

WYKORZYSTANIE ELEMENTÓW TRENINGU ZASTĘPOWANIA AGRESJI W TERAPII CHŁOPCA Z ZABURZENIAMI ZACHOWANIA I EMOCJI ORAZ ADHD

THE USE OF ELEMENTS OF AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING IN THE TREATMENT OF A BOY WITH BEHAVIORAL AND EMOTIONAL DISORDERS AND ADHD

Doktorantka ISD SWPS w Warszawie
ZSO nr 2 w Jeleniej Górze
Dyrektor: Iwona Kumek

ADHD
oppositional defiant disorders
Aggression Replacement
Training

Autorka przedstawia ciekawy opis procesu terapii chłopca z zachowaniami agresywnymi. Wskazuje na znaczenie komunikacji w rodzinie i w procesie terapeutycznym obejmującym poznawczo-behawioralny trening zastępowania agresji.

Summary: The study presents methods of work with a 10 year-old boy causing significant educational problems. He was diagnosed with the micro damages in left temporal lobe, as well as ADHD and oppositional defiant disorders. The boy is under a constant neurological and psychiatric care and is taking medication. In the therapeutic process elements of Aggression Replacement Training was used. This is a cognitive-behavioral intervention for aggressive people. It has been discussed as a functioning model of his family and particular influences. The results can indicate for a long-term improvement of the boy's cognitive and emotional abilities.

Wstęp

W marcu 2012 roku otrzymałam e-maila od matki, która nie mogła sobie poradzić z agresywnym zachowaniem swojego dziecka i szukała pomocy u kogoś, kto prowadzi Trening Zastępowania Agresji. Podała lakoniczne informacje o stwierdzonym u niego mikrouszkodzeniu mózgu w okolicy skroniowej, jak również o wykluczeniu Zespołu Aspergera. Konieczne było spotkanie z rodzicami, aby uzyskać szczegółowe informacje dotyczące wspomnianego mikrouszkodzenia, zachowania dziecka, relacji panujących w rodzinie oraz historii wychowania.

Spotkania

Na pierwsze spotkanie przyszli obydwój rodzice — matka sprawiała wrażenie osoby zdesperowanej, natomiast ojciec był spokojny, lekko wycofany. Z uzyskanych informacji wynikało, że od 5 lat borykają się z trudnymi zachowaniami swojego 10-letniego syna, Jacka. Pierwsze oznaki krnąbrności pojawiły się kilka miesięcy po przyjeździe na świat jego siostry (w marcu 2006 r.). Jacek chodził już wtedy od września do przedszkola (4 lata skończył w lipcu), gdzie początkowo zachowywał się spokojnie, natomiast później próbował przejmować rolę wychowawczynie — chciał kierować dziećmi, mówił, co mają robić. Poważne problemy z zachowaniem zaczęły się w wieku 6 lat: według rodziców „robił, co chciał, skakał po ławkach, nie chciał robić tego, co inni, mówił, że nienawidzi

siostry, że lepiej by było, gdyby się nie urodziła, miał napady szału, hysterii, kopał, używał wulgaryzmów”. W tym czasie nasiliła się również agresja i nieposłuszeństwo. Jacek reagował niechęcią na kontakt fizyczny, nie lubił czułości, przytulania (jedynie kiedy szedł spać do rodziców, przytulał się do mamy). Rodzice w sytuacjach wysokiego pobudzenia syna stosowali wobec niego holding — przytrzymywali go na siłę przytulając, co potrafiło trwać nawet do dwóch godzin, po których wszyscy byli wyczerpani. Ich oczekiwania związane z terapią skoncentrowały się głównie na zmianie jego zachowania, uspokojeniu, żeby mógł bez zakłóceń funkcjonować w klasie — to stamtąd pochodziły naciski, żeby „coś z tym zachowaniem w końcu zrobić”.

W szkole Jacek reagował agresją na zakazy, nie znosił nieoczekiwanego dotyku (nawet przypadkowego), szturchnięć, potrafił się szarpać z nauczycielką, bił inne dzieci, pluł, przezywał, drażnił się z dziewczynkami, również potrafił je uderzyć, kopnąć. Był bardzo wyczulony na wszelkie odnoszące się do niego uwagi, zwracanie się po nazwisku, przezywanie. Uznawał wyłącznie własne zasady, ignorował polecenia. Częstotliwość takich zachowań była wysoka — występowały średnio kilka razy w tygodniu, co bardzo utrudniało prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych.

Atmosferę domową obydwój rodzice ocenili jako „przyjazną”, choć stwierdzili, że „w domu jest głośno” i w komunikacji pomiędzy nimi są zakłócenia „bo żona krzyczy, a nie głośno mówi”. Podniesionym głosem komunikuje się również babcia mieszkająca piętro niżej. W poszukiwaniu sposobów rozładowania napięcia rodzice w zeszłym roku zapisali Jacka na lekcje karate, z których zrezygnowali po krótkim czasie, ponieważ odradziła im to pani psycholog. Zaczęli chodzić z nim na basen, jednak Jackowi podobało się tam tylko wtedy, kiedy mógł się bawić w zabijanie, w związku z czym uznali, że to też nie jest dobre działanie. Jacek nie lubił wysiłku, jazda na rowerze okazała się zbyt męcząca, lubił natomiast „siedzieć przed telewizorem i grać na komputerze”.

Od 2010 roku Jacek przyjmował, zgodnie z zaleceniem lekarza psychiatry, lek, dzięki któremu wyciszyły się nieco ataki agresji, jednak w marcu 2012 r. pojawiły się ponownie i to stało się przyczynkiem do kontaktu rodziców ze mną.

W trakcie następnych dwóch spotkań (w tym czasie chłopiec miał robione badania w szpitalu) matka i ojciec wypełnili kilka kwestionariuszy obserwacyjnych, w których, ponieważ nawzajem oceniali swoje zachowanie, pojawiły się pewne rozbieżności pomiędzy obrazem postrzeganym przez współmałżonków a ich samooceną. Zgodni natomiast byli w obserwacjach dotyczących zachowań swego dziecka. Opowiedzieli także o stosowanych do niego zasadach:

- jeśli coś zbroi, to ma „szlaban” (zakaz oglądania bajek i cofnięcie pozwolenia gry na komputerze),
- jeśli nie pobije siostry, wówczas może grać 10 minut dłużej.

Ponieważ powyższe zasady nie generowały pozytywnych zachowań, a jedynie miały na celu ograniczenie zachowań niepożądanych poprzez kary, konieczna stała się psychoedukacja rodziców. Uświadomiłam im, że powstrzymanie się od bicia to norma, za którą nie trzeba nagradzać. Wspólnie ustaliliśmy zasady postępowania, które konsekwentnie stosowane miały na celu wygaszenie zachowań niepożądanych. Zachowania pozytywne miały być przede wszystkim wzmacniane słownie, np. „dobrze to zrobiłeś”, „dobrze się

zachowałeś”, jak również praktycznie — spanie z rodzicami (po 3 tygodniach zachowania bez zarzutu), granie na komputerze (gdy był grzeczny w szkole i pracował na lekcji przez 2 tygodnie pod rząd), wyjście do sklepu, żeby pooglądać różne zabawki (po 2 tygodniach dobrego zachowania), po 4 tygodniach właściwego zachowania mógł dostać książeczkę z serii Lego, a także pojechać na noc do dziadków. W przypadku złego zachowania miało następować ograniczenie przywilejów, np. wprowadzenie zakazu oglądania ulubionej bajki czy dostępu do gier komputerowych, wydłużenie czasu oczekiwania na książeczkę.

Ustaliliśmy również normy komunikacyjne, do których mieli się stosować obydwój rodzice: zachowanie przyjaznego tonu wypowiedzi, nie krzyczenie ani mówienie podniesionym głosem, zwracanie uwagi na uczucia drugiej osoby — odróżnianie ich od zachowania, powstrzymanie się od pochopnych ocen, mówienie o faktach oraz formułowanie pozytywnych komunikatów, nie w formie kategorycznego nakazu, np. „nie krzycz” — lecz prośby „powiedz to spokojniej”.

Diagnoza

W wieku 7 lat i 5 miesięcy Jacek został skierowany na oddział pediatryczny w celach diagnostyczno-obszernych. Konsultacja neurologiczna pozwoliła sklasyfikować stan neurologiczny jako prawidłowy, podobnie został określony jego stan przez pediatrę.

Lekarz neurolog w rozpoznaniu zdiagnozował „zaburzenia zachowania i emocji (F91,8) oraz zespół nadpobudliwości psychoruchowej (F93,9)”, i zlecił wykonanie EEG. W wyniku badania elektroencefalograficznego orzeczono: „Zapis nieprawidłowy — czynność podstawowa stosowna do wieku. Na tym tle zarejestrowano zmiany, zlokalizowane obustronnie, skroniowe, skroniowo-ciemieniowo-potyliczne oraz czołowo-skroniowe prawostronne. Czynności napadowej nie stwierdzono”. Zalecono stałą opiekę i leczenie przez psychiatrę dziecięcego oraz terapię w poradni psychologicznej dla dzieci. Miesiąc po badaniu zastosowano farmakoterapię — lek wyciszył chłopca znacznie, aż do dnia 6 III 2012 r., kiedy to ponownie, wg relacji rodziców, dostał ataku i pojawiły się zachowania agresywne.

Kolejne badanie elektroencefalograficzne zrobiono w maju 2011 r. Potwierdziło wcześniejszą diagnozę. W marcu 2012 r., po feralnym ataku, Jacek został ponownie zdiagnozowany na oddziale pediatrycznym. W orzeczeniu, w wyniku badania EEG, stwierdzono: „Zapis nie mieści się w normie — na tle prawidłowej czynności podstawowej zarejestrowano rozsiane fale ostre w odprowadzeniach skroniowych lewostronnych. Nadreaktywność na hiperwentylację”. W rozpoznaniu pozostało: zaburzenia zachowania i emocji F91,8. Zalecono kontynuowanie farmakoterapii oraz opiekę w poradni psychiatrii dziecięcej i poradni psychologicznej.

Wizyta u psychiatry dziecięcego zaowocowała rozpoznaniem wg kryteriów ICD 10: (F91,3) [1]¹ oraz (F91,8) [2]². W końcu sierpnia 2012 r. Jackowi został przepisany nowy lek [3]³, który miał przyjmować w dni szkolne.

¹ Zaburzenie opozycyjno-buntownicze, zgodnie z definicją DSM-IV-TR, przejawia się jako niewłaściwe dla wieku zachowanie, uporczywe, nieprzyjemne, kłótlive, buntownicze, celowo irytujące, drażliwe, urażliwe, mściwe związane z tendencją do obwiniania innych za swoje przewinienia i zaniedbania [1].

² Zaburzenia hiperkinetyczne z deficytami uwagi (ADHD — attention deficit hyperactivity disorder). Wg DSM-IV deficyt uwagi objawia się brakiem skupienia uwagi na detalach podczas wykonywania zadań, zabawy, nieprzestrzeganiem instrukcji, trudnością ze zorganizowaniem zadań, łatwym rozpraszaniem się, a nadruchliwość wierceniem się, opuszczaniem miejsca, na którym powinno się pozostać, trudnością w oczekiwaniu na swoją kolej [2].

³ poprawiający m.in. funkcje samoregulacji [3].

Założenia teoretyczne

Na destrukcyjne zachowania dziecka wpływa wiele czynników, zarówno biologicznych (złe odżywianie się matki w trakcie ciąży, stosowanie używek itp., obciążenia genetyczne [1], mikrouszkodzenia mózgu), jak i środowiskowych (negatywny wpływ grupy rówieśniczej, patologiczni rodzice — badania dowodzą, że zależności pomiędzy agresją a opozycyjnymi zachowaniami dzieci są małe, gdy rodzice okazują czułość, są wrażliwi, modelują zachowania prospołeczne, duże zaś, gdy w ich postawach widać szorstkość, odrzucenie czy niekonsekwencję) [4]. W przypadku Jacka wpływ miały zarówno czynniki biologiczne (wyniki badań neurologicznych: mikrouszkodzenie mózgu, nieprawidłowy zapis EEG, zdiagnozowane ADHD), jak i środowiskowe (jak wynikało z rozmów z rodzicami głównie ich niekonsekwencja, błędy wychowawcze, zaburzona komunikacja w rodzinie, a także unikająca postawa ojca).

Analizując diagnozę neurologiczno-psychiatryczną (neurolog w swojej obserwacji dodatkowo odnotowała niskie poczucie wartości u Jacka), informacje od rodziców (matka wspominała na początku, iż został wykluczony przez psychiatrę Zespół Aspergera) oraz własną obserwację zachowania dziecka i jego rodziców podczas pierwszych spotkań doszłam do wniosku, że bardzo istotną rolę w procesie terapeutycznym będzie odgrywała komunikacja. To pozwoliło mi na wysunięcie pewnych wniosków: Jacek potrzebował uwagi; wyznaczał wyraźne fizyczne granice kontaktu; nie tolerował norm dorosłych podawanych w formach nakazów; oczekiwał szacunku dla siebie; potrzebował ustalonej struktury funkcjonowania rodzinnego (ustalenia dotyczące komunikacji w rodzinie oraz zachowań rodzicielskich zostały wypracowane na początku spotkań); nie zwracał uwagi na potrzeby i odczucia innych ludzi; nie znał alternatywy dla rozładowania agresji, a także nie potrafił kontrolować swoich zachowań (złości) w stanie pobudzenia emocjonalnego. Do pracy z młodym człowiekiem z takimi deficytami uznałam za odpowiedni model — a właściwie jego elementy — treningu zastępowania agresji. Trening Zastępowania Agresji (Aggression Replacement Training — ART) jest poznawczo-behawioralną interwencją, stosowaną w przypadkach agresywnych osób, powstałą w latach 80. XX w. w Stanach Zjednoczonych [5]. Biorąc pod uwagę złożoność zjawiska agresji autorzy zaproponowali kompleksowe oddziaływanie obejmujące: trening umiejętności prospołecznych jako komponent behawioralny, trening kontroli złości jako komponent emocjonalny oraz trening wnioskowania moralnego jako element poznawczy. (Trening został zaplanowany jako działanie grupowe, ponieważ grupa daje możliwość modelowania, ćwiczenia pożądanych zachowań pod kontrolą trenera oraz uzyskania informacji zwrotnych). Trening został zaplanowany jako działanie grupowe, gdyż to w grupie odbywa się modelowanie i poznawanie wszystkich elementów programu, odgrywanie ról, otwiera się możliwość informacji zwrotnej. Komponent behawioralny uczy alternatywnych zachowań zamiast agresji: wg procedury najpierw poznaje się wzorcowe zachowanie (zamiast niepożądanego), następnie odgrywa się role modelujące takie zachowanie, otrzymuje się informacje zwrotne oraz zachęca do utrwalenia w praktyce zdobytych umiejętności. Trening kontroli złości uczy panowania nad emocjami, podwyższa samokontrolę poprzez świadomą analizę sytuacji — zidentyfikowanie wyzwalacza złości, rozpoznanie sygnałów złości (fizjologicznych odczuć w ciele), potem zastosowanie reduktorów (technik zmniejszenia pobudzenia), następnie

monitów (autoinstrukcji rozładowujących napięcie), użycie adekwatnej umiejętności prospołecznej oraz dokonanie samooceny. Ostatni element treningu, czyli wnioskowanie moralne, pomaga rozwiązać problem zniekształceń poznawczych, takich jak: egocentryzm, zakładanie najgorszego⁴, obwinianie innych, umniejszanie znaczenia zachowań aspołecznych, zakotwiczenie w oporze. Zmiany dokonuje się poprzez restrukturyzację poznawczą uwzględniającą punkt widzenia innych osób.

Innym modelem poznawczym skonstruowanym do redukcji impulsywności występującej w ADHD jest opracowany przez Meichenbauma i Goodmana trening autoinstrukcji CSIT [za: 6]⁵. Zakłada on deficyt sprawności w zakresie mediacji werbalnej. Rozpoczyna go etap szkolenia werbalnego dziecka przez osobę dorosłą, poprzez trenowanie wykorzystania własnych wypowiedzi do sterowania swoim zachowaniem, następnie szeptanie i w końcu powtarzanie w myśli autoinstrukcji regulujących zachowanie (na tym etapie jest on niemal identyczny z treningiem kontroli złości). Na gruncie tego modelu powstały inne, np. techniki samoobserwacji, samowzmacniania, których kombinacja może prowadzić do poprawy zachowań skoncentrowanych na zadaniu, relacji z rówieśnikami oraz samokontroli⁶.

Terapia

Uznałam, że konieczne są spotkania terapeutyczne przynajmniej 2 razy w tygodniu. Ich intensywność miała maleć wraz z postępami robionymi przez chłopca. Teoretycznie klasyczny TZA⁷ powinien przebiegać w grupie, jednak, ponieważ nie było takiej możliwości, zaadaptowałam jego wybrane elementy do terapii indywidualnej.

Po raz pierwszy spotkałam się z Jackiem i jego rodzicami 11 września 2012 r. Na początku chłopiec wyglądał na obrażonego, nie odzywał się, udawał, że nie słyszy. Po naleganiu matki, żeby odpowiedział na pytanie, zaczął się wykrzywiać i pokazywać język. Wydawał również dźwięki przypominające buczenie. Brak mego zainteresowania tymi odgłosami i zwrócenie uwagi na anatomię języka spowodowały zaciekawienie moją osobą oraz tym, o co pytam. Początkowo, zachęcany przez matkę, zaledwie uzupełniał jej wypowiedzi, potem zaczął krótkimi zdaniami opowiadać, co się dzieje w szkole (z jego powodu powstała klasa z mniejszą liczbą uczniów — 16, zamiast tradycyjnej, blisko 30-osobowej). Z opowieści wynikało, że ma w szkole „wroga”, z którym aktualnie został rozdzielony poprzez przydział do innych klas. Ów wróg miał opowiadać złe rzeczy nauczycielce, która wierzyła właśnie jemu, przeżywał go również, co powodowało wybuchy złości. W szkole podobało mu się wtedy, kiedy uczył się rzeczy już mu znanych, lubił też coś „rozwalać”, bo „fajnie jest jak ludzie uciekają, jak mrówki”, „jak jest demolka i wojna, to jest super”. Nie lubił się męczyć na lekcjach wychowania fizycznego, biegać ani ćwiczyć. Nie miał żadnych oporów, żeby spontanicznie wyrażać swoje uczucia — kiedy denerwował go kolega to, jak twierdził, wystawiał środkowy palec. Mówienie o destrukcji sprawiało mu ewidentną przyjemność, na oznaki niedowierzania uruchamiał wyobraźnię i tworzył nowe „demolkowe” scenariusze.

⁴ Przepisywanie wrogich intencji w przypadku niejednoznacznych zachowań innych ludzi.

⁵ Cognitive self instructional training.

⁶ Tamże.

⁷ Trening Zastępowania Agresji metodą Goldsteina.

Poinformowałam Jacka, że od tej pory jego zachowanie będzie szczególnie kontrolowane i rozliczane — został zapoznany z systemem nagród i ograniczeń, w którym, jak się później okazało, bardzo szybko się odnalazł. Jako bardzo inteligentne dziecko (diagnoza w PPP wykazała „poziom rozwoju możliwości intelektualnych powyżej wyników przeciętnych w odniesieniu do normy wiekowej”) stwierdził, że może maksymalizować korzyści zachowując się w sposób pożądaný, zwłaszcza jeśli chodzi o naukę, ponieważ nie sprawiała mu ona żadnych problemów. Dziadek wynagradzał go finansowo (to było już poza naszymi ustaleniami) za celujące oceny, w związku z czym Jacek miał odłożone pieniądze na planowane zakupy (jest to istotna informacja ze względu na fakt, że w momencie złego zachowania, kiedy miał karę, nie przejmował się nią zbytnio, ponieważ sądził, że za swoje pieniądze będzie mógł kupić wymarzone klocki).

Konstatacja: Jacek lubi i potrzebuje dużo uwagi, sprawia mu wyraźną przyjemność szokowanie swoimi opowieściami, dostosowuje się do norm tylko wtedy, kiedy widzi w tym jakąś korzyść dla siebie.

Dwa dni później przyszedł na spotkanie w bardzo dobrym humorze, ponieważ w grze komputerowej osiągnął wyższy poziom — to nastroiło go do opowieści o sobie. Stwierdził np., że jak dorośnie, to chciałby być gejem, „bo gej jest żoną, a żona rządzi mężem”. Opowiadał o szkole, o spotkaniu z „wrogiem”, że się pogodzili, o najnudniejszych lekcjach, o dzieciach z klasy, które lubi i których nie lubi. Na pytanie, jakie zna — i potrafi wymienić — uczucia, podał: smutek, złość, radość, ciekawość. Ostatnio najwięcej odczuł radości, bo mógł dłużej siedzieć przy komputerze w nagrodę za zrobienie dodatkowego zadania z matematyki.

Na początku terapii nie był całkowicie szczery opowiadając o tym, co się wydarzyło w szkole, ale kiedy zorientował się, że to, co mówi, jest przeze mnie weryfikowane u mamy (ponieważ nie zawsze na spotkaniu było obecne któreś z rodziców) przestał ukrywać swoje występki. Repertuar zachowań niepożądanych, częściowo znanych już z opowieści rodziców, był szeroki: od plucia na koleżanki, przezywania i przedrzeźniania ich, kopania (niby nieumyślnie — „nie widziałem, żebym ją kopał, może przypadkiem, kiedy skakałem, a ona była obok, to może ją dotknąłem nogą...”), bicia w brzuch (również młodsze dzieci), popychania, po bardziej wyrafinowane — demonstracyjne trzymanie się za nos lub odwracanie głowy, zakrywanie oczu („bo nie mogę na nie patrzeć”), nieprzepuszczanie w drzwiach, upieranie się, żeby nie stać obok koleżanki na apelu (który został ostatecznie przerwany, ponieważ Jacek głośno protestował, że nie „będzie stał koło tego czegoś...”).

Z opowieści wynikało, że wszystkie jego zabawy i gry są związane z przemocą. Nie zdarzyło się, żeby zrobił coś konstruktywnego, z wyjątkiem zbudowania klockowych robotów, którymi następnie niszczył zamek siostry; jeśli coś buduje to po to, żeby później służyło mu za fortecę, zza której będzie coś niszczył. Dużo mówił o rozdeptywaniu i rozwalaniu. Dopytywany o szczegóły powiedział, że pierwszą rozdeptałby siostrę, bo go „najbardziej wkurza”, bo musi na nią patrzeć. Kiedy wyraziłam przypuszczenie, że później mogłoby mu być bardzo przykro, że nie ma siostry, stwierdził, że sklonowałby ją „parę tysięcy razy i później rozdeptywał”, i wtedy by nie płakał, że jej nie ma. Swojego wroga by nie rozdeptał, tylko powiesił nad łóżkiem i nie karmił, „żeby móc patrzeć jak powoli umiera”. „Jak rozwalę coś w grze, to czuję frajdę”. Poprosiłam, żeby zastanowił się, gdzie najbardziej odczuwa tę frajdę, czy może jest jakieś miejsce w ciele, gdzie to czuje, np.

w dłoniach albo w brzuchu itp. Odpowiedział, że czuje ją w głowie. Jak jest zły, to też to „czuje w głowie”. Nie zastanawiał się, co może czuć siostra, kiedy on sprawia jej przykrość — widział, że płacze i to go cieszyło, nie uważał, że to niewłaściwe. Kiedy kogoś przezywał, kopał itp. to zajmował się wyłącznie daną czynnością, nie towarzyszyły jej żadne refleksje. Poproszony o zastanowienie się, jak może się czuć osoba poszkodowana, nie potrafił odpowiedzieć od razu, bazował na podpowiedziach.

Pierwszym krokiem w Treningu Zastępowania Agresji metodą Goldsteina jest **trening kontroli złości**. Jego podstawowym elementem jest uświadomienie sobie przez daną osobę, że za chwilę ogarnie ją złość, poprzez zidentyfikowanie **wyzwalacza zewnętrznego** (w przypadku Jacka mogła to być każda uwaga skierowana w jego stronę, przypadkowe szturchnięcie itp.). Dalej następuje uruchomienie **wyzwalacza wewnętrznego**, czyli to, co zazwyczaj mówimy do siebie. Ta faza w przypadku Jacka była niemożliwa do zidentyfikowania, w związku z czym skoncentrowaliśmy się na analizie **sygnałów złości**, czyli — po czym pozna, że za chwilę może „wybuchnąć”? Tutaj Jacek, po chwili zastanowienia, powiedział, że dłonie mu się zaciskają w pięści i to jest główny, najbardziej czytelny dla niego, sygnał zbliżającej się złości. Następnym elementem treningu jest poznanie i zastosowanie **reduktorów** złości (dla Jacka najlepszym reduktorem było wymyślanie asertywnego komunikatu). Kolejne elementy treningu, czyli **monity** (jak inaczej można pomyśleć o tej sytuacji) oraz **samoocena**/samonagradzanie się w tej fazie terapii nie były stosowane.

Kolejnym krokiem w korekcji zachowań niepożądanych była nauka konstruowania asertywnych wypowiedzi. Miało to przede wszystkim zapobiegać eskalacji konfliktu, pomagać w nabraniu do niego dystansu i pokazać właściwy sposób reagowania na zaczepki czy inne sytuacje konfliktorodne. Kluczem do zrozumienia, czym jest asertywność okazało się graficzne przedstawienie prywatnej przestrzeni/świata Jacka i równoległej przestrzeni/świata drugiej osoby. Wzbudzenie poszanowania dla odrębności tych przestrzeni, oraz świadomości wchodzenia w nie tylko na zaproszenie, stało się kluczowym elementem kilku następnych spotkań. Służyło to rozwijaniu w chłopcu empatii, a w minimalistycznej wersji — zrozumieniu przez niego, że ktoś może myśleć inaczej niż on. Asertywny komunikat miał zastąpić dotychczasowe kopanie, plucie itp. Jego konstrukcja była zgodna ze schematem FUKOZ: F — mówienie o tym, co się stało, U — ujawnienie uczuć związanych z zaistniałą sytuacją, K — poinformowanie o konsekwencjach, O — sformułowanie oczekiwań, Z — wykorzystanie zaplecza. Zadaniem domowym Jacka było samodzielne opracowanie odpowiedzi na różne rodzaje zaczepek. W ten sposób powstała minilista rozwiązań problemowych sytuacji, np. „przeszkadzasz mi (F), chcę się bawić sam (U), nie chcę żebyś mi przeszkadzała (O), jak będziesz mi przeszkadzać, to powiem mamie (K)” — ostatnim etapem, czyli wykorzystaniem zaplecza (Z), byłoby powiedzenie mamie. Ustaliliśmy, że w sytuacjach szkolnych może pominąć ujawnianie uczuć, ponieważ z reguły nie interesują one potencjalnych agresorów, wręcz mogą zaostrzać sytuację. Wówczas komunikaty sformułowane przez Jacka brzmiały następująco: „bijesz mnie (F), chcę iść w spokoju (O), jeśli nie przestaniesz, pójdę powiedzieć pani (K)”, lub inny przykład „wyzywasz mnie (F), nie chcę być przezywany (U,O), jeśli będziesz tak robił, pójdę do pani (K)”.

Ćwiczenie formułowania asertywnych komunikatów było stałym elementem następnych spotkań, tym bardziej pożądanym, że Jacek miał wyjechać na wycieczkę klasową z dawnym „wrogiem” oraz dziewczynkami z klasy, których bardzo nie lubił, co stwarzało

zagrożenie konfliktem. Ucząc go jednej z umiejętności społecznych, jaką jest radzenie sobie z oskarżeniem, poznawałam coraz więcej jego poglądów: „chciałbym, żeby ludzie się mnie bali, to jest lepiej, niż żeby mnie lubili, bo to się zawsze komuś znudzi i będzie mnie atakował”, „mogliby mnie lubić bez przymusu i armii (Jacek chciał zbudować wielką armię, która szerzyłaby postrach), bo robię dobre jedzenie (jajka w majonezie)”, „łatwiej jest być złym niż dobrym”, „zawsze robimy coś za coś, bo za nic, moim zdaniem, nie oplaca się nic robić” (ten ostatni pogląd skutkował nieprzyjemnymi konsekwencjami — Jacek wyzwał dziadka od „tępaków”, ponieważ ten wypłacił mu 20 zł zamiast obiecanych 30). Uważał także, że może obrażać innych; nie przejmuje się tym, że może trafić na kogoś silniejszego od siebie. Na pytanie, co jest ważne dla niego, odpowiedział: komputer, TV, klocki Lego, pieniądze. Nie widzi w rodzicach zalet, potrafi „oddać” szturchnięcie mamie, ale i tak bardziej jest z nią związany niż z tatą (wg matki).

Wycieczkę udało się przetrwać bez konfliktów. Jacek poczynił również postępy w stosowaniu języka asertywnej komunikacji, jednak spokój nie trwał długo, ponieważ w następnym tygodniu pobił się z kolegą i krzyczał w domu, bo „Kasia (siostra) go wkurzyła”. W ogóle często krzyczy, czasami wychodzi do łazienki i tam „krzyczy na maksa”. Ustaliliśmy, że za każdym razem, kiedy będzie krzyczał będzie robił za to przysiad — zadaniem rodziców było konsekwentne pilnowanie tego i niepoddawanie się argumentom syna, który ma zwykle inne zdanie o zasadności robienia ćwiczeń — uważa, że robi je „za nic”.

Po trzech miesiącach kontrolowanego zachowania, z systemem pozytywnych wzmocnień i ograniczeń, zmniejszyłam liczbę spotkań do jednego w tygodniu. Wciąż zdarzały się, przynajmniej raz na tydzień, jakieś incydenty, np. uderzył w brzuch młodszą dziewczynkę, bo go popchnęła. Po analizie, jak do tego doszło, okazało się, że wpadła na niego, ponieważ sama została popchnięta. Jacek nie chciał zrozumieć, że nie było to jej winą i nie chciał dziewczynki przeprosić — stwierdził: „kiedy kogoś nie znam, to nie przeproszam, bo wtedy mogę skłamać rodzicom, że to zrobiłem (bo się nie wyda)”. W porównaniu z poprzednim miesiącem — zdaniem rodziców — dało się zauważyć pewien postęp w redukcji zachowań agresywnych (w poprzednim miesiącu „dorobek” tygodniowy przedstawiał się następująco: na matematyce nie chciał zrobić zadania, bo „wolał inne”, na lekcji wychowania fizycznego nie chciał ćwiczyć, bo nie lubi pani, która miała zastępstwo, opluł jedną koleżankę, uderzył jakąś dziewczynkę, bo mu wyrwała piłkę). Codzienne ćwiczenia w postaci artykułowania asertywnych komunikatów miały za zadanie również zmobilizowanie rodziców zarówno do pilnowania wykonania zadania, jak i również do przestrzegania zasad w swoich wypowiedziach.

Pod koniec 3. miesiąca dołączyłam regularne ćwiczenie empatii — zadaniem Jacka było początkowo narysowanie świata siostry (czyli tego, co on uważa, że ona myśli, że jest dla niej ważne, co lubi, czym się najchętniej zajmuje), następnie (w kolejnych dniach, tygodniach) mamy, taty oraz po kolei innych członków rodziny i ważnych osób (np. kuzyna, kolegi), a potem porównanie jego wizji świata bliskich z ich wersją. (Ojciec niechętnie narysował swój świat). Część spotkań poświęciłam na wspólną analizę podobieństw i różnic w postrzeganiu tych światów — wydawało się, że Jacek zaczyna rozumieć, jak bardzo może się różnić jego odbiór drugiej osoby od tego, jak ona sama siebie odbiera, co może sprawiać przyjemność jemu i jednocześnie ranić kogoś. Jednak rozumienie tych różnic nie stało się kluczem do rozwiązania problemu. Poznawczo w zakresie rozumienia, analizy

zasad prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie i rozwoju umiejętności prospołecznych Jacek radził sobie coraz lepiej, jednak dopiero jego własny rysunek przedstawiający wymarzoną wersję prezentów mikołajowych okazał się krokiem milowym na drodze do socjalizacji. Rysunek powstał w połowie października, przedstawiał małą choinkę i górę 16 kolorowych paczek różnej wielkości. Za każdy incydent typu: uderzenie, oplucie, kłótnia z nauczycielką itp. była skreślana jedna paczka. Robiło to bardzo duże wrażenie na chłopcu, który wcześniej twierdził, że i tak jego marzenie się nie spełni, bo „rodzice nie mają tyle kasy, żeby to kupić”. Tymczasem okazało się, że to nie „kasa”, ale on sam jest przyczyną zmniejszania się liczby prezentów. Kiedy mama Jacka mówiła o jakimś zdarzeniu, wyciągałam kartkę z narysowanymi paczkami, precyzyjnie na głos liczyłam, ile jeszcze zostało, i skreślałam, w zależności od wagi przewinienia, mniejszą lub większą. Chłopiec próbował pokazywać, że się tym nie przejmuje, jednak marsowa mina i spuszczone wzrok były bardzo wymowne.

Nieustannie pracowaliśmy również nad poszanowaniem cudzej przestrzeni i nieranianiem innych — dotyczyło to zwłaszcza niektórych koleżanek Jacka, darzonych przez niego szczególną pogardą (uważał, że są „stukniętymi wariatkami, tępe”). Kiedy zrozumiał, że każde jego nieodpowiednie zachowanie będzie rozliczone, wymyślał inny sposób, aby zademonstrować swoją niechęć, przy czym robił to w coraz bardziej wyrafinowany sposób, np. siedząc na lekcji zamykał oczy (wiedział już, że zasłanianie ich ręką jest niemile widziane). Żeby nie przepuszczać nielubianych koleżanek (a lubił stać w pierwszej parze do klasy) ustawiał się z nosem przy drzwiach, albo celowo spóźniał się z kolegą. W związku z powyższym, ćwiczeniem, nad którym miał się w domu zastanowić, a następnie zrobić je pisemnie, było wyobrażenie sobie, jak może czuć się osoba pokrzywdzona — bita, wyzywana. Rezultat pracy Jacka, z niewielkim wspomaganiami matki, był następujący: „smutna, urażona, nielubiana, obrażona, wkurzona, zła, poniżona, boi się, lekceważona”. Zdawał więc sobie sprawę z uczuć, które mogą być udziałem koleżanek, tylko że w ogóle go to nie interesowało. Uważał, że przeproszać może tylko te osoby, które lubi, a reszta go „nie obchodzi”. Z trudem przychodziło mu również używanie słów „dziękuję” i „proszę”, zastosowaliśmy więc (rodzice w tym musieli czynnie uczestniczyć) znany już schemat postępowania: jeśli zamiast słowa „proszę” będzie krzyk i żądania, wówczas nie tylko nie otrzyma tego, o co prosił, lecz będzie wykonywał po 10 przysiadów. Ponieważ, jak już wspomniałam, Jacek nie lubił wysiłku, więc — kiedy przekonał się, że rodzice są konsekwentni w naszych ustaleniach — stwierdził, że mu się „nie opłaca” krzyczeć. Choć z pewną niechęcią, zaczął jednak używać słowa „proszę”. Z dziękowaniem jest nieco większy problem, ponieważ uważa, że nie ma za co (takie „prozaiczne” rzeczy jak podany obiad czy śniadanie do szkoły nie zasługiwały na podziękowanie, bo mu się „należą”).

W tym czasie Jacek miał za zadanie pracować nad tym, żeby być dobrym dla siostry oraz uprzejmym wobec koleżanek. Jak w pierwszym przypadku postępy były bardzo powolne, tak w drugim nie było ich wcale — stosunek Jacka do dziewczynek był niezmiennie pogardliwy, ograniczył jedynie demonstrowanie niechęci, natomiast nową metodą stało się ignorowanie. Sprytnie wyszukuje również sytuacje, w których może postawić na swoim, np. wie, że powinien puszczać koleżanki przodem, celowo więc spóźnia się z kolegą, żeby tego nie robić (już mu nie zależy, żeby pierwszemu wejść do klasy). W relacjach z siostrą niewątpliwym postępowaniem było to, że już jej nie bił, częściej natomiast się z nią bawił, jednak

głównie w gry, w których przegrywała, lub wymyślał nierozwiązywalne dla niej zagadki, za które miała mu np. oddać kilka groszy. Zauważyłam w nim tendencję do wyrafinowanego upokarzania Kasi — wykorzystując swoją przewagę intelektualną (Kasia ma 7 lat) mówi do niej w sposób, którego ona nie jest w stanie zrozumieć, np. „kiedy mnie nie przeprosisz, może pozwolę ci nie oglądać ze mną bajki”. Podobnie postępuje z rówieśnikami — na prośbę o pożyczenie czegoś odpowiada „nie nie pożyczę ci”. Sprawia mu dużo satysfakcji wprowadzanie kogoś w zmieszanie, zdezorientowanie, kiedy widzi, że dana osoba boryka się z jego skomplikowaną odpowiedzią.

Niewątpliwie poziom rozumienia sytuacji, akceptowania norm znacząco się podwyższył (potwierdzały to zarówno moje obserwacje, jak i informacje ze szkoły i domu, przekazywane przez matkę). W domu jest dużo spokojniejszy, nie krzyczy już, częściej i chętniej wychodzi na dwór spotkać się z kolegą. W szkole otrzymuje bardzo dobre oceny, na koniec roku będzie miał jedną z najwyższych średnich w klasie, z wyjątkiem oceny z zachowania — tutaj jako proponowaną ma ocenę „dobrą”, co w porównaniu z pierwszym semestrem jest postępem, ponieważ wtedy miał ocenę „poprawną” (groziła mu „nieodpowiednia”, ale stopniowo poprawiał swoje zachowanie, więc wzrosła). Incydenty zdarzają się bardzo rzadko — raz na miesiąc, dwa, a i waga ich jest zdecydowanie mniejsza. Praktycznie zachowaniu Jacka niewiele w chwili obecnej można zarzucić, poza jednym — zdecydowanie nie jest zainteresowany tym, co czują inni ludzie, szczególnie ci, którzy nie są przez niego lubiani.

Ponieważ obliczanie opłacalności odpowiedniego zachowania wciąż dało się zauważyć, wprowadziłam dodatkowy element psychoedukacyjny: bezinteresowność. Chciałam tym samym zniwelować jego wyrafinowane podejście do siostry, wobec której — zgodnie z postawionym zadaniem — był niby dobry, ale w sposób budzący moje wątpliwości. Zapytałam, czy pamięta, kiedy ostatni raz zrobił coś nie po to, żeby mieć z tego jakąś korzyść, kiedy zrobił jakiś dobry uczynek. Jacek długo zastanawiał się nad odpowiedzią i w końcu, kiedy już prawie zrezygnował, krzyknął, że wie: zrobił laurkę na Dzień Matki i to był właśnie ten dobry uczynek. W tym momencie musiałam podjąć próbę wyjaśnienia, co jest dobrym uczynkiem, a co prezentem i bezinteresownością. Opowiedziałam m.in. historię o czasach dość odległych, kiedy w programie telewizyjnym dla młodzieży mówiło się o akcji „Niewidzialna ręka”. Chodziło o wykonywanie drobnych przysług, pomaganie osobom w różnych pracach w sposób anonimowy (wówczas było to, np. zrzucenie komuś węgla do piwnicy, posprzątanie podwórka tak, żeby nikt nie widział itp.), zostawiając jedynie na miejscu zdarzenia kartkę z odciskiem białej ręki. Była to z mojej strony kolejna próba nauczenia Jacka zachowania ukierunkowanego na dobro innych ludzi. Wcześniej próbowałam go zachęcić do pomocy w odśnieżaniu schodów, drogi do furtki (stwierdził, że mógłby to zrobić za 10 złotych) lub do wyprowadzenia psa babci na spacer (zadanie niewykonalne, ponieważ wg Jacka pies „strasznie śmierdzi” i on się brzydzi) lub innych drobnych rzeczy, jednak za wszystko chciał coś dostać. Tym razem, kiedy wspomniałam o byciu bezinteresownym chłopiec nie protestował i widać było, że zastanawiał się, co mógłby zrobić.

Zakończenie

Nasze spotkania stały się obecnie rzadkie, widzimy się co 3 tygodnie. Rodzice zauważają postępy zarówno w komunikacji, jak i w samym zachowaniu syna: praktycznie nie

ma żadnych aktów agresji, Jacek nie używa również „brzydkich słów”, chętniej spotyka się z kolegą, w szkole nie stwarza problemów. W przyszłym roku szkolnym chce mieć „czerwony pasek” na świadectwie, z czym wiąże się konieczność otrzymania przynajmniej „bardzo dobrej” oceny z zachowania. Stwierdził, że „nie będzie z tym problemu”.

Po blisko 10 miesiącach terapii można powiedzieć, że cel rodziców, jakim była zmiana agresywnego zachowania, został w pełni osiągnięty. Na podstawie informacji zwrotnych ze szkoły, od rodziców oraz obserwacji własnych mogę stwierdzić, że na poziomie poznawczym umiejętności społeczne w zakresie rozumienia sytuacji społecznych i relacji interpersonalnych, a także planowania interakcji międzyludzkich, są dobrze rozwinięte. Pozostaje jednak wątpliwość, w jakim stopniu są one zinternalizowane i wynikają z faktycznego rozumienia i akceptacji, a w jakim z wyrachowania. Aby móc nadal wspierać proces pozytywnych zmian w zachowaniu Jacka i ograniczyć liczbę potencjalnych negatywnych bodźców, rodzice wystąpili do Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej z wnioskiem o orzeczenie potrzeby kształcenia specjalnego, który został rozpatrzony pozytywnie, co pozwoli w następnym roku szkolnym zachować kilkunastoosobowy zespół klasowy, w którym uczy się Jacek.

Piśmiennictwo

1. Grzywa-Bilkiewicz A, Śpila B, Grzywa A. Zaburzenie opozycyjno-buntownicze i zaburzenie zachowania w DSM-IV. *Curr. Probl. Psychiatri.* 2011; 12; 1: 73–77.
2. Seligman MEP, Walker EF, Rosenhan DL. *Psychopatologia*. Poznań: Zysk i S-ka; 2003, s. 374–394.
3. Semrud-Clikeman M, Pliszka S, Liotti M. Executive functioning in children with attention-deficit/hyperactivity disorder: combined type with and without a stimulant medication history. *Neuropsychol.* 2008; 22; 3: 329–340.
4. Foulkrod K, Davenport BR. An examination of empirically informed practice within case reports of play therapy with aggressive and oppositional children. *Int. J. Play Ther.* 2010; 19; 3: 144–158.
5. Goldstein A, Glick B, Gibbs JC. *Program zastępowania agresji*. Warszawa: Instytut „Amity”; 2004.
6. Anastopoulos AD, Temple EP, Shaffer SD. Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi. W: Reinecke MA, Clark DA, red. *Psychoterapia poznawcza*. Gdańsk: GWP; 2005, s. 462–482.

beatapiskor@gmail.com