarzyna Gzyl, Tomasz Wojciechowski,  
Katarzyna Frużyńska, Małgorzata Cużytek

Korekta, projekt graficzny i skład  
Wydawnictwo Przygotowalnia

Finansowanie publikacji: Gmina Miejska Kraków

© by Fundacja na Rzecz Bezpieczeństwa  
i Współpracy w Szkole „Falochron”;

Projekt „Tamujemy przemoc” zrealizowany przez  
Krakowski Ośrodek Terapii oraz Fundację na Rzecz  
Bezpieczeństwa i Współpracy w Szkole „Falochron”  
został zorganizowany i sfinansowany przez  
Gminę Miejską Kraków.



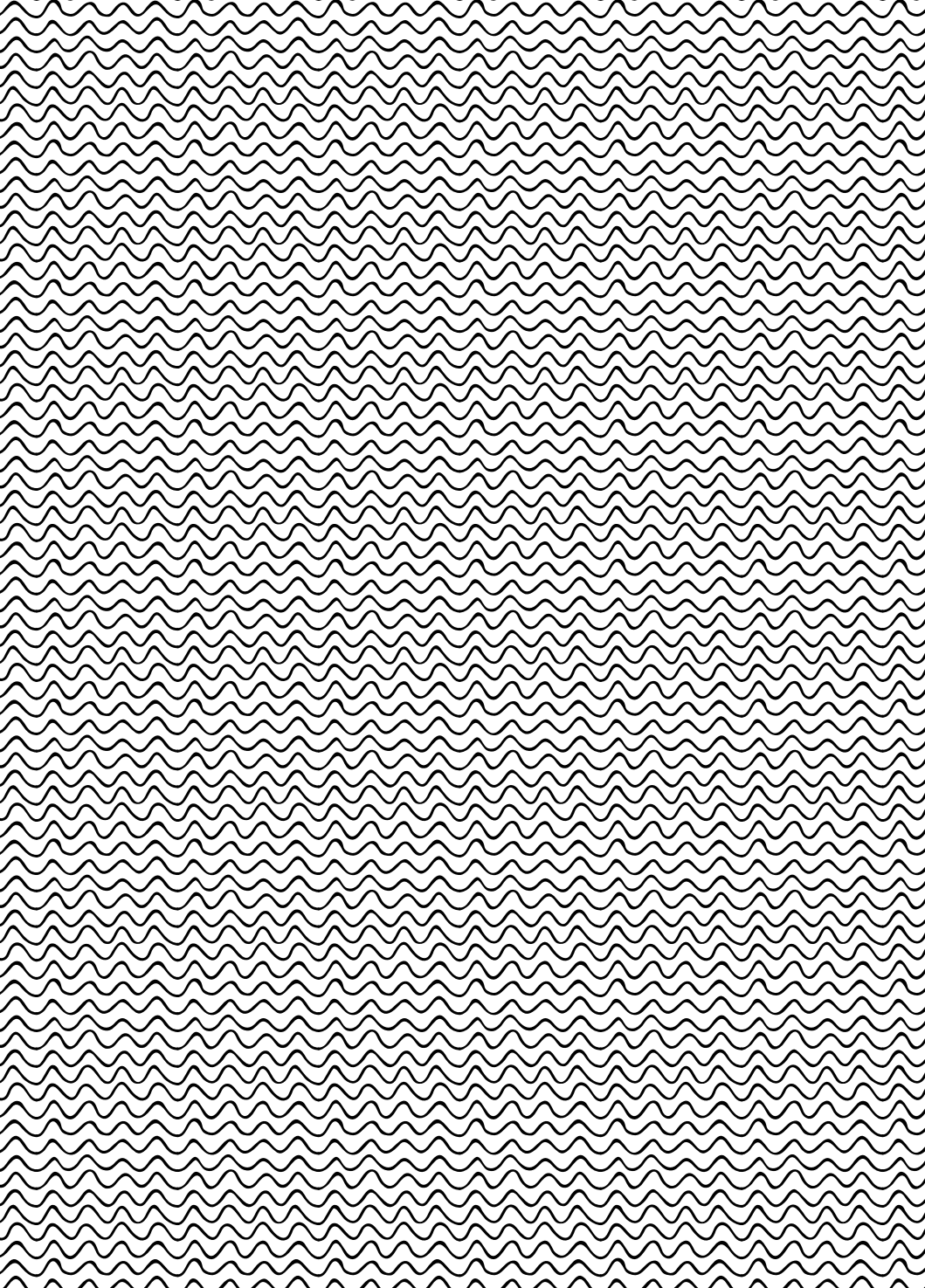
ISBN 978-83-65314-08-67  
Kraków 2016

**Przygotowalnia**  
Łużycka 71c/9  
30-693 Kraków  
[www.przygotowalniadtp.pl](http://www.przygotowalniadtp.pl)  
[www.facebook.com/przygotowalnia](https://www.facebook.com/przygotowalnia)

Przemoc rówieśnicza jest poważnym problemem, z którym dzieci i młodzież spotykają się każdego dnia. Dlatego też w planowaniu działań skierowanych do szkół poświęciliśmy temu zagadnieniu szczególne miejsce. Nawiązując współpracę z Krakowskim Ośrodkiem Terapii oraz opierając się na wiedzy i doświadczeniu Fundacji na Rzecz Bezpieczeństwa i Współpracy w Szkole „Falochron”, stworzyliśmy program wspierający najmłodszych oraz środowisko, w którym się uczą, wychowują i rozwijają swoje zdolności i talenty.

Jestem głęboko przekonany, że publikacja, która jest owocem tych oddziaływań, przyczyni się do budowania bezpieczeństwa i współpracy w szkole.

Jacek Majchrowski  
Prezydent Miasta Krakowa



# Spis treści

9 « Wprowadzenie

## TEORIA

13 « ROZDZIAŁ I

Systemowa interwencja w szkole – na czym polega budowanie bezpieczeństwa?

Małgorzata Olejczyk-Barańska, Lidia Karczmarz

31 « ROZDZIAŁ II

Proces grupowy w kontekście klasy

Piotr Kasprzak

45 « ROZDZIAŁ III

Role grupowe w pracy z klasą

Ismena Ładecka, Karolina Łaniusz

63 « ROZDZIAŁ IV

Interwencja w kontekście przemocy – rozmowy z osobami zaangażowanymi w przemoc

Magdalena Wolańska

81 « ROZDZIAŁ V

Przemoc oraz mechanizmy podtrzymujące przemoc rówieśniczą na poziomie indywidualnym oraz grupowym/institutionalnym

Edyta Dziadosz, Katarzyna Gzyl

105 « ROZDZIAŁ VI

Interwencja – ogólnoszkolne procedury reagowania na przemoc

Tomasz Wojciechowski

**117 << ROZDZIAŁ VII**

Komunikacja bez przemocy w szkole  
Katarzyna Frużyńska

**PRAKTYKA**

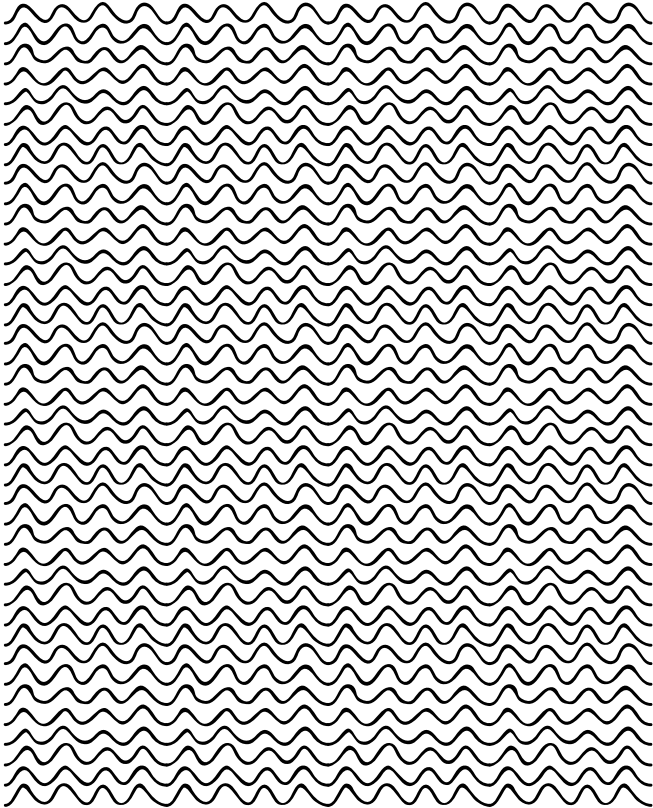
**133 << ROZDZIAŁ I**

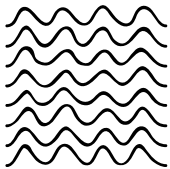
Metody diagnostyczne  
Małgorzata Cużytek

**149 << ROZDZIAŁ II**

Ćwiczenia do pracy z klasą

# TEORIA





## ROZDZIAŁ II

# Proces grupowy w kontekście klasy

Piotr Kasprzak

### Z TEGO ROZDZIAŁU DOWIESZ SIĘ:

- » jak wygląda charakterystyka klasy z punktu widzenia procesów grupowych;
- » jakie są fazy rozwoju grupy i jaką rolę odgrywa w nich nauczyciel.

### »» Dlaczego warto uwzględnić proces grupowy?

Przygotowując się do lekcji, nauczyciel stoi przed wyzwaniem merytorycznego opracowania zajęć. Wiąże się to z wnikliwym zapoznaniem się z przedstawianym materiałem i jego implikacjami, dookreśleniem obszaru dialogu z grupą uczniów oraz umiejętności i wiedzy, która ma zostać nabyta przez klasę. To zadanie, kluczowe z punktu widzenia wymagań programowych, jest – szczególnie dla początkujących nauczycieli – niezwykle pracochłonne i wymagające. Jest jednocześnie zadaniem zdefiniowanym i wraz ze wzrostem doświadczenia w nauczaniu może stać się działaniem – w pozytywnym tego słowa znaczeniu – rutynowym. Wówczas zaoszczędzoną energię i zwolnioną uwagę można wykorzystać do zrozumienia dynamiki grupowego życia klasy. Świadomość, że klasa jako podstawowy kontekst uczenia ma pobudzający bądź hamujący wpływ na to, co robimy jako nauczyciele, przynosi korzyści i pomysły na to, w jaki sposób obserwować grupę, pomaga wyjaśnić sobie zachowanie uczniów i pozytywnie wpływać na losy klasy.

Prowadząc zajęcia i obserwując zachowanie poszczególnych uczniów, mamy skłonność do wyciągania wniosków na temat ich immanentnych cech charakteru i zdolności. To naturalny element

Wyobraźmy sobie, że Jaś z czasem wybiera szkołę sportową, gdzie trafia do nowej grupy, w której jest więcej osób podobnych do niego, także mocno zaangażowanych w sport ceniony i premiowany także przez nauczycieli. Jaką rolę wówczas przyjmie chłopiec?

Powyższy przykład pokazuje, że ta sama osoba w zależności od sytuacji może pełnić różne role grupowe, ograniczone indywidualnymi predyspozycjami i cechami. Rola może także zmieniać się wraz z grupą i z czasem.

A zatem **role grupowe** to charakterystyczne sposoby zachowania się osób w grupie, będące wypadkową oczekiwań innych oraz osobowości danej osoby. Role zwykle podejmowane są spontanicznie i nieświadomie. Często są lepiej widoczne dla osób postronnych niż dla samego zainteresowanego. Przyjęta rola determinuje poziom i rodzaj podejmowanej w grupie aktywności.

## >> Wyłanianie się ról a proces grupowy

Czy zatem zróżnicowanie ról jest zjawiskiem pożądanym? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo złożona. Jak zostanie to przedstawione w opisie najczęstszych ról, zmieniają się one w czasie i współgrają z fazami procesu grupowego. Oprócz danego etapu procesu grupowego i składu grupy, ważna jest też osoba nauczyciela/trenera i jego reakcje na wydarzenia zachodzące w klasie. Prowadzący w początkowych fazach procesu grupowego modeluje takie zachowania, jak: styl przywództwa, podejście do problemów, sposób wyrażania emocji, sposób rozładowania napięcia.

W literaturze przedmiotu nazwy ról grupowych i ich liczba są różne. Niektóre role, jak np. **lider**, pojawiają się niemal w każdej klasyfikacji. W niniejszym rozdziale opisane zostaną dwa zestawy ról. Poniżej znajduje się opis ról według Beaty Tryjarskiej, zaczerpnięty z doświadczeń grup terapeutycznych i treningowych. Z punktu widzenia programu „Tamujemy przemoc”, przydatne i zgodne z naszymi obserwacjami z pracy w szkole jest odniesienie do procesu grupowego i ukazanie zmienności ról w czasie. W kolejnych rozdziałach przedstawiona zostanie koncepcja Meredith Belbina,

w której nacisk przeniesiono z potrzeb grupy na udział w wykonaniu zadania i efektywną pracę zespołową.

Zaleca się, by pierwsze rozróżnienie stosować do celów dyagnostycznych, dla zrozumienia tego, co dzieje się w klasie, oraz podczas planowania pracy wychowawczej, nie używając podanych określeń ani w rozmowie z uczniami, ani z rodzicami. Należy zwłaszcza unikać posługiwania się nazwami ról negatywnych (błazen, kozioł ofiarny, outsider), które mogą dodatkowo stygmatyzować ucznia w oczach klasy. Mówienie o „mechanizmie kozła ofiarnego” itp. jest przydatne w rozmowie między pedagogami i specjalistami, którzy posiadają wiedzę na temat tego zjawiska i mogą wykorzystać ją do planowania działań naprawczych.

Role opisane przez M. Belbina są bardziej neutralne i skoncentrowane na aspektach konstruktywnych, stąd okażą się przydatne do rozmowy o pożądanym zachowaniu w zespole projektowym, do ćwiczeń z klasą polegających na uświadamianiu sobie przez uczniów ich mocnych stron czy też do testowania nowych ról.

Uczniowie w nowej klasie ujawniają różne cechy oraz preferencje wobec zadań, w realizacji których dobrze się czują. Pojawiają się liderzy, realizatorzy, pilnujący zasad itp. Proces ten toczy się na co dzień, pierwsze role klarują się w fazie orientacji.

Role grupowe kształtujące się w początkowej fazie istnienia grupy

**Lider dominacji** – to jedna z pierwszych ról liderek jaka wyodrębnia się w procesie tworzenia się grupy. Jest to osoba, która podejmuje starania w kierunku jej zorganizowania. Może przejmować przywództwo, proponować działania, rozdzielać je, wyznaczać cele i normy. Jego aktywność jest nastawiona tylko na aktywizację grupy i nadanie kierunku niejednoznacznej sytuacji początku wspólnego funkcjonowania. Zdarza się, że lider dominacji staje w opozycji do nauczyciela, zwłaszcza gdy jest on pasywny. Zdarza się też, że dana osoba pełni tę rolę tylko przez pewien czas, a na późniejszych etapach rolę lidera przejmują inni.

Zwykle lider jest osobą widoczną w klasie, a na pewno zabierającą głos w ważnych momentach (istotna dyskusja, podejmowanie decyzji, podział zadań). Poznamy go po tym, że osoby

kle ważne staje się więc zadbanie o potrzeby osób uwikłanych w przemoc – zarówno poszkodowanego, świadka, jak i sprawcy zdarzenia. W tym rozdziale postaramy się przyjrzeć poszczególnym elementom bezpośredniej interwencji w sytuacji przemocy. Przedstawione zostaną elementy, które składają się na skuteczną rozmowę interwencyjną, uwaga zostanie zwrócona na to, jak zadbać o potrzeby zaangażowanych osób.

## >> Aspekty rozmowy interwencyjnej

Dlaczego bezpośrednia interwencja jest ważna? Cele rozmowy interwencyjnej

Wszystkie osoby uwikłane w sytuację przemocy potrzebują reakcji ze strony dorosłego. Aby interwencja była skuteczna, powinna objąć poszkodowanego, sprawcę i świadka przemocy oraz ich rodziców. Natychmiastowa reakcja i dobrze przeprowadzona rozmowa nie wystarczą, aby uporać się z problemem przemocy, ale są konieczne, aby w ogóle móc się nim zająć.

Zanim rozpoczniemy interwencję warto określić, co chcemy osiągnąć, jakie mają być jej cele. Powinny one obejmować:

- >> zapewnienie bezpieczeństwa wszystkim osobom uwikłanym w przemoc;
- >> zaprzestanie przemocy i usunięcie krzywdzących materiałów (szczególnie w przypadku cyberprzemocy);
- >> udzielenie wsparcia osobom, których przemoc dotyczy.

Ważne w tym kontekście są też cele długofalowe, takie jak:

- >> poprawa bezpieczeństwa w całej społeczności szkolnej;
- >> zmiana zachowań i postaw wobec krzywdzenia innych.

Poniżej zostaną omówione wszystkie cele podstawowe – zapewnienie bezpieczeństwa, udzielenie wsparcia i doprowadzenie do zaprzestania stosowania przemocy.

Jak doprowadzić do tego, by rozmowa interwencyjna stała się możliwa?

Jednym z głównych mechanizmów podtrzymujących przemoc jest tajemnica. Im dłużej zdarzenia o charakterze przemocowym

pozostają nieujawnione, tym bardziej narasta niebezpieczeństwo z nimi związane i pogłębiają się konsekwencje – zarówno dla ofiary, jak i dla sprawcy.

Rozważając więc kwestię udzielania pomocy osobom zaangażowanym w przemoc, należy zastanowić się nad czynnikami zachęcającymi i zniechęcającymi dzieci do ujawnienia, że dzieje się im krzywda. W wielu sytuacjach rozpoczęcie interwencji nie będzie możliwe, dopóki któryś z uczestników nie złamie tabu i nie zwróci się o pomoc. To, czy dziecko informuje o swoich trudnych doświadczeniach, zależy od wielu czynników.

## **INDYWIDUALNY POZIOM ZAUFANIA DO OSÓB DOROSŁYCH WYKAZYWANY PRZEZ DZIECKO**

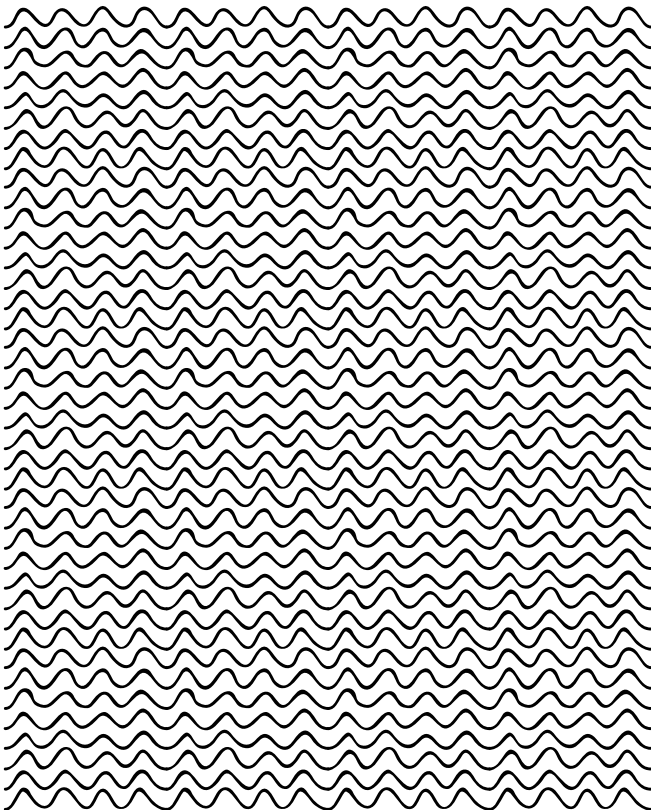
Dzieci, które doświadczają przemocy w środowisku domowym, mają obniżone zaufanie do osób dorosłych. Trudno jest im zwierzyć się z problemów, ponieważ ich doświadczenia pokazują, że nie ma czegoś takiego, jak bezpieczny kontakt z dorosłym. Jednocześnie te same dzieci w większym stopniu narażone są na zachowania agresywne i przemocowe, zarówno w roli ofiary, jak i sprawcy. Ważne jest więc uważne przyglądanie się zachowaniom dziecka oraz niepoddawanie się w próbach budowania z nim relacji. Może się okazać, że będzie to jedyna bezpieczna i zdrowa więź z osobą dorosłą w życiu danego dziecka.

## **KLIMAT PANUJĄCY W KLASIE**

W pewnych grupach, gdzie nie ukonstytuowały się bezpieczne normy, może dojść do wytworzenia się niezdrowych dla niej zasad. Należy do nich norma zabraniająca informowania osób z zewnątrz o tym, co dzieje się wewnątrz. Taka sytuacja jest często wynikiem zatrzymania się grupy w fazie orientacji lub konfliktu. W klasie nie wyklarowały się jasne role i niektórzy uczniowie zaczęli niekonstruktywnie rywalizować o pozycję. Niejawna rywalizacja sprzyja klimatowi zastraszania i manipulacji. Drugą przyczyną wytworzenia się niezdrowych norm jest brak tych pozytywnych, budujących bezpieczeństwo. Każda grupa dla dobrego funkcjonowania potrzebuje zasad, na których będzie opierała swoje działania, oraz jasnego systemu wyciągania konsekwencji w przypadku ich łamania.



# PRAKTYKA



ba wyrzuci 6 oczek. Wówczas to ona zaczyna rytuał ubierania się i jedzenia czekolady.

**Wskazówki** – gra może trwać tak długo, aż dzieci zjedzą całą czekoladę. Najlepsze rezultaty przynosi gra w mniejszych grupach (do 10 osób), ponieważ wtedy jest duża szansa, że każde dziecko chociaż raz będzie mogło próbować zjeść czekoladę.

**Rola nauczyciela** – prowadzenie ćwiczenia oraz czuwanie nad tym, aby dzieci po kolei rzucały kostką.

**Materiały** – szalik, kapelusz, rękawiczki, nóż, widelec, talerzyk, tabliczka czekolady, krzesło, kostka.

## >> Spacer w czapce niewidce

**Czas realizacji** – 10 min.

**Wiek uczniów** – 6–9 lat.

**Cel działania** – integracja grupy, ćwiczenie współpracy i empatii.

**Wskazówki** – ze względów bezpieczeństwa ćwiczenie powinno odbywać się w przystosowanej do tego przestrzeni, z dala od ostrych lub śliskich przedmiotów. W klasach o niższym poziomie bezpieczeństwa lepiej, aby grupy uczestniczyły w ćwiczeniu pojedynczo, a reszta dzieci obserwowała poczynania rówieśników, stojąc w jednym miejscu. Dzięki temu nauczyciel może wnikliwiej obserwować sytuację i w razie potrzeby interweniować.

**Opis aktywności** – klasę należy podzielić na mniejsze grupy. Zadaniem każdej z nich jest poruszanie się po sali i dokładne zwiędzenie jej zakamarków. Członkowie grupy cały czas powinni trzymać się razem, pozostając pod przykryciem materiału lub koca i poruszać się w taki sposób, aby wszyscy byli równomiernie zasłonięci. Osoby, z których materiał zostanie ściągnięty stają się widoczne dla otoczenia, a tego grupy powinny unikać.

**Rola nauczyciela** – prowadzenie ćwiczenia, czuwanie nad bezpieczeństwem dzieci, by nie zderzały się ze sobą na wzajem i nie wpadały na wyposażenie sali, obserwacja współpracy w grupach.

**Materiały** – cienkie koce lub materiały.

## >> Trening w parach

**Czas realizacji** – 10–15 min.

**Wiek uczniów** – 6–9 lat.

**Cel działania** – ćwiczenie współpracy i komunikacji w parach.

**Opis aktywności** – dzieci dobierają się w pary. Zadaniem jednego z nich jest wcielenie się w trenera i nauczenie drugiego dziecka dowolnej sztuczki. Trener musi przy tym pomagać swojemu uczniowi, dawać mu konstruktywne wskazówki i wspierać w wykonaniu zadania. Potem następuje zamiana ról, a na koniec każdy chętny na forum prezentuje sztuczkę, której się nauczył.

**Wskazówki** – umożliwiając dzieciom samodzielne dobieranie się w pary, daj im szansę na współpracę z rówieśnikami, z którymi czują się komfortowo i bezpiecznie.

**Rola nauczyciela** – prowadzenie ćwiczenia, obserwacja treningów, aby nie były zbyt trudne, niewykonalne lub niebezpieczne.

**Materiały** – brak.

## >> Czyszczenie pomników

**Czas realizacji** – 5–10 min.

**Wiek uczniów** – 6–9 lat.

**Cel działania** – ćwiczenie współpracy w parach, a także obaw przed bliskością fizyczną.

**Opis aktywności** – Dzieci dobierają się w pary. Jedna z osób za stygając w wymyślnej pozie, staje się pomnikiem. W tym czasie druga ma za zadanie dokładnie wyczyścić pomnik z kurzu i brudu, omiatając go z każdej strony. Musi być przy tym szczególnie ostrożna, ponieważ pomnik jest kruchy i może zostać łatwo zniszczony. Potem następuje zamiana ról.

**Wskazówki** – umożliwiając dzieciom samodzielne dobieranie się w pary, daj im szansę na współpracę z rówieśnikami, z którymi czują się komfortowo i bezpiecznie.

**Rola nauczyciela** – prowadzenie ćwiczenia i obserwacja współpracy w parach.

**Materiały** – brak.