

SANDRA MAKOWSKA

ORCID 0000-0001-6975-6621

*Uniwersytet Gdański*

## O ZŁOŚCI, GNIEWIE I AGRESJI JAKO STRATEGII RADZENIA SOBIE Z POCZUCIEM WSTYDU

ABSTRACT. Makowska Sandra, *O złości, gniewie i agresji jako strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu* [On Anger, Rage, and Aggression as Mechanisms of Coping with Feelings of Shame] *Studia Edukacyjne* no. 78, 2025, Poznań 2025, pp. 97-112. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 02.09.2025. Accepted: 20.11.2025. DOI: 10.14746/se.2025.78.7

Shame is a social emotion that can pose a significant challenge for children, particularly in situations that threaten their sense of self-worth, agency, and belonging. In response to such experiences, children often resort to coping strategies characterized by the overt expression of intense emotions, such as anger, rage, and aggression. The aim of the study is to identify and present children's statements regarding their ways of coping with feelings of shame, which manifest through the open display of aggressive reactions, including self-aggressive behaviors. The methodological framework of the study is grounded in a phenomenographic approach, which allows for capturing the diverse ways in which participants experience and make sense of a given phenomenon. The research material was collected through group interviews conducted with school-aged children. The analysis revealed three distinct strategies for coping with shame: (a) aggression directed at others (motivated by the need for retaliation or overt expression of dissatisfaction), (b) aggression directed at objects (as a means of releasing tension), and (c) self-aggression (as a form of self-punishment for failing to meet one's own or others' expectations). The findings indicate that these behaviors serve to protect the child's identity and help restore a sense of control in social situations. Understanding these mechanisms may support adults in responding appropriately to children's emotional needs and in fostering constructive ways of coping with shame.

**Key words:** student, shame, defensive strategies, aggression, anger

Prezentowany artykuł ukazuje analizę dziecięcych narracji odnoszących się do wyboru strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu w sytuacjach szkolnych, opartej na złości, agresji oraz atakowaniu siebie. Jak pokazuje coraz liczniejsze badania, środowisko szkolne nie jest wolne od przeżyć uczniów (Kozłowski, 2000). Odnoszą się one również do poczucia wstydu (Groenwald, 2015; Makowska, 2024), złości i gniewu, agresji (Komendant-

-Brodowska, 2010; Lewandowska, 2019) oraz autoagresji (Radziwiłowicz, 2020; Kozłowski, 2024). Agresja oraz autoagresja ma niezwykle silne działanie dezadaptacyjne, zarówno dla dziecka jak i partnerów interakcji, co z perspektywy uczniów rozpoczynających proces edukacji jest niezwykle istotne. Jak wskazuje literatura przedmiotu (Nathanson, 1992), częste i sztywne stosowanie owych mechanizmów może prowadzić do utrwalenia dysfunkcyjnych wzorców zachowań, tym samym obniżając zdolności adaptacyjne dziecka oraz przyczyniając się do zubożenia osobowości, jak również jego kompetencji społecznych (Izard, 1992, s. 401). Spojrzenie na rzeczywistość szkolną przez ten pryzmat umożliwia zaobserwowanie dynamiki mającej miejsce w relacjach interpersonalnych podczas doświadczania wstydu, poznanie wewnętrznych przeżyć i myśli uczniów, przez co możliwe staje się opisanie uczniowskich strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu, opartych na jawnym prezentowaniu złości i agresji.

### **Przesłanki teoretyczne**

Zgodnie z ustaleniami badaczy (Czykwin, 2013; Lewis, 2005; Tangney, 2002; Lewis, 1971), wstyd należy do emocji powiązanych z subiektywnym poczuciem porażki lub niepowodzenia, wpływając równocześnie bezpośrednio na samoocenę jednostki. Dzieje się tak, ponieważ oddziałuje on na sposób postrzegania przez jednostkę własnego Ja, a w konsekwencji – na jej funkcjonowanie w różnych sferach życia (Lewis, 2005). Zatem, niespełnienie przez jednostkę oczekiwań dotyczących obowiązujących i zinternalizowanych norm oraz zasad ma duże znaczenie dla doświadczenia wstydu, gdyż wiąże się ze świadomością i wyobrażeniem własnego Ja. Ponadto, ryzyko pojawienia się emocji wstydu wzrasta w sytuacjach, w których dana osoba czuje się obserwowana i oceniana przez innych, a jej obraz siebie odbiega od pożądanego lub jawi się jako nieakceptowalny (Lewis, 1992), co w sytuacjach szkolnych jest niemal nieuniknione. Doświadczenie poczucia wstydu w sytuacji wystawienia na widok publiczny prowadzi zatem do zwiększenia się świadomości własnej niekompetencji oraz braków, wzbudzając u niektórych uczniów uczucie gniewu i złości, zarówno na samego siebie, jak również na osobę, która spowodowała daną sytuację.

W opisanych przez D. Nathansona (1992) strategiach radzenia sobie z poczuciem wstydu, wyodrębniona została strategia, zasadzająca się na atakowaniu innych. Polega ona na poprawie własnego wizerunku i samopoczucia poprzez poniżenie innych. Aby strategia ta mogła zadziałać, konieczne jest wyłączenie myśli na swój temat oraz przekonanie o intencjonalnym działaniu ze strony innych, takim jak: chęć poniżenia, brak szacunku, publiczne upoko-

zenie (Nathanson, 1992, s. 371). Zatem, osoba doświadczająca wstydu w celu poprawienia samooceny, poniża innych, okazując im afekt złości lub wstrętu, co z kolei prowadzi do odczuwania przez partnera interakcji nieprzyjemnych stanów afektywnych, na przykład: wstydu, złości. Osoba wybierająca ową strategię radzenia sobie z poczuciem wstydu odnajduje stan równowagi poprzez świadomość, a także dostrzeżenie u innych cierpienia i bólu. Wybierając tę strategię, atakuje innych zarówno fizycznie, jak i werbalnie. Do najczęściej stosowanych zachowań zalicza się: atak fizyczny, atak słowny, niewerbalną ekspresję pogardy i wstrętu, lekceważenie, eliminowanie z grupy, podkreślenie przewagi oraz nakłanianie innych do okazywania pogardy danej osobie (Nathanson, 1992, s. 371).

Równie istotna z perspektywy strategii opierającej się na atakowaniu innych jest koncepcja T. Scheffa (2000), opisująca rekursywną pętlę wstydu – gniewu. Wskazuje ona, że osobom odczuwającym wstyd może towarzyszyć silne poczucie złości i gniewu. Dzieje się tak, ponieważ są oni źli na samych siebie z powodu nieutrzymania odpowiedniej kontroli nad sytuacją. Gniew może być też skierowany na sytuację lub osobę wywołującą wstyd. Zatem, jak wskazuje T. Scheff, jednostka pozbawiona kontroli nad emocją wstydu, kiedy jest on świadomie niezidentyfikowany, doświadcza gniewu, tworząc rekursywne pętle wstydu – gniewu (*schame-anger spiral*), których nie da się zatrzymać (Scheff, 2000). Jednostka doświadczająca nieustannie takiej spirali wpada w uczuciową pułapkę (*a feeling trap*<sup>1</sup>), pogłębiając poczucie wstydu oraz gniewu. Za początek sekwencji uznawane jest rzeczywiste lub wyimaginowane odczucie negatywnej oceny bądź wykluczenia (krytyka, obrażenie), co może doprowadzić nie tylko do gniewu skierowanego do wewnątrz, ale również zostać przeniesione na partnerów interakcji. Scheff wyróżnia trzy kierunki działania spirali: 1) na poziomie intrapsychicznym („w” osobie), czyli ukrywanie i tłumienie wstydu<sup>2</sup>; 2) odnoszące się do relacji „pomiędzy”

---

<sup>1</sup> Termin ten został zapożyczony z koncepcji H. Lewis (1971) i odnosi się do nieustannych nawrotów poczucia wstydu – osoba czuje się zawstydzona z powodu odczuwania wstydu. W sytuacji tej zawstydzona własnymi emocjami osoba nie rozpoznaje poczucia wstydu, nie może go także zidentyfikować i w konsekwencji wpada w pułapkę samonapędzających się emocji.

<sup>2</sup> T. Scheff zaczerpnął fundamentalne założenia z teorii opracowanej przez H. Lewis (1971). Wstyd w tej koncepcji może być negowany, na co wskazują opisane przez autorkę dwie drogi. Pierwsza dotyczy wstydu nieskrywanego i niewyodrębnionego. Osoba doświadcza wówczas przykrych emocji, jednak nie identyfikuje danego stanu z poczuciem wstydu, próbując zamaskować go poprzez gesty (odwracanie spojrzenia, rumieniec, ściszenie głosu) i słowa (czuje się dziwnie, głupio, niewygodnie), które wyrażają cierpienie, jednak ukrywają wstyd. Drugim sposobem zanegowania poczucia wstydu jest obejście. Osoba korzystająca z tej drogi prezentuje hiperaktywne zachowania – mówi i myśli szybko, wykonując przy tym demonstracyjne gesty, zanim doświadczy wstydu.

osobami biorącymi udział w interakcji<sup>3</sup>; 3) dotyczące kombinacji pierwszego i drugiego kierunku działania spirali wstydu – gniewu, aktywując potrójną spiralę wstydu (*triple spirals*): 1) intrapsychiczną pętlę w pierwszej jednostce; 2) intrapsychiczną pętlę w partnerze interakcji; 3) intrapersonalną pętlę pomiędzy nimi (Scheff, 2000). W koncepcji tej wyparty wstyd prowadzi do gniewu i wrogości, utrudniając zestrojenie interpersonalne oraz budowanie szacunku i bezpieczeństwa.

Podjęcie S. Tomkinsa (1964, ss. 2-3), w odróżnieniu od teorii T. Scheffa, traktuje wstyd i złość jako niezależne afekty, jednak zdaniem badacza mogą one występować w określonej sekwencji jako wzorzec reakcji emocjonalnej. W tym znaczeniu podejście S. Tomkinsa wskazuje, że wstyd pojawia się jako reakcja na przerwanie pozytywnego afektu (np. radości, zainteresowania), prowadząc do poczucia bycia wystawionym na widok innych, obniżając samoocenę i poczucie własnej wartości. W odpowiedzi na ten stan może pojawić się złość, będąca mechanizmem obronnym, który umożliwia przywrócenie kontroli i integralność Ja (Tomkins, 1964). Złość w tym ujęciu może być kierowana zarówno na siebie, jak i na zewnątrz, gdzie znajduje się źródło zakłócenia, co wiąże się z mechanizmami internalizacji lub eksternalizacji winy. Zastosowanie przez jednostkę owej strategii obronnej ochroni jej poczucie własnej wartości, poprzez wywołanie u innego natychmiastowej ekspresji smutku i przeprosin. Ponadto, emocja złości mobilizuje energię i utrzymuje ją na wysokim poziomie, a podwyższony stan pobudzenia fizjologicznego i aktywności motorycznej zachęca jednostkę do działania. U osób z pozornie wysoką samooceną wzorzec wstyd – złość zwiększa ryzyko agresji i przemocy (Baumeister i in., 1996).

Mimo różnic, obydwa podejścia podkreślają dynamiczny charakter relacji między wstydem a złością/gniewem. W obu teoriach złość może być konsekwencją doświadczenia wstydu i pełni funkcję kompensacyjną lub obronną. U Tomkinsa ma to wymiar przede wszystkim intrapsychiczny, oparty na afektywnych mechanizmach motywacyjnych, z kolei u Scheffa – wymiar interakcyjny i komunikacyjny, gdzie emocje są integralną częścią społecznego porządku i procesów więziotwórczych.

Mając na uwadze możliwość wyboru przez uczniów strategii opartej na złości, gniewie i atakowaniu innych, kluczowe jest przybliżenie pojęcia „agresja”, mającego liczne definicje. Na użytek tego artykułu przyjmuję rozumienie agresji jako zwykle gwałtownego, wrogiego działania fizycznego

<sup>3</sup> T. Scheff korzystając z wcześniej opracowanej teorii Goffmana, odnosi się do emocji zażenowania, która wiąże się z przykrym doświadczeniem niepowodzenia w prezentowaniu siebie partnerom interakcji. Doświadczenie owej emocji sygnalizuje jednostce nieznaną obowiązków w danej sytuacji oczekiwań związanych z rolami oraz wskazuje na załamanie się interakcji (2006).

lub słownego, które stanowi reakcję na frustrację i ma na celu wyrządzenie szkody (Ekel, Jaroszyński, 1965). Istotne jest również spojrzenie Z. Skornego (1985), wskazujące na komponent doświadczania ujemnych emocji: gniewu, złości lęku, chęci dokuczania i szkodenia innym (Skorny, 1985, ss. 97-88). W aspekcie tym należy odnieść się również do koncepcji agresji J. Strelaua (1975), który wskazuje na relacje pomiędzy potrzebami a agresją. W ujęciu tym, agresja rozumiana jest jako stan endogennej napięcia, będącego odpowiedzią na trudności w realizacji potrzeb. Dlatego też można przypuszczać, iż u podstaw wrogich zachowań mogą znajdować się niezaspokojone potrzeby dziecka oraz stosowanie przez nich dezadaptacyjnych strategii radzenia sobie z poczuciem wstydu. Z kolei, częste odczuwanie gniewu i frustracji powoduje niezdolność do zaspokajania ważnych dla nich celów, takich jak poczucie akceptacji oraz utrzymanie stabilnej samooceny. Podobne stanowisko przyjmuje Rosenberg (2003), wskazując na znaczenie rozpoznawania własnych potrzeb jako sposobu na budowanie satysfakcjonujących relacji z innymi.

### **Założenia metodologiczne**

Głównym celem mniejszego tekstu jest rozpoznanie i ukazanie wiedzy uczniów klas pierwszych, dotyczących ich sposobów radzenia sobie z poczuciem wstydu w sytuacjach szkolnych, ukierunkowanych na otwartą prezentację złości, gniewu i agresji, skierowanej na innych oraz na siebie. Natomiast, problem badawczy został sformułowany w postaci pytań: Jak dzieci rozpoczynające naukę w szkole radzą sobie z poczuciem wstydu? oraz Jakie strategie obronne bazujące na emocji złości obierają pierwszoklasiści w sytuacji doświadczenia wstydu?

Metodologiczne ramy projektu stanowi podejście fenomenograficzne, które opiera się na poszukiwaniu jakościowo różnych sposobów postrzegania, doświadczania oraz konceptualizowania zjawisk otaczającego świata (Marton, 1981; Jurgiel, 2009). Pozwala także sięgnąć w głąb badanego zjawiska oraz umożliwia wyłonienie zarówno jednostkowego, jak również kolektywnego sposobu rozumienia, przeżywania poczucia wstydu. Rezultatem są zatem opisy zjawiska (wstydu) w języku realnego odwzorowywania tego, jak świat jawi się badanym w bezpośrednim doświadczeniu. W tym sensie owe opisy traktuje jako sposób nadawania osobistych znaczeń i sposobów przeżywania, a nie jako obiektywny proces postrzegania.

Zbieranie danych przeprowadzono za pomocą zogniskowanego wywiadu grupowego (Lisek-Michalska, 2013), z wykorzystaniem metody obrazkowej (Banks, 2009; Frąckowiak, Olechnicki, 2011). Za wyborem zogniskowanego wywiadu grupowego przemawia fakt, że zachowanie homo-

geniczności grupy pozwala na ośmielenie jej uczestników oraz skrócenie czasu przeznaczonego na integrację. Ponadto, likwiduje barierę komunikacyjną, zwiększa poczucie bezpieczeństwa, a ostatecznie umożliwia dotarcie do bardziej intymnych spostrzeżeń i poglądów (Hoffman, 2006, ss. 27-39; Hoffman, Maier, 1961 ss. 401-407; Krueger, Casey, 2000). Badanie miało charakter otwartej rozmowy, umożliwiającej poznanie znaczeń nadawanych doświadczeniu wstydu w sytuacji szkolnej oraz ujawniło strategie obronne stosowane przez uczniów. Na potrzeby badania opracowano ogólne dyspozycje do wywiadu<sup>4</sup>, pozwalające na dotarcie do różnorodnych uczniowskich koncepcji dotyczących badanego fenomenu – poczucia wstydu i strategii radzenia sobie z tą emocją. Zawarte w nim pytania miały charakter semistrukturyzowany (Marton, Booth, 1997; Jurgiel, 2009a) i brzmiały następująco: „Co to dla ciebie znaczy?”, „Jak do tego doszło?”, „Co można myśleć w takiej sytuacji”, „Co można robić w tej sytuacji?”, „Co robą inni, jak się zachowują?”.

Na potrzebę badań zostały opracowane, a następnie kolejno wprowadzane podczas wywiadu obrazy, które odnosiły się do czterech sytuacji mogących wzbudzić poczucie wstydu: 1) chłopiec stojący przy tablicy, mający rozwiązać zadanie, w tle inni uczniowie zgłaszający się do odpowiedzi; 2) chłopiec leżący na podłodze, obok przewrócony pacholek, w tle drużyny biorące udział w wyścigu; 3) dzieci stojące na scenie; 4) dziewczynka siedząca w ławce, trzymająca w ręku starszy model telefonu, w tle inne dzieci mające nowsze modele telefonów i tablety. Łącznie przeprowadziłam – za zgodą opiekunów prawnych oraz nauczycieli, jednak bez ich obecności – 23 wywiady fokusowe. Grupy badawcze liczyły 4-5 osób.

Wybór próby badawczej miał charakter celowy i znajduje uzasadnienie w literaturze przedmiotu (Klus-Stańska, 2004; Brzezińska i in., 2012; Czub, Brzezińska, 2013). W doborze uczestników, poza równie istotnymi kryteriami społeczno-demograficznymi, kluczowa jest tak zwana wspólnota doświadczeń (Lisek-Michalska, 2013). Uczestnikami badania byli uczniowie klas pierwszych, łącznie 114 dzieci ze szkół podstawowych z Trójmiasta oraz okolic.

Analizę wyników przeprowadzono, bazując na założeniach fenomenograficznych (Marton, 1981). Kluczowym elementem tej metody jest tworzenie przez badacza mapy, ukazującej różne sposoby doświadczania zjawisk przez badane osoby. Uzyskany podczas wywiadów materiał poddano nagraniu, a następnie dokonano jego transkrypcji. Prezentowane fragmenty wywiadów zostały wyłonione na podstawie: a) kondensacji – poszukiwania wypowiedzi odwołujących się do sposobów radzenia sobie ze wstydem; b) strukturyzacji – segregowania tematycznego (działania podejmowane po pojawieniu się poczu-

<sup>4</sup> Podczas planowania oraz w trakcie badań kierowałam się Kodeksem dobrych praktyk w badaniach z dziećmi (2016).

cia wstydu, reakcje opisujące konieczność rozładowania napięcia w działaniu skierowane na partnera interakcji lub na siebie) oraz c) redukcji – umożliwienia podziału na fragmenty pojedynczej wypowiedzi, na znaczeniowo różnorodne grupy, tworzone pod względem kontekstu i kryterium, które nim rządzi. Wyłonienie kategorii opisu, rozumianej jako jednorodny pod względem nadawanego znaczenia obraz fenomenu, ukazuje te zjawiska, które wyrażają istotne dla dzieci doświadczenia, a także jego rozumienie oraz postrzeganie.

## Wyniki badań

Analiza wypowiedzi uczniów ujawniła kategorie opisu uczniowskich strategii radzenia sobie z doświadczeniem wstydu w sytuacjach szkolnych, odwołując się do przeżywania złości i gniewu w różnorodnych działaniach, takich jak: A) zachowania agresywne skierowane na innych; B) agresję skierowaną na przedmioty oraz C) agresję skierowaną na siebie. Oto szczegółowy charakter ich opisu.

### A) – Agresja skierowana na innych

Pierwsza kategoria opisu ujawnia sposób radzenia sobie z emocją wstydu poprzez fizyczne i słowne atakowanie innych – agresywne zachowanie. W opisach uczniów pojawia się silne uczucie złości, powiązane z poczuciem utraty kontroli nad sytuacją, które prowadzi do natychmiastowego zaatakowania poprzez obrażenie lub uderzenie:

- W: *A jak on był na mnie taki zły, to, to tak zrobił (groźna mina i warczenie), albo pokazał mi język i brzydko nazwał...*
- N: *O, to moja koleżanka w przedszkolu tak samo (W5);*
- A: *Ten ktoś jak się wstydzi, to jest zły i nie panuje nad sobą.*
- P: *A jak jest zły, to co robi?*
- A: *Może być zły i może bić inne dzieci, i może tak pięściami w ławkę walić... o tak (uderzanie pięściami w podłogę) (W16);*
- K2: *Boi się czasami, można kogoś uderzyć i można kogoś uderzyć ze wstydu, jak ktoś tak mówi „Powiedz! Powiedz! Powiedz! Powiedz!” i wtedy ktoś bije wtedy, bo jest zły, a to trudne (odpowiedź na pytanie zadane przez nauczyciela) (W8);*
- P: *Ten chłopczyk, on czuje złość, bo jest cały czerwony.*
- P: *I co on wtedy robi?*
- P: *I on wtedy kogoś pobije albo też kogoś przewróci, tak popchnąć kogoś, tak pcha. G: Albo może go kopnąć... (W17);*
- T: *Jesteś zły albo że ktoś na niego mocno krzyczy, albo że ktoś go bije i potem ten drugi też wpada w panikę jaki był niegrzeczny, że go jakiegoś kolesia popchnął w szkole i potem na dół (W18);*

Złość skierowana na innych bywa również brutalna i ma na celu wyrównanie rachunków:

- K: *No tak wtedy przyszedł i uderzył, uderzył tak mocno, że krew mu leciała (W2);*
- M: *Ja też biję i wtedy możemy też oddać, jak ktoś nas bije albo przeżywa.*
- P: *Dlaczego?*
- J: *No bo, jak ktoś nas przeżywa i nam dokucza, to się denerwuję. Na przykład, jak przeżywają, bo Michaś ma takie uczulenie, to na Michasia mówią, że jest trędowaty.*
- P: *I co wtedy Michaś robisz?*
- M: *Wtedy czasami biję (W10);*
- F: *Jak ktoś go walnie i inni się śmieją, to wtedy trzeba oddać i jeszcze raz oddać, a potem oddać, oddać (W15);*
- M: *On tak potrafi bić czasem, to nawet tak mocno albo kogoś opluje (W22);*

Uczniowie w poniższych wypowiedziach wskazują na potrzebę samodzielnego „wymierzenia sprawiedliwości”, gdzie chęć odwetu miesza się ze świadomością niewłaściwego zachowania oraz możliwymi konsekwencjami wynikającymi z ogólnospołecznych zasad:

- Ł: *I wtedy chciałam go walnąć.*
- P: *A walnąłeś?*
- Ł: *Tak, ale tak trochę (ścisza głos) (W1);*
- N: *Jesteśmy wtedy tacy źli z całego serca i chcemy mu oddać tak, ale tak mocno, i chcemy, żeby go tak trochę zabolalo, ale żeby nie płakał.*
- P: *Aha...*
- N: *Tak żeby on to poczuł, poczuł (W10);*
- W: *Jak mnie ktoś trochę denerwuję to, ja tak, tak trochę popchnę go lekko (W19);*

Wyrównanie rachunków nie zawsze staje się możliwe; bywa, że „oddanie” wiąże się z konsekwencjami emocjonalnymi „i ja wtedy też się tak popłakałem” oraz koniecznością przeproszenia. W odczuciu ucznia przeprosiny, które są wymuszone przez nauczyciela nie rozwiązują konfliktu, a pogłębiają poczucie niesprawiedliwości „oni mi to zrobili”:

- N: *Chciałem ich bić, oddać im i kopnąłem Michała i on się popłakał, i Kuba poszedł do pani i ja wtedy też się tak popłakałem. I pani kazała mi przeprosić, i przeprosiłem, a oni mi to zrobili, a potem pani powiedziała, że mamy się bawić (W13);*

Uczniowie wskazują również na pułapkę błędnego koła, w którym podejmowane przez zawstydzonych uczniów działania prowadzą do sytuacji słownego bądź fizycznego ataku wobec osoby inicjującej w nich owo poczucie, w następstwie wywiązuje się bójka albo „przepychanka” słowna. W poniższych opisach doświadczające wstydu dziecko nie hamuje złości i gniewu, jawnie go wyraża wobec ucznia, który w nim tę emocję wywołał. To z kolei wzbudza poczucie złości i gniewu oraz wzmacnia chęć „oddania” u drugiego dziecka, przez co uczniowie zapętlają się w przeżywaniu złości i chęci zemsty.

- K: *A ja tak na przykład się denerwuję, jak się dowiaduję, że ktoś kogoś przeżywa, ja wtedy robię tak, tak, tak, tak, wtedy robię taką minę.*
- P: *I co się wtedy dzieje?*
- K: *Na przykład może kogoś uderzyć i później ten ktoś, ta osoba uderzona, też kogoś uderzy, na przykład może mu oddać i teraz jest tak: zrobił tak, że specjalnie siebie popchnął, i tak, i on wtedy zwałił to na mnie ha ha i powiedział, że to przeze mnie się wywalila, a on sam tak zrobił (W12);*
- F: *Dziecko się przewróciło. Spadło z krzesła. Wszystkie pozostałe dzieci się śmieją i klaszczą: „hahaha hahaha Brawo!”. A on mówi: „Zaraz ciebie przewrócę”, nie ja ciebie, „ja ciebie dziadziusiu” i Filip pluje na inne dzieci. Wstyd! I mówią jeszcze „Majtki ci zdejmę” (rozmowa dwójki dzieci: to które się przewróciło oraz to które się śmiało) (W15);*

W uczniowskich działaniach ujawnia się reguła postępowania „oko za oko, ząb za ząb”, będąca swoistym odwetem za wyrządzone cierpienie (fizyczne lub psychiczne). Przyczyną takiego zachowania jest odczuwana przez dziecko negatywna ocena: krytyka, wyśmianie, obrażanie bądź ujawnienie porażki, która uruchamia pomiędzy osobami wchodzącymi w interakcję reakcję łańcuchową gniewu i wstydu. Ponadto, z powyższych opisów wyłania się dezintegracyjny wpływ poczucia wstydu na relacje rówieśnicze, gdyż owe zachowania przybierają postać błędnego koła.

#### B) – Agresja skierowana na przedmioty

Na kolejną kategorię składają się opisy wskazujące, że jednym ze sposobów poradzenia sobie z poczuciem wstydu jest eksplozja dziecięcych emocji w postaci niekontrolowanych impulsów skierowanych na przedmioty. Poprzez natychmiastową reakcję *acting out*, dziecko rozładowuje napięcie, które zostało wzbudzone przez doświadczanie wstydu. Rzucanie, rozwalanie, kopanie ma na celu okazanie jawnej złości, niezadowolenia oraz chęci zastraszenia osoby, która wyzwoliła poczucie wstydu:

- F: *On robi o tak: „O nie, nie udało mi się”, tak wrrrr, tupnie nogą i zaplecie ręce (w pięść i „strzeli palcami” naciskając na pięść drugą ręką).*

- P: Aha
- W: *A jeszcze można okazać, bo na przykład tak, że zacznie kopać tablice i krzesła i na przykład przewrócić stół (W2);*
- K: *Był zły.*
- P: *Dlaczego?*
- K: *Że się nie udało.*
- P: *I co wtedy zrobił?*
- K: *Rozwalił te klocki (W20);*
- D: *A jak Piotrkowi coś nie wyjdzie, to zawsze wszystko rozwala..., a raz to chyba panią uderzył takim blokiem (W22);*
- K: *No wie pani, jak się Piotrek wkurzy, że mu coś nie wyszło, że wyjechał a pani mu mówi, że ma nie wyjeżdżać za linie i ładnie pisać, to on wtedy rzuca zeszytem i piórnikiem.*
- D: *A raz było tak, że Piotrek porozwalał krzesła w sali. Ale to było na socjo (zajęcia socjoterapeutyczne) (W22);*
- K: *Albo jak Tymek wszystko wywalił z plecaka Kuby, bo on mu powiedział, że źle to zrobił. Wtedy dziewczyny, a to była Ania i Ula, też się śmiały (W23);*
- L: *Tak, Tymek kiedyś na stołówce to specjalnie zupe wylał Adama, bo Adam zbił go na WF-ie (gra w zbijaka), a potem mówił, że to niechący, ale wszyscy widzieli, że to było specjalnie. Nawet panie mu nie uwierzyły (W23);*

Kategoria ta ujawniła stosowanie przez dzieci ekspresji charakterystycznej dla emocji złości i gniewu. Takie zachowanie pozwala uczniom odzyskać równowagę, zakłóconą przez własne poczucie wstydu. Wyłonił się opis wskazujący, że bolesne doświadczenie wstydu może stanowić przyczynę agresji, natomiast agresja może stać się „antidotum” na wstyd (Czub, 2005, ss. 388-398) – w tym znaczeniu uczniowie dają upust silnemu pobudzeniu emocjonalnemu poprzez uderzanie, kopanie, rozwalanie.

Dwie powyższe kategorie opisu wskazują, że impulsywna reakcja gniewu i złości, a nawet furii, kierowana jest na zewnątrz. W przeżyciach dzieci są to działania obronne, podejmowane w celu rozładowania napięcia poprzez agresywne zachowania, zarówno względem innych osób, jak i przedmiotów, dające pozorne poczucie sprawstwa. Ten rodzaj strategii jawi się również jako „desperacki akt samoobrony” i wówczas złość oraz wrogość kierowane są na inne osoby lub przedmioty. Ponadto, zebrane wypowiedzi uczniów wskazują, że jest to dla nich najbardziej dostępna strategia, aby poradzić sobie z wewnętrznymi przeżyciami w danej sytuacji. Idąc za myślą Tangneya (2002), można wnioskować, iż ma to na celu odwrócenie sytuacji i przeniesienie odpowiedzialności na kogoś lub coś innego, pozwalając tym samym dziecku na poprawę własnego samopoczucia, poprzez pozorne odzyskanie kontroli i poczucia wyższości (Tangney, 2002, s. 10).

## C) – Agresja skierowana na siebie

Kategoria ta ukazuje wątek autoagresji jako metody pozwalającej uporać się z trudnym do zniesienia uczuciem wstydu, poprzez zadawanie sobie bólu fizycznego. Została utworzona z opisu dziecięcych aktywności, koncentrujących się wokół złości kierowanej na siebie z powodu wstydu, a przybierającej postać bicia się, drapania, szczypania, czy obgryzania paznokci do krwi. Oto wypowiedzi budujące tę kategorię:

- K: *Ja wiem on tak trzyma tutaj palec i on go tak gryzie, bo on się tak boi, jak się człowiek boi, to on tak wtedy obgryza paznokcie, a mama mówi, że nie można;*
- P: *A czego się boi?*
- K: *Bo inne dzieci się śmieją, bo nie powiedziała wierszyka i jej wstyd teraz (W3);*
- A: *to on może się bić i tak wstrzymuje powietrze i on może bić siebie, szczypać i zatrzymuje powietrze.*
- P: *Aha, on siebie bije?*
- A: *Tak po głowie, ja tak sam tak siebie drapie albo zatrzymuje powietrze*
- P: *A dlaczego?*
- A: *Bo źle zrobił, nie nauczył się, a trzeba było (W5);*
- A: *On będzie zły na siebie i będzie się tak bił po głowie (sytuacja tablica5) (W7);*
- N: *Jeszcze może być tak, że on puka się głową w ścianę... naprawdę raz prawie bym tak rozwalil ścianę... ja tak uderzyłem, że wam mówię, że ja mogę rozwalić ścianę, uderzyłem słabo, ale tak mocno było na ścianie, no i jeszcze wtedy może być gorączka;*
- P: *A co się stało, że uderzałeś w ścianę?*
- N: *Nie wiem, tak było, tak zrobiłem i pani przyszła i powiedziała, że (W19);*
- J: *Jak nie wychodzi to czasami się tak bije o tu (uda) (W20);*
- H: *A Daria obgryza pazury tak, że jej krew leci.*
- M: *Eee, ona to już nie ma paznokci.*
- H: *Ha ha, bo je zjadła (W21);*

Bicie się zeszytami po głowie, uderzanie głową w ścianę, czy obgryzanie paznokci do krwi są najbliższą dziecku metodą, która pozwala zmniejszyć odczuwane emocje. Ujawniona w uczniowskich narracjach tendencja kierowania złości na siebie wskazuje, że dziecko nie radzi sobie z napięciem emocjonalnym, a akty autoagresji są dla niego jedyną i dostępną drogą, pozwalającą uwolnić się od trudnych, niechcianych emocji oraz rozładować skumulowane napięcie. Ponadto, zachowania mające na celu samookaleczenia wskazują, że zabarwiony negatywną oceną obraz siebie, w obliczu doświadczenia poczucia wstydu – emocji samoświadomościowej, ma autodestrukcyjny wpływ na dziecko.

<sup>5</sup> Sytuacja dotycząca odpowiedzi przy tablicy – uczeń miał do rozwiązania zadanie matematyczne. Wypowiedź ucznia jest oparta na obrazie prezentowanym podczas wywiadu.

Na podstawie przeprowadzonej analizy ujawniły się dwie strategie reakcji uczniów – pierwsza opisuje złość i gniew skierowane na zewnątrz (A) na partnera interakcji oraz (B) na przedmioty, kolejna (C) wskazuje na działania mające na celu „uderzenie” w siebie. Dotychczasowa analiza wypowiedzi uczniów sprowadza sposób doświadczania poczucia wstydu do działań o charakterze dezadaptacyjnym, gdyż opiera się na strategii jawnego prezentowania zachowań agresywnych. U podłoża opisywanych strategii znajduje się połączenie wstydu ze złością i gniewem, a podejmowane przez uczniów działania obronne mają za zadanie odsunięcie od dziecka nieprzyjemnego i trudnego do zniesienia stanu napięcia emocjonalnego. Jak wskazują zebrane wypowiedzi uczniów, siła owych doświadczeń jest tak duża, że tracą oni panowanie nad sobą, a owe reakcje unaocniają ich wrażliwość na doświadczenie własnego wstydu. Dlatego, w przeżyciu badanych jawna ekspresja złości i gniewu umożliwia pozorne odzyskanie kontroli nad sytuacją. Jest to widoczne w wypowiedziach dotyczących chęci „wyrównania rachunków”, rozumianej jako zadanie bólu temu, kto sprawił, że dziecko doświadczyło wstydu. W opisach badanych ujawnia się także połączenie wstydu z gniewem i lękiem, przybierające postać niekończącej się wymiany, mającej na celu pokazanie siły i dominacji („zaraz ciebie przewrócę”, „nie, ja ciebie”, „ja ciebie dziadziusiu”).

W wypowiedziach dzieci można odnaleźć jeszcze jedną ważną funkcję – uczniowie stosujący ową strategię przeżywają innych jako zagrażających i niewspierających, zatem jedyną drogą, aby odsunąć od siebie poczucie bycia słabym i „małym”, jest utrzymanie obrazu siebie jako silnego i groźnego.

Ponadto, zgromadzone wypowiedzi uczniów wskazują na zachowania, w których dziecko kieruje złość i frustrację na przedmioty. Stosowanie takiej strategii działania umożliwia „wyrzucenie” z siebie napięcia i uwolnienie się od tego, z czym uczeń nie może sobie poradzić w inny sposób. Poprzez kopanie, rzucanie, niszczenie dziecko daje wyraz nie tylko swojego niezadowolenia z przebiegu sytuacji, ale również siły i dominacji przez wywołanie lęku w osobie, która wyzwoliła poczucie wstydu.

Istotnym polem wynikowym strategii nastawionych na ekspresję złości są wypowiedzi badanych, odnoszące się do zachowań autoagresywnych – atakujących Ja dziecka. Polegają one na zadawaniu sobie bólu poprzez uderzanie, szczypanie, czy obgryzanie paznokci „do krwi”. Kluczowym elementem pozwalającym rozumieć autoagresywne zachowania jest zwrócenie uwagi na fakt, iż dzieci wybierające tę strategię starają się tłumić emocje wstydu i złości. Złość z powodu poczucia wstydu skierowana jest do wewnątrz, a zatem odnosi się do rozczarowania sobą, wzbudzając w dziecku samoświadomość niespełnienia oczekiwań własnych i cudzych. Owo przeżycie staje się dla ucznia „nie do zniesienia” i prowadzi do samoukarania. Skierowanie złości na siebie unaocnia, że wstyd w przeżyciu dzieci jawi się jako emocja niezwykle bolesna – zarówno psychicznie, jak i fizycznie.

## Wnioski

Prezentowane przez uczniów strategie wiążą się z doświadczeniem napięcia, które w przeżyciu dzieci jest trudne do wytrzymania i skłania je do podjęcia natychmiastowych działań, pozwalających nie tylko uwolnić się od niego, ale również umożliwia pozorne odzyskanie kontroli. Przyglądając się dziecięcym narracjom, można wskazać, że prezentowanie jawnej złości, skierowanej na innych lub na przedmioty, wpływa na kształtowanie się relacji wewnątrz klasy. Można zatem przypuszczać, iż w przypadku stosowania owej strategii zostaje naruszone poczucie bezpieczeństwa wszystkich osób będących świadkami zachowań agresywnych. Jak wskazują badania, ekspozycja na agresywne interakcje, szczególnie w środowisku szkolnym, może prowadzić do rozwoju lęku, obniżonego poczucia własnej wartości i problemów z koncentracją (Craig i in., 2000; Tangney, 2004). Należy także odnieść się do spostrzeżeń poczynionych przez Bandura (1973), które wskazują, że obserwowanie agresywnych wzorców zachowania sprzyja również internalizacji negatywnych modeli relacji interpersonalnych (Bandura, 1973). Częste posługiwanie się ową strategią prowadzi do niższych kompetencji społecznych i trudności w nawiązywaniu bezpiecznych relacji rówieśniczych (Crick, Dodge, 2000), a uczniowie ją stosujący mogą być postrzegani przez nauczycieli jako problemowi, jak też izolowani przez rówieśników (Kupersmidt, Coie, 1990). W dłuższej perspektywie taka strategia może prowadzić do zaburzeń zachowania, a nawet problemów z przystosowaniem społecznym w okresie adolescencji (Moffitt, 1993). Z perspektywy rozwoju emocjonalnego dziecka, reakcje obronne oparte na agresji utrudniają rozwój empatii, mentalizacji i umiejętności regulacji emocji (Eisenberg i in., 2005). Osobom o skłonnościach do reagowania wstydem trudniej przyjmować perspektywę drugiego człowieka, gdyż ich postrzeganie ukierunkowane jest na zranione Ja. Jak wynika z zebranego materiału, uczniowie prezentują otwartą złość, a także strategię bazującą na autoagresji, która unaocznia, jak bardzo są oni rozczarowani sobą i jak silna istnieje potrzeba zadania sobie bólu, aby móc przetrwać owe doświadczenie. W tym sensie wstyd staje się osobistym i skierowanym na siebie przeżyciem, które ma na celu samoukaranie się za niespełnienie oczekiwań swoich, a także znaczących innych (rodziców, nauczycieli). Warto również podkreślić, iż kierowanie na siebie wrogości i agresji może w przyszłości prowadzić do wzrostu prawdopodobieństwa wystąpienia depresji, stanów lękowych, samookaleczeń, a nawet prób samobójczych. Dlatego, podejmowane przez uczniów autoagresywne zachowania mają silnie dezadaptacyjny charakter, a brak adekwatnej reakcji ze strony dorosłych może skutkować nawykowymi aktami samookaleczeń oraz w miarę upływu czasu przybierać bardziej kompulsywny charakter (Radziwiłowicz, 2020). Ważne zatem jest, aby środowisko edukacyjne było świadome emocjonalnych i spo-

łecznych kosztów doświadczania wstydu oraz kształtowało i wspierało adaptacyjne strategie radzenia sobie z ową emocją, na przykład poprzez rozwiązywanie konfliktów oparte na komunikacji i współpracy, a nie na przemocy i dominacji.

Zaprezentowane w niniejszej pracy badania ukazują wstyd jako emocję wpływającą na funkcjonowanie dziecka, jego poczucie własnej wartości, jak również przekładającą się na relacje wewnątrzklasowe oraz szkolne. Budowanie bezpiecznych relacji ma fundamentalne znaczenie, zwłaszcza na początku drogi edukacyjnej, gdyż start szkolny wiąże się z koniecznością przyjęcia nowej roli społecznej, zdobywaniem nowych umiejętności i kompetencji.

**Wkład autorów**

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

## REFERENCES

## Opracowania

- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2012). *Psychologia społeczna. Nowe wydanie rozszerzone i zaktualizowane*. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Banks, M. (2009). *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Brzezińska, A.I., Matejczyk, J., Nowotnik, A. (2012). *Wspieranie rozwoju dziecka a jego gotowość do nauki w szkole*. Edukacja, 1
- Baumeister, R.F., Smart, L., Boden, J.M. (1996). *Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem*. Psychological Review, 103(1), 5-33
- Crick, N.R., Dodge, K.A. (1994). *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological Bulletin, 115(1), 74-101
- Craig, W.M., Peters, R.D., Konarski, R. (2000). *Bullying and victimization among Canadian school children: Associations with behavioral problems and academic achievement*. Journal of School Psychology, 38(2), 177-195
- Czub, T. (2005). *Wstyd i strategie obrony przed wstydem*. W: P. Orlik (red.), *Magma uczuć*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM
- Czub, T., Brzezińska, A.I. (2013). *Regulacyjna wartość emocji wstydu w procesie kształtowania się tożsamości*. Psychologia Rozwojowa, 18(1)
- Czykwin, E. (2013). *Wstyd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Ekel, J., Jaroszyński, J., Ostaszewska, J. (1965). *Mały słownik psychologiczny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Eisenberg, N., Spinrad, T.L., Morris, A.S. (2005). *Regulation, resiliency, and quality of social functioning*. Self and Identity, 4(2), 101-119, <https://doi.org/10.1080/1357650044000330>
- Frąckowiak, M., Olechnicki, K. (2011). *Badania wizualne w działaniu. Antologia tekstów*. Warszawa: Fundacja Bęc Zmiana
- Groenwald, M. (2015). *O wstydzie w sytuacjach oceniania szkolnego i konsekwencjach doświadczania go przez uczniów*. Colloquium, 1
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Hoffman, R., Maier, N.R.F. (1961). *Quality and acceptance of problem solutions by members of homogeneous and heterogeneous groups*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 62(2), 401-407
- Izard, C.E. (1992). *Human emotions*. New York: Plenum Press
- Jurgiel, A. (2009a). *Doświadczenie szkoły przez uczniów. Rekonstrukcja fenomenograficzna*. Problemy Wczesnej Edukacji, 2(10)
- Jurgiel, A. (2009b). *O możliwościach poznawczych fenomenografii*. Pedagogika Kultury, 5
- Klus-Stańska, D. (2004). *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Krueger, R.A., Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Kozłowski, W. (2000). *System dydaktyczny i wychowawczy jako źródło zagrożeń psychicznego zdrowia dzieci i młodzieży*. W: C. Czabała (red.), *Zdrowie psychiczne. Zagrożenia i promocja*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii

- Kozłowski, P. (2024). *Zachowania autoagresywne i presuicydalne młodzieży – to teoretyczne i profilaktyka*. W: M. Pinkowicka, W. Piestrzyński (red.), *Zachowania suicydalne w kontekście bezpieczeństwa dzieci i młodzieży* (ss. 29-42). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa
- Kupersmidt, J.B., Coie, J.D. (1990). *Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence*. *Child Development*, 61(5), 1350-1362, <https://doi.org/10.2307/1130753>
- Lewandowska, K. (2019). *Przemoc i agresja uczniów jako zagrożenie bezpieczeństwa w środowisku szkolnym*. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia de Securitate*, 9(2), 120-135
- Lewis, H. (1971). *Shame and guilt in neurosis*. New York: International Universities Press
- Lewis, M. (1992). *Shame: The exposed self*. New York: Free Press
- Lewis, M. (2005). *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Lisek-Michalska, J. (2013). *Badania fokusowe. Problemy metodologiczne i etyczne*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Makowska, S. (2024). *O uczniowskich strategiach zapobiegania poczuciu wstydu*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 59(2), 116-129
- Marton, F. (1981). *Phenomenography – describing conceptions of the world around us*. *Instructional Science*, 10(2), 177-200
- Marton, F., Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Moffitt, T. E. (1993). *The neuropsychology of conduct disorder*. *Dev Psychopathol*, 5(1-2), 135-151
- Nathanson, D.L. (1992). *Shame and pride: Affect, self and the birth of the self*. W.W. Norton & Company
- Radziwiłowicz, W. (2020). *Autoagresja – samobójstwa i samookaleczenia*. W: I. Grzegorzewska, L. Cierpiałkowska, A.R. Borkowska (red.), *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* (ss. 557-568). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Rosenberg, M.B. (2003). *Porozumienie bez przemocy. O języku serc*. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza
- Scheff, T.J. (2001). *Shame and community: Social components in depression*. *Psychiatry*, 64(3), 212-224
- Scheff, T.J., Retzinger, S. (2001). *Emotions and violence: Shame and rage in destructive conflicts*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1061-1086
- Skorny, Z. (1985). *Dziecko agresywne – objawy, przyczyny, przeciwdziałania*. W: W. Pomykadło (red.), *Vademecum dla rodziców*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Strelau, J., Jurkowski, A., Putkiewicz, Z. (1975). *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Tangney, J.P., Dearing, R.L. (2004). *Shame and guilt*. New York: The Guilford Press
- Tomkins, S.S., McCarter, R. (1964). *What and where are the primary affects? Some evidence for a theory*. *Perceptual and Motor Skills*, 18, 119-158
- Williams, R. (2003). *Technology and cultural form*. W: A. Szymańska, M. Lisowska-Magdziarz A. Hess (red.), *Metody badań medjoznawczych i ich zastosowanie* (ss. 120-135). Kraków: Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego

### Źródła internetowe

- Maciejewska-Mrocze, E., Radkowska-Walkowicz, M., Reimann, M., Witeska-Młynarczyk, A., Boni, Z., Krawczak, A. (2015). *Kodeks dobrych praktyk w badaniach z dziećmi prowadzonych z perspektywy nauk społecznych (w tym interdyscyplinarnych childhood studies, etnografii, antropologii kulturowej, socjologii)* [http://childhoods.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/22/2016/04/kodeks\\_dobrych\\_praktyk\\_IzBnD.pdf](http://childhoods.uw.edu.pl/wpcontent/uploads/sites/22/2016/04/kodeks_dobrych_praktyk_IzBnD.pdf)