

PIOTR PLICHTA

Uniwersytet Wrocławski

MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA

Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna

Doradztwa Zawodowego

i dla Dzieci z Wadami Rozwojowymi w Łodzi

NARAŻENIE NA AGRESJĘ RÓWIEŚNICZĄ NIEPEŁNOSPRAWNYCH UCZNIÓW SZKÓŁ INTEGRACYJNYCH W RELACJACH NAUCZYCIELI WSPOMAGAJĄCYCH

ABSTRACT. Plichta Piotr, Olempska-Wysocka Magdalena, *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających* [Co-teachers' Perspective on the Exposure of Disabled Students to Peer Aggression in Integrated Schools]. *Studia Edukacyjne* nr 28, 2013, Poznań 2013, pp. 169-189. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2731-1. ISSN 1233-6688

Disabled children are more often isolated or rejected by their social group. They tend to have fewer friends, which makes them an easier target of hostile behaviour from their peers. A concern for an appropriate school climate and a sense of security of the vulnerable students are strong reasons to conduct research in this regard. The research based on interviews with 20 co-teachers from integrated classes has not provided unequivocal evidence on the scale and intensity of peer aggression directed towards students with special educational needs. However, almost every teacher has experienced such occurrences. Every fifth interviewee confirmed online victimization in the form of electronic aggression/cyberbullying of disabled students and approximately half of the teachers revealed that disabled students fell victim to face-to-face bullying. The study indicated the need for taking measures to protect students with special educational needs and preparing teachers to deal with the issues of aggression and social isolation of vulnerable students.

Key words: inclusion, peer aggression, bullying, disability, victimization

Wprowadzenie

Uczniowie niepełnosprawni, z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹, oprócz oczywistych korzyści z udziału w ogólnodostępnych bądź

¹ Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością realizowane są poprzez szeroko rozumiane kształcenie specjalne. Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinien mieć zapewnione: realizację Indywidualnego Programu

integracyjnych formach nauczania są w świetle literatury przedmiotu, w większym stopniu niż pozostali uczniowie, narażeni na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej bądź odrzucenia. W związku z upowszechnianiem się obecności uczniów odbiegających od normy psychofizycznej w szkolnictwie ogólnodostępnym oraz integracyjnym warto rozpoznać skalę wiktylizacji rówieśniczej i niektórych jej uwarunkowań dotyczących tej właśnie grupy. Korzyści z diagnozy istniejącego stanu rzeczy i opracowania na tej podstawie potencjalnych działań profilaktycznych oraz zaradczych, należy widzieć przede wszystkim z perspektywy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Należy także uwzględnić potrzeby nauczycieli, którzy pytani o samoocenę swoich kompetencji do pracy z takimi uczniami wypowiadają się dość pesymistycznie. Spośród różnych wyzwań stojących przed współczesną szkołą szczególne miejsce zajmuje rozwiązywanie problemów wychowawczych, w tym związanych z agresją rówieśniczą. Jest to zarówno poważne profesjonalne wyzwanie, jak i czynnik obciążający w pracy nauczycieli. Troska o właściwy klimat wychowawczy i poczucie bezpieczeństwa zagrożonych uczniów stanowią kolejne silne przesłanki do podejmowania tego tematu.

Agresja rówieśnicza jest przedmiotem intensywnych badań od kilkudziesięciu lat, najczęściej w kontekście sprawców. Rzadziej dotyczą one ofiar przemocy rówieśniczej. Sporadycznie bada się ofiary niepełnosprawne – szczególnie problem ten dotyczy polskiej literatury naukowej. W świetle tendencji do coraz szerszego włączania uczniów niepełnosprawnych do kształcenia we „wspólnym nurcie”, należy zadbać o realizację podstawowego prawa młodych ludzi do posiadania poczucia bezpieczeństwa związanego z pobytem w placówce edukacyjnej. Bez tego potencjalne korzyści z rozwiązań integracyjnych czy inkluzyjnych nie będą mogły w pełni się realizować.

Wiktylizacja rówieśnicza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – istniejący stan wiedzy

W przypadku dzieci i młodzieży najczęstszą formą naruszenia relacji między jednostką a grupą jest odrzucenie przez grupę rówieśników np. w klasie szkolnej. Zwykle bywa poprzedzone procesem stygmatyzacji, w wyniku którego pewne jednostki systematycznie bywają wyłączone np. z życia

Edukacyjno-Terapeutycznego (IPET), dostosowanego do jego potrzeb i możliwości, uwzględniający rodzaj, zakres oraz stopień niepełnosprawności, a także realizację zaleceń (zawartych w orzeczeniu), zajęcia specjalistyczne, rewalidacji indywidualnej, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze (w zależności od potrzeb i zaleceń zawartych w orzeczeniu) oraz dostosowanie warunków i form przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych (zgodnie z komunikatem dyrektora CKE).

klasowego². Dzieci niepełnosprawne są częściej izolowane bądź odrzucane przez grupę. Mają mniej przyjaciół i kolegów, stąd stanowią łatwiejszy cel wrogich działań. Potencjalny agresor mniej ryzykuje atakując taką osobę. E. Hodges i D. Perry zakładają, że właśnie brak przyjaciół i odtrącenie przez rówieśników to czynniki decydujące³ w stawianiu się ofiarami. Na podobne aspekty wskazują również D. Perry, S. Kusel i L. Perry⁴. Izolowane dzieci częściej doświadczają agresji, ponieważ niski status społeczny utrudnia im posiadanie przyjaciół czy bliskich kolegów i w ten sposób sprawia, że są jeszcze bardziej bezbronni⁵. Dodatkowo należy pamiętać, że osoby niepełnosprawne, przede wszystkim intelektualnie, określa się nawet pojęciem „łatwych ofiar” (*safe targets*). Przesądza o tym zmniejszone ryzyko ujawnienia sprawcy⁶ i traktowanie takich ofiar czy świadków jako niewiarygodnych⁷.

Szczególnie dotkliwą formą agresji rówieśniczej o poważnych negatywnych skutkach dla ofiar jest *bullying* (*mobbing*), czyli taka forma agresji, która jest intencjonalna, powtarzalna, utrzymująca się dłużej oraz w której występuje znacząca dysproporcja między sprawcą i ofiarą, nie potrafiącą się skutecznie bronić. W wypadku uczniów niepełnosprawnych bardziej prawdopodobną formą agresji rówieśniczej będzie tzw. *bullying relacyjny*. Jest on pośredni (ukryty) i manifestuje się poprzez izolowanie, namawianie do ignorowania, plotkowanie itp. Znacznie trudniej potencjalnemu agresorowi, choć nie jest to niemożliwe, w otwarty sposób fizycznie zaatakować niepełnosprawnego rówieśnika, bo ten zwykle znajduje się pod ochroną opiekunów czy nauczycieli. Natomiast stosunkowo trudne do zaobserwowania są te bardziej ukryte, choć pozostawiające u ofiary głębokie urazy, formy odrzucenia przez grupę. Między innymi z tego powodu wydaje się, że nauczyciele znacznie częściej reagują na objawy fizycznego krzywdzenia niż na agresję o charakterze pośrednim⁸.

² I. Pospiszyl, *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Warszawa 2003, s. 64.

³ E. Hodges, D. Perry, *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76 (4).

⁴ D.G. Perry, S.J. Kusel, L.C. Perry, *Victims of peer aggression*, *Developmental Psychology*, 1998, 24 (6), p. 807-814.

⁵ E. Hodges, D. Perry, *Personal and interpersonal antecedents and consequences*.

⁶ C. Williams, *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, London 1995.

⁷ W.J. Murphy, *The victim advocacy and research group: Serving a growing need to provide rape victims with personal legal representation to protect privacy rights and to fight gender bias in the criminal justice*, *Journal of Social Distress and the Homeless*, 2001, 10; G.H. Gudjonsson, *Psychology brings justice: The science of forensic psychology*, *Criminal Behavior and Mental Health*, 2003, 13; R. Milne, R. Bull, *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, *British Journal of Learning Disabilities*, 2001, 29..

⁸ P. Plichta, *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].

I. Chrzanowska przytaczając dane NSPCC (*National Society for the Prevention of Cruelty to Children*), brytyjskiej organizacji na rzecz zaprzestania przemocy wobec dzieci, zauważa, że dzieci z trudnościami w uczeniu się są narażone na akty agresji w relacjach społecznych. Na przykład, ośmioro na dziesięcioro dzieci doświadczyło *bullyingu*, w tym 6 na 10 – przemocy fizycznej. Dodatkowym problemem jest często fakt nieujawniania doznanej krzywdy i kontynuowanie jej przez agresora mimo jej ujawnienia⁹. Z prowadzonych badań i analiz wynika więc, że niepełnosprawność jest czynnikiem sprzyjającym stawianiu się ofiarą przemocy rówieśniczej, co potwierdzają również badania P. Sullivan i J. Knutson¹⁰, które wskazują, iż dzieci głuche są ofiarami ponad trzykrotnie częściej niż ich rówieśnicy, przy czym może to być zarówno odrzucenie, jak i jakaś forma wykorzystania: fizycznego, seksualnego lub emocjonalnego.

Potwierdzenie zwiększonego ryzyka stania się ofiarą agresji rówieśniczej w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi znajdziemy również u K. Kavale i S. Forness, według których niemal 80% uczniów z trudnościami w uczeniu się (*learning disabilities*) doświadcza odrzucenia ze strony rówieśników¹¹. Z kolei, z badań C. Roberts i P. Smitha wynika, że 47% uczniów pełnosprawnych przyznaje, że nie spędzają w ogóle czasu ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami z klasy. Autorzy konkludują, że nie jest to wynik odosobniony na tle innych wyników badań zamieszczanych w literaturze dotyczącej inkluzji edukacyjnej¹². Badania podłużne prowadzone w szkockich szkołach¹³ również potwierdziły zwiększony stopień doświadczania nieprzyjemnych sytuacji ze strony rówieśników przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W porównaniu z grupą uczniów typowo rozwijających się, w której 15% doświadczało agresji rówieśniczej o znamionach *bullyingu* raz w tygodniu lub częściej, w grupie dzieci z problemami natury logopedycznej odsetek ten wyniósł 39%, a w grupie dzieci z trudnościami w uczeniu się – 30%¹⁴.

⁹ I. Chrzanowska, *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010, https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].

¹⁰ P.M. Sullivan, J.F. Knutson, *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, *Child Abuse and Neglect*, 2000, 24 (10).

¹¹ K.A. Kavale, S.R. Forness, *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, *Journal of Learning Disabilities*, 1996, 29.

¹² C. Roberts, P. Smith, *Attitudes and Behaviour of Children toward Peers with Disabilities*, *International Journal of Disability, Development and Education*, 1999, 46 (1).

¹³ H. Sweeting, P. West, *Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11*, *Research Papers in Education*, 2001, 16 (3).

¹⁴ Za: A.V.E. Sveinsson, N.J. Morris, *School bullying and victimization of children with disabilities*, [in:] *Disability Research and Policy: Current Perspectives*, ed. R.J. Morris, Routledge, London 2005, p. 192-193.

Jak pokazują dane statystyczne (GUS)¹⁵, od końca lat 90. możemy zaobserwować znaczny wzrost liczby szkół ogólnodostępnych i integracyjnych podstawowych, gimnazjalnych i ponadpodstawowych kształcących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Na przestrzeni lat 1994-2006 liczba klas integracyjnych w szkołach podstawowych wzrosła siedmiokrotnie (z 453 do 3275), a w szkołach gimnazjalnych – aż piętnastokrotnie (z 78 do 1147 klas integracyjnych). Obecnie w Polsce funkcjonuje jeden model kształcenia integracyjnego, określony m.in. w Ustawie z 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Rozporządzeniu MEN z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach i szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych wraz z późniejszymi zmianami¹⁶. Umożliwia ono dzieciom i młodzieży niepełnosprawnej pobieranie nauki w szkołach ogólnodostępnych i integracyjnych, realizację specjalnych potrzeb edukacyjnych, a także funkcjonowanie w najbardziej optymalnym dla rozwoju środowisku pełnosprawnych rówieśników.

Według L. Malinowskiego (2003)¹⁷, istnieje wiele korzyści wynikających z edukacji włączającej. Są to m.in.: możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego, a także społecznego dzieci niepełnosprawnych, ponieważ przebiega w środowisku naturalnym, bez odrywania dziecka od rodziny i najbliższego otoczenia, czyli w szkole bliskiej miejsca zamieszkania. Szczególna rola w procesie kształcenia integracyjnego przypada nauczycielowi wspomagającemu. Do jego zadań należy m.in.: prowadzenie wspólnie z innymi nauczycielami zajęć edukacyjnych i wychowawczych, uczestnictwo, w miarę potrzeb, w zajęciach edukacyjnych prowadzonych przez nauczycieli, udzielanie pomocy nauczycielom prowadzącym zajęcia edukacyjne oraz nauczycielom i specjalistom, którzy realizują zintegrowane działania i zajęcia, doborze form i metod pracy z uczniami niepełnosprawnymi. Zgodnie z rozporządzeniem MEN z 12 marca 2009 roku¹⁸, nauczyciel wspomagający-pedagog specjalny powinien mieć odpowiednie wykształcenie i kwalifikacje na poziomie wyższych studiów magisterskich, studiów licencjackich, studiów

¹⁵ Główny Urząd Statystyczny. Portal Informacyjny http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.htm [dostęp: 4.03.2014].

¹⁶ Rozporządzenie zmieniające z 28 sierpnia 2012 r. oraz Rozporządzenie zmieniające z 2 sierpnia 2013 r.

¹⁷ L. Malinowski, *Niepełnosprawni są wśród nas*, 2003 http://forumakad.pl/archiwum/2003/09/artykuly/25-on-niepelnosprawni_sa_wsrod_nas.htm [dostęp: 24.02.2014].

¹⁸ Rozporządzenie MEN z 12 marca 2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji nauczycieli, w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 27 marca 2009).

podyplomowych oraz kursów kwalifikacyjnych z zakresu pedagogiki specjalnej – stosownie do rodzaju niepełnosprawności uczniów. Jak pokazują doświadczenia ze szkół włączających w Niemczech, najlepiej w roli nauczyciela wspomagającego sprawdzają się ci nauczyciele, którzy odnieśli sukcesy w klasie szkolnej, a kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej uzyskali dopiero na studiach podyplomowych¹⁹.

Okazuje się jednak, że rezultaty integracji inkluzyjnej mogą być inne w stosunku do postulowanych²⁰. Jednym z nich jest wysoki poziom niedostosowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do sytuacji szkolnej. Objawia się ono już po rocznym okresie nauki w szkole, a jego przejawy to: unikanie kontaktów z rówieśnikami, nieśmiałość i osamotnienie, reagowanie nerwowością na sytuację zadaniową, roztargnienie, brak koncentracji i wytrwałości w działaniu. Również badania A. Maciarz (2000) i M. Chodkowskiej (2004) wskazują, że uczniowie korzystający z form edukacji inkluzyjnej oraz w grupach/klasach integracyjnych wielokrotnie są narażeni na izolację, a nawet odrzucenie. Częsty brak akceptacji dzieci i młodzieży przez pełnosprawnych rówieśników, nieliczenie się z ich specjalnymi potrzebami i trudnościami powoduje, że ich sytuacja szkolna jest wysoce niekorzystna; nie czując się akceptowanymi w grupie/klasie szkolnej, zwykle przejawiają negatywny stosunek do rówieśników i do szkoły²¹.

G. Szumski, podając i analizując wyniki badań porównujących efekty kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego, zauważa, że oprócz wielu korzyści, jakie stają się efektem wspólnego kształcenia

uczniom niepełnosprawnym, objętym niesegregacyjnym kształceniem trudniej jest jednak osiągnąć subiektywnie odczuwane poczucie szczęścia, niż ich rówieśnikom ze szkół specjalnych. Mają oni zatem mniej kolegów i przyjaciół. Z reguły niska jest ich pozycja w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Nieuchronne porównywanie się ze sprawnymi rówieśnikami niekorzystnie wpływa na samoocenę, a konfrontacja z trudnymi wymaganiami podnosi poziom lęku. Co więcej, te niekorzystne cechy osobowości utrzymują się także w życiu dorosłym²².

Właśnie ta wspomniana wcześniej samotność jest jednym z najpoważniejszych czynników ryzyka wiktylizacji rówieśniczej.

¹⁹ G. Szumski, A. Firkowska-Mankiewicz, *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Warszawa 2010.

²⁰ I. Chrzanowska, *Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykcik, C. Kossakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

²¹ A. Maciarz, *Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego*, Szkoła Specjalna, 2000, 1.

²² G. Szumski, *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa 2009, s. 156.

Interesujące w tym kontekście wydają się wyniki badań rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi uczęszczających do łódzkich szkół, uzyskane przez zespół socjologów z Uniwersytetu Łódzkiego pod kierunkiem W. Warzywody-Kruszyńskiej, które potwierdzają większą izolację społeczną osób niepełnosprawnych i ich rodzin:

(...) weryfikując hipotezę, iż za zintegrowanych społecznie uznaje się tych niepełnosprawnych, którzy posiadają szeroki krąg znajomych i przyjaciół wśród osób sprawnych, to niewątpliwie wyniki naszych badań wskazują na to, że w przypadku uczniów niepełnosprawnych w Łodzi proces ten jest jeszcze wielce niedoskonały. Wyraźnie widać, iż jesteśmy dopiero na początku drogi autentycznej akceptacji niepełnosprawności, która aktualnie wyraża się głównie w deklaratywnej tolerancji²³.

K. Parys²⁴ w analizie relacji społeczno-emocjonalnych w grupach integracyjnych zebrała wyniki badań prezentowanych podczas konferencji z zakresu pedagogiki specjalnej. Większość badaczy informuje o tendencji do odrzucania lub izolowania uczniów niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników zarówno w grupie integracyjnej, jak i w klasie specjalnej w szkole masowej. Niezależnie od etapu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności, dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami zajmowały niższe pozycje socjometryczne w porównaniu z uczniami bez deficytów rozwojowych. Uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną na terenie szkoły ogólnodostępnej podlegają, w wyższym stopniu niż ich rówieśnicy bez niepełnosprawności, różnego rodzaju agresji i przemocy międzyrówieśniczej²⁵. Według A. Mikruta, wyników tych badań nie można uznać za optymistyczne, gdyż pokazują występowanie tzw. integracji pozornej. Potwierdzają to również wyniki badań łódzkich socjologów, o których mowa była wcześniej:

blisko połowa badanych niepełnosprawnych uczniów nigdy lub rzadko uczestniczy w życiu towarzyskim kolegów i koleżanek z klasy, a także w niewielkim stopniu uczestniczy w życiu pozaszkolnym swoich rówieśników, czy też jest odwiedzana w domu przez tych kolegów²⁶.

Pojawienie się w szkole uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi zawsze ważne wyzwanie dla placówki oświatowej. Każde takie dziecko wnosi ze sobą

²³ G. Mikołajczyk-Lerman, *Integracja społeczna i kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych w opinii rodziców dzieci pełnosprawnych*, [w:] *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman, Łódź 2011, s. 97.

²⁴ K. Parys, *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Kraków 2007.

²⁵ A. Mikrut, *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, Szkoła Specjalna, 2007, 3.

²⁶ Mikołajczyk-Lerman G., *Uczeń niepełnosprawny – warunki życia i nauki w opinii rodziców dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman, Łódź 2011, s. 51-53.

bagaż różnorodnych potrzeb i możliwości, jak również wiele ograniczeń i problemów związanych z realizowaniem roli ucznia, wychowanka, towarzysza współdziałającego w grupie rówieśniczej²⁷.

Doświadczenie uczy, że między postulowanym obrazem rzeczywistości a nią samą istnieje często znacząca różnica. Dotyczy to również kwestii wspólnej obecności zarówno uczniów z orzeczeniami, jak i rozwijających się typowo. „Nie jest bowiem tak, że wspólne przebywanie razem zbliża do siebie ludzi, niekiedy może ich od siebie oddalać”²⁸.

Założenia metodologiczne

Opisywany w artykule materiał zebrano latem 2011 roku, z wykorzystaniem wywiadów częściowo ustrukturyzowanych, prowadzonych z nauczycielami wspomagającymi ze szkół i klas integracyjnych z terenu Łodzi i województwa łódzkiego. Dobór próby odbył się metodą „kuli śnieżnej”. Wywiady były, za zgodą respondentów, nagrywane i następnie poddane transkrypcji.

Głównym celem prezentowanych badań było wstępne rozpoznanie zjawiska problemu agresji rówieśniczej oraz jej przejawów wobec uczniów niepełnosprawnych na podstawie opinii nauczycieli wspomagających ze szkół integracyjnych z terenu Łodzi i województwa (N = 20, po 10 osób ze szkół podstawowych i gimnazjów). Warto zaznaczyć, że w niektórych przypadkach można było mówić o pewnej niechęci ze strony dyrekcji szkół i samych badanych, ze względu na postrzeganą kontrowersyjność podejmowanego tematu. Eksplorowany był również rodzaj realizowanych przez szkoły działań zaradczych oraz ocena ich skutków. Przeprowadzone badania mają być wstępną próbą znalezienia odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

– Jak często dochodzi do agresji wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze strony dzieci typowo rozwijających się (z uwzględnieniem agresji realizowanej za pomocą telefonów komórkowych i sprzętu komputerowego, tzw. agresji elektronicznej)?

– Jakie są najbardziej typowe przejawy negatywnych zachowań wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi?

²⁷ B. Jachimczak, *Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014]

²⁸ S. Kowalik, *Pomiędzy dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Bydgoszcz 2001, s. 47.

- Jak wiele spośród takich sytuacji ma charakter *bullyingu*?
- Jak oceniają i jak wyjaśniają zjawisko agresji wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi badani nauczyciele wspomagający?
- Jakie działania są podejmowane w szkołach w celu rozwiązywania zaistniałych sytuacji problemowych?
- Jak działania te są oceniane pod kątem ich skuteczności?

Zdobyta w tym zakresie wiedza może posłużyć m.in. za punkt wyjścia do konstruowania działań chroniących uczniów z niepełnosprawnościami oraz poszukiwania skutecznych rozwiązań, kiedy już dojdzie do sytuacji krzywdzenia. Może również ujawnić obszary dalszych poszukiwań badawczych, uwzględniających kwestie, które nie zostały ujęte w przedstawianych badaniach. Potencjalne korzyści ze zdobytej wiedzy mogą dotyczyć samych uczniów z orzeczeniami, nauczycieli, jak i sprzyjać budowaniu pozytywnego klimatu społecznego szkół.

Wywiady oznaczone numerami od 1 do 10 pochodzą ze szkół podstawowych, a liczbami od 11 do 20 – z gimnazjów.

Wiktyimizacja rówieśnicza – wyniki badań własnych

Przykłady agresji rówieśniczej realizowanej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wszyscy, z wyjątkiem jednego nauczyciela pracującego w gimnazjum integracyjnym, potwierdzają występowanie agresji wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, choć należy zaznaczyć, że zdecydowana większość mówi o sporadycznym charakterze takich sytuacji.

Tak, takie zjawisko istnieje, np. polega na namawianiu uczniów ze SPE (Specjalnymi Potrzebami Edukacyjnymi) do wykonywania różnych, narzuconych czynności (W2).

Tak. Niektórzy uczniowie pełnosprawni przejawiają pewne formy agresji w stosunku do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Najczęściej są to przejawy agresji werbalnej i pośredniej (obgadywanie, wyśmiewanie, nieprzyjemne uwagi dotyczące braku wiedzy lub zachowania, niekiedy izolowanie). Niektóre zachowania wynikają również z braku zrozumienia faktu, że uczeń SPE ma dostosowane wymagania edukacyjne do jego potrzeb (W9).

Tak agresja występuje – zarówno w formie bezpośredniej (w większości), jak i pośredniej (sporadycznie) (W 6).

Tak, chociaż bardzo rzadko zdarza się agresja osoby zdrowej wobec niepełnosprawnej ze względu na niepełnosprawność kolegi. Zazwyczaj powody agresji są zupełnie inne. Najczęściej agresja (i to wzajemna) występuje wobec osoby

z zaburzonym zachowaniem (często są to dzieci/młodzież, która miała w szkole podstawowej orzeczenie z uwagi na różne problemy, głównie emocjonalne i zaburzenia zachowania, a na etap gimnazjum orzeczenia już nie otrzymała). Jest to wtedy najczęściej agresja słowna, agresji pośredniej typu izolowanie osoby niepełnosprawnej nie pamiętam w ogóle (W11). Według jednego z nauczycieli, trudno określić skalę zjawiska: **Nie potrafię oszacować problemu. Na pewno jest.** Uczniowie z silną osobowością potrafią wykorzystywać naiwność uczniów słabszych, a także uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (W2).

Najczęściej wymieniane formy krzywdzenia to: wyśmiewanie, przeдрzeźnianie oraz namawianie do wykonania różnych czynności, bazujące na deficycie uwagi, potrzebie akceptacji i chęci przynależności do grupy za wysoką nawet cenę.

Sprawca prowokował, namawiał ucznia z orzeczeniem do wykonywania różnych czynności np.: „wejdź do toalety dla dziewcząt”. Uczeń wykonywał polecenia i tak właśnie cała sprawa wydała się (W5).

Czasem, według badanych nauczycieli, sprawcy agresji wobec uczniów z niepełnosprawnością interpretowali niektóre sytuacje jako żart, który przerodził się w coś wcześniej niezamierzonego, natomiast w niektórych przypadkach – agresja była działaniem zaplanowanym.

Uczniowie wyczekiwali na najdrobniejszą nieuwagę nauczycieli, którzy pełnili dyżury (W5).

Niekiedy również, co warto zauważyć, nauczyciele wspomagający mówili o braku różnic pod względem częstości oraz mechanizmów stawania się ofiarą czyjejś agresji, w porównaniu z typowo rozwijającymi się uczniami.

Istnieją takie przypadki. Nie obserwuję jednak szczególnej agresji wobec uczniów ze SPE, niż wśród pozostałych dzieci. Zazwyczaj są to: bijatyki, wulgarne słownictwo, izolowanie (dotyczy to głównie dzieci z zaburzeniami zachowania). Zachowania takie mają charakter incydentalny (W1).

Niektórzy badani wskazują, że to właśnie uczniowie ze specjalnymi potrzebami są często sprawcami takich zachowań wobec swoich typowo rozwijających się rówieśników bądź w znacznej mierze przyczyniają się do powstawania takich sytuacji.

Tak, znane są mi takie przypadki. Jest to przeważnie agresja słowna, fizyczna (głównie przepychanki), zdarzają się też przypadki autoagresji. Nie zauważyłam natomiast, by agresja była specjalnie kierowana do dzieci ze SPE, one też bywają agresywne, zarówno w stosunku do siebie, jak i do uczniów zdrowych. Z moich obserwacji wynika również, iż uczniowie z klas integracyjnych rzadziej bywają agresywni w stosunku do dzieci ze SPE, niż ich rówieśnicy w klasach masowych (W5).

Nie zauważyłam specjalnej różnicy jeśli chodzi o zachowania agresywne między dziećmi zdrowymi a uczniami z SPE. Powiedziałabym nawet, że częściej zdarza się agresja u uczniów ze SPE (zwłaszcza jeśli mają zaburzenia zachowania). Dzieci zdrowe mają opiekuńczy stosunek do uczniów niepełnosprawnych (W7).

Agresja elektroniczna wobec pokrzywdzonych²⁹. Wystąpienie agresji elektronicznej, czyli zrealizowanej za pomocą Technologii Informacyjno-Komunikacyjnej (TIK), najczęściej telefonu komórkowego lub komputera podłączonego do Internetu, potwierdziły 4 z 20 badanych osób, z czego trzy przypadki miały miejsce w gimnazjach.

Zdarzyła się raz i została udaremniona natychmiast przez dyżurującego nauczyciela próba filmowania ucznia niepełnosprawnego telefonem komórkowym, na przerwie pomiędzy lekcjami (uczeń wygłupiał się, robił miny) (W 10).

Tak. Była np. sytuacja nagrywania kłótni z użyciem wyzwisk i oglądania filmiku w grupie rówieśników w szkole (W11).

Na początku roku była sytuacja, kiedy to rówieśnicy nagrali „ofiare” (o której mówiłam) podczas tańca wykonywanego przez nią – taniec był ekspresyjny, „zabarwiony erotycznie”. Film ten trafił do Internetu (W17).

*Tak – najbardziej problemowy chłopiec z grupy przywódczej **ściągnął na komórkę zdjęcie „menela” (jak sam się wyraził) i pokazując kolegom mówił, że to rodzina ofiary** (W18).*

Mimo iż zdecydowana mniejszość nauczycieli posiada wiedzę o takich przypadkach, nie musi oznaczać to rzeczywistych rozmiarów zjawiska, które z wielu powodów (np. niewystarczających kompetencji komunikacyjnych ofiary, małej wiarygodności, czy strachu przed restrykcjami) często pozostaje poza świadomością dorosłych i nie musi zostać ujawnione poza grupą rówieśniczą (szczególnie gdy nie ma ekstremalnego, łatwego do zaobserwowania nasilenia). Warto zwrócić uwagę, że trzy z czterech opisanych przypadków dotyczą bardzo niebezpiecznej formy agresji elektronicznej, która się wiąże z upublicznieniem wizerunku ofiary, szczególnie w kontekście seksualnym.

²⁹ Według J. Pyżalskiego, jednym z rodzajów agresji elektronicznej jest „agresja wobec pokrzywdzonych” (bezdolnych, chorych psychicznie, uzależnionych, niepełnosprawnych intelektualnie), realizowana np. poprzez namawianie, prowokowanie takich osób do wykonania pewnych zachowań i rejestrowanie ich w celu umieszczenia w Internecie. Patrz: J. Pyżalski, *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, [w:] *Człowiek i uzależnienia*, red. M. Jędrzejko, D. Sarzała, Pułtusk-Warszawa 2010. Szerzej o kontekstach używania nowych mediów przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną w: P. Plichta, *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2013, 12, 1.

Pewne zastanowienie może budzić pewność niektórych respondentów, że agresja elektroniczna nie ma miejsca w ich szkołach. Pewność ta bierze się, jak widać z poniższych przykładów, z wiary w skuteczność technicznych i organizacyjnych (regulaminowych) sposobów, co wydaje się typowe dla wielu dorosłych, w tym nauczycieli.

Nie. Zakaz używania telefonów w szkole – zapisane w statucie. Dzieci mogą dzwonić do rodziców (jeśli jest taka potrzeba) tylko w porozumieniu z nauczycielem (jest telefon szkolny). Dzieci i rodzice to akceptują (W14).

Takich spraw również nie ma. U nas jest zakaz używania telefonów komórkowych. Telefony muszą być wyłączone i pozostawać w plecakach, w innym przypadku są rekwirowane i przekazywane rodzicom (W15).

Nie – u nas jest zakaz używania telefonów, o sytuacjach z Internetem też nic nie wiem (W16).

Bullying wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Kolejnym krokiem w analizie zebranego materiału było znalezienie odpowiedzi na pytanie: jak wiele spośród znanych nauczycielom wspomagającym przypadków agresji rówieśniczej nosiło znamiona *bullyingu*, czyli wielokrotnego, trwającego dłużej czas, zamierzonego dręczenia osób słabszych, nie mogących się skutecznie bronić przed dysponującą przewagą jednostką bądź grupą. Z punktu widzenia ofiary jest to zjawisko znacznie groźniejsze niż jednorazowe akty agresji.

Występowanie takiego zjawiska potwierdza mniej więcej połowa badanych (11 na 19), choć większość z nich uznaje takie przypadki jako incydentalne. O podobne rozumienie istoty *bullyingu* zadbano poprzez wyjaśnienie jego istoty w czasie zadawania pytania w trakcie wywiadu.

*Niekiedy mają charakter incydentalny – wskutek zaistniałej sytuacji, **niekiedy jest to zamierzone znęcanie się** (W3).*

*Najczęściej ma to charakter incydentalny – wynika z sytuacji lub osobistych antypatii. **2 razy spotkałam się z bullyingiem, ale dość szybko został ukrócony** (W6).*

*Zwykle (takie sytuacje – przyp. autorów) mają charakter incydentalny. Nauczyciele są „czujni” na każdy przejaw agresji, więc nie dopuszczają by miała ona charakter ciągły. **Ostatnio wydarzył się przypadek agresji, który szczególnie mnie zbulwersował** (W5).*

*Bardzo różnie to wygląda. Czasami są to zwykłe kłótnie – jak to między dziećmi. Prowadzonym potrafi być osoba zdrowa, jak i niepełnosprawna. I jak to w takich sytuacjach często bywa – kłótnia wybucha nagle i nagle się kończy, po czym dzieciaki mają ze sobą dobry kontakt. **Ale znam przypadki, które można określić***

jako bullying, przy czym najczęściej bywało tak, że „ofiara” swoim zachowaniem prowokowała zachowania agresywne. Chociaż pamiętam jeden przypadek (na początku mojej pracy), gdy dziewczynka w VI klasie integracyjnej oznajmiła, że nie lubi osób niepełnosprawnych i zaczęła dawać to odczuć jednej koleżance z klasy (która niczym nie zawiniła) – tak naprawdę problem miała osoba pełnosprawna, dom nie sprzyjał prawidłowemu rozwojowi dziewczynki, miała złe przykłady dorosłych i tak się to objawiło – brakiem tolerancji wobec jednej wybranej koleżanki (W18).

Występują przypadki dręczenia osoby słabszej przez uczniów z tej samej klasy, trwające dłuższy czas (...). Uczeń został „kozłem ofiarnym”, był wyszydzany przez klasę, dręczony psychicznie i obrażany słownie (W19).

Sprawy takie mają charakter i incydentalny i wielokrotny (W20).

Zwykle [takie sytuacje – przyp. autorów] mają charakter incydentalny. Chociaż miałam w klasie ucznia, który był zarówno sprawcą agresji, jak i jej ofiarą ze strony rówieśników. Można powiedzieć, iż miało to znamiona bullyingu (W8).

Warto zwrócić, w kontekście ostatniego przykładu, szczególną uwagę na sytuację tzw. ofiar-sprawców (*bully-victims*), którzy w pewnych okolicznościach są ofiarami przemocy, a czasami są również jej sprawcami, gdyż ich sytuacja psychospołeczna i konsekwencje zaangażowania w *bullying* są poważniejsze niż samych ofiar lub samych sprawców. Takie osoby powinny być objęte szczególną troską i wsparciem, gdyż ich sytuacja psychologiczna jest bardzo trudna.

Część badanych udziela odpowiedzi trudniejszych do zaklasyfikowania ze względu na pewne sprzeczności bądź niejasności, jednak generalnie wypowiedzi nie wykluczają występowania *bullyingu*.

Większość zachowań agresywnych ma charakter incydentalny i nie nosi znamion bullyingu (W9).

Bullying raczej nie ma miejsca. Bywa bardzo niewinnie na początku – zwykła zabawa dzieci, choć jednak w pewnym momencie uczeń ze SPE zaczął być traktowany jako „zabawka” do popychania, poszturchiwania... Czasami to uczeń ze SPE jest prowodyrem, ponieważ brak mu krytycyzmu i doświadczeń dzieci zdrowych, jego nieracjonalne zachowania powodują chęć dalszego prowokowania przez dzieci zdrowe „nakręcają sytuację dla zabawy”, co w efekcie przyczynia się do konfliktu (W10).

Jeśli chodzi o bullying osoby zdrowej wobec niepełnosprawnej, to przypominam sobie jeden taki przypadek na 5 lat mojej pracy w tej placówce (W11).

*Są to sprawy incydentalne, bo od razu gaszone, rozładowywane napięcia. **Bullyingu w stosunku do jednej wybranej osoby nie ma, chociaż jak sięgnę pamięcią wstecz, to jeden taki przypadek mogłabym opisać** (W14).*

Szczegółne, zwykle gorsze położenie społeczne uczniów niepełnosprawnych intelektualnie (nawet wśród innych grup osób z niepełnosprawnościami) znajduje wyraz w wypowiedzi nauczyciela wspomagającego pracującego w gimnazjum integracyjnym.

*Występują przypadki dręczenia osoby słabszej przez uczniów z tej samej klasy, trwające dłuższy czas **W każdej klasie jest tzw. „kozioł ofiarny”, a w klasach integracyjnych często zostaje nim osoba z deficytami intelektualnymi** (W19).*

Inną perspektywę na funkcjonowanie uczniów z niepełnosprawnością intelektualną ilustruje poniższa wypowiedź – również nauczyciela pracującego w gimnazjum.

***Raczej, jeśli w ogóle zdarzają się sytuacje konfliktowe, zachowania agresywne, to wśród uczniów niepełnosprawnych, zwłaszcza upośledzonych umysłowo** – czasami widoczne są między nimi wyraźne antypatie, potrafią dokuczać sobie wzajemnie, np. poprzez obelgi słowne. Fizycznej agresji nie ma. Częściej zdarza się „przytulanie na siłę” (ale właśnie między uczniami ze SPE), gdyż te dzieci są pobudzone seksualnie. Wtedy to też zdarza się, że nie każdy uczeń z orzeczeniem to akceptuje i reakcją obronną jest agresja słowna. **Jednak wszelkie zachowania agresywne zdarzają się u nas bardzo rzadko** (W15).*

Łącznie, połowa (10) badanych nauczycieli wspomagających potwierdza występowanie *bullyingu*, nieco częściej zjawisko to ma miejsce w gimnazjach (6 na 10 wypowiedzi).

Podjęmowane działania i ocena ich skuteczności. Działania podejmowane w przypadku występowania negatywnych zachowań wobec uczniów ze SPE niemal we wszystkich przypadkach są opisywane bardzo podobnie i należy je uznać za typowe. Respondenci pytani o sposoby rozwiązywania problemowych sytuacji najczęściej odpowiadają, że zazwyczaj są to:

rozmowy z dziećmi i ich rodzicami, konsultacje z pedagogiem, psychologiem szkolnym, wpisy do dzienniczka ucznia lub klasowego zeszytu pochwał i uwag. Kierowanie do poradni psychologiczno-pedagogicznej lub do poradni zdrowia psychicznego (W1)

lub

Konfrontacja bezpośrednia z uczniami biorącymi udział w konflikcie. Rozmowa z udziałem pedagoga szkolnego bądź psychologa. Rozmowa z udziałem rodziców (W2).

Kilkakrotnie pojawiła się kwestia stopniowania oddziaływań i zawieranie umów zobowiązujących od określonego sposobu postępowania.

Poprzez rozmowy z uczniami, wpisy do dzienniczka. Czasami wzywamy rodziców. Prosimy nieraz o pomoc panią psycholog (która ma u nas w szkole dyżury i zawsze chętnie służy pomocą) bądź panią pedagog. Ważne są konsekwentne zasady postępowania oraz rozliczanie z zawartej umowy czy danej obietnicy. W razie potrzeby organizujemy pogadanki z psychologiem na zebraniach z rodzicami (W5).

*Poprzez rozmowy z uczniami, najczęściej z konfrontacją i udziałem obu stron konfliktu, są także wpisy do zeszytu informacji, niekiedy wzywamy rodziców. Prowadzimy lekcje wychowawcze, na których omawiamy czym jest agresja, jakie są jej przejawy, jak sobie z nią radzić, jak rozwiązywać konflikty. Istnieje możliwość zorganizowania zajęć z psychologami. **W ostateczności** angażujemy do pomocy panią pedagog bądź panią dyrektor (W8).*

Jak widać, niemal zawsze do pomocy w rozwiązywaniu trudnych sytuacji angażowani są rodzice.

Jako mniej typowe – bardziej oryginalne rozwiązanie można potraktować poniższy przykład, prezentujący działania oparte na sprawiedliwości naprawczej:

(...) naprawianie szkód (zorganizowanie podręczników najbardziej uszkodzonych z własnego kieszonkowego, wpłata pewnej kwoty na rzecz Samorządu Uczniowskiego za zniszczone mienie szkolne), trening mediacji (2 godziny wychowawcze) przeprowadzony przez pedagoga szkolnego, 2 godziny lekcyjne przeznaczone na przeprowadzenie zajęć przeciwdziałających agresji i zawarcie kontraktu z całą klasą (W10).

Warto również zwrócić uwagę na znaczenie ustalenia optymalnych zasad rozwiązywania problemu między szkołą o rodziną:

Tak naprawdę sprawa została rozwiązana dopiero po nawiązaniu ścisłej współpracy z domem, a ściślej rzecz biorąc, po ustaleniu umowy z ojcem sprawcy i konsekwentnym przestrzeganiu przyjętych zasad – ojciec co tydzień w ustalonym terminie kontaktował się z wychowawcą w celu monitorowania zachowania syna (W15).

Jakkolwiek respondentów nie pytano wprost o działania podejmowane w celu przeciwdziałania agresji rówieśniczej, to w opisach radzenia sobie z tym zjawiskiem pośrednio można wyciągnąć wniosek o przewadze działań reaktywnych nad proaktywnymi. Niemal wszyscy badani pozytywnie oceniali skuteczność rozwiązywania problemów dotyczących agresji rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnościami. Podczas wywiadów nauczyciele przyznawali, że aktualnie w ich szkołach znajduje się najwyżej kilka takich

spraw będących w trakcie rozwiązywania. Najczęściej wymienianą instytucją wspomagającą wewnątrzszkolny proces radzenia sobie z problemami agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi były poradnie psychologiczno-pedagogiczne (pojawiają się w 10 na 20 wywiadów, częściej w szkołach podstawowych niż w gimnazjach). W pojedynczych przypadkach były to również poradnie zdrowia psychicznego, sąd, policja, straż miejska. W dwóch przypadkach „rozwiązanie” problemu łączyło się z przydzieleniem nauczania indywidualnego i zmianą formy nauczania na segregacyjną (przeniesienie dziecka do szkoły specjalnej z internatem).

Znaczące w wyjaśnianiu negatywnych zachowań społecznych w klasach integracyjnych jest pewne poczucie niesprawiedliwości, związane z indywidualizacją/obniżeniem wymagań wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, odczuwane przez dzieci bez orzeczenia oraz z postrzeganiem wyjątkowym traktowaniem dzieci odbiegających od normy rozwojowej.

Niektóre zachowania wynikają również z braku zrozumienia faktu, że uczeń SPE ma dostosowane wymagania edukacyjne do jego potrzeb (W9); Kulminacja nastąpiła na lekcji przyrody, gdy [sprawca – przyp. autorów] zaczął naśladować ofiarę przed swoją klasą i nauczycielem i twierdził, że trzeba go traktować inaczej, czyli tak jak osobę niepełnosprawną (W14).

Jako bariery dla skutecznego radzenia sobie z problemami agresji rówieśniczej wymienia się współudział ofiar.

Rozwiązywanie problemu trwa dłużej, gdy duża część winy leży po stronie „ofiary”, np. gdy zachowania „ofiary” są agresywne i praca z tą osobą nie przynosi efektów. Często problemy są w domu rodzinnym (czy to „ofiary”, czy „sprawcy”) i to przenosi się na teren szkoły – wtedy jest to trochę „walka z wiatrakami” (...).

Czasami bywa tak, że niektóre dzieci ze SPE z danej klasy trzymają się razem.

Pamiętam klasę, w której trzech chłopców tak się „kumplowało” – tyle, że jest to głównie wpływ i zachowania rodziców – zdarza się, że rodzice zaburzonych dzieci sami się izolują od pozostałych rodziców i to przekłada się na dzieci (W18).

Wiktyimizacja rówieśnicza uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – konteksty i interpretacje według nauczycieli wspomagających. W wypowiedziach dwóch respondentów pojawił się również wątek agresji między uczniami posiadającymi orzeczenia.

Największe problemy ma chłopiec z IV klasy, który jest uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – chłopiec w normie intelektualnej z niepełnosprawnością ruchową – bywa agresywny w stosunku do innego chłopca również z niepełnosprawnością ruchową – do nowego kolegi z klasy (W16).

W kilku przypadkach badani podkreślają udział dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w stawianiu się ofiarą agresji rówieśniczej. Można tu mówić o tzw. ofiarach prowokujących, które z powodu niewystarczających kompetencji społecznych i deficytów w zakresie potrzeby bycia zauważanym preferują jakąkolwiek uwagę niż jej brak.

Problem polega na tym, że grupa przywódcza nie akceptuje chłopca ze SPE. Z tym że chłopiec, trzeba przyznać, sam często jest prowodyrem (W18)

Chłopiec trafił do naszej szkoły do klasy I. Posiadał wówczas orzeczenie z powodu zaburzeń zachowania. Od początku sprawiał problemy wychowawcze. Nie umiał nawiązywać kontaktów. Był sprawcą konfliktów, które prowadziły do zachowań agresywnych, jednak również (to już wnioski z moich obserwacji) często był prowokowany, wyśmiewany przez rówieśników. Niejednokrotnie uczniowie skarżyli na niego (miało to charakter zмовy), nawet jeśli nie był stroną w konflikcie (W8).

W podobnym duchu wypowiada się nauczyciel z gimnazjum integracyjnego.

Najczęściej bywało tak, że „ofiara” swoim zachowaniem prowokowała zachowania agresywne (...). Sprawcy wyraźnie go nie lubią i nie chcą się z nim „kolegować”, a Tomek stara się za wszelką cenę dołączyć do ich grupy. Grupa potrafi go obrażać słownie (wzywać jego i jego rodzinę), wyśmiewać się z niego, był incydent „zabawy w rozkazy”, gdzie kazali mu np. szczekać (za nagrodę w postaci słodyczy) i przyklejanie karteczki z napisem „kopnij mnie”. Marek [imię zmienione – przyp. autorów], niestety, w większość zabaw „wchodzi”, uważając, że wszyscy bawią się równie dobrze jak on. Zawsze takie sytuacje zgłaszają nam świadkowie zdarzenia (W18).

Nieco inną interpretację udziału uczniów ze SPE w procesie stawiania się ofiarą podają kolejni respondenci.

Z doświadczenia mogę powiedzieć, że na początku dzieci ze SPE izolują się, mają kłopoty w nawiązaniu kontaktów z rówieśnikami, często są zamknięte w sobie. Możliwe, że wcześniejsze doświadczenia uczą ostrożności w relacjach (W3).

Z moich obserwacji wynika, że dzieci „integracyjne” (ze SPE) często są bardzo zaborcze, chcą skupiać uwagę na sobie. To powoduje zazdrość dzieci zdrowych, które czują się „niedopieczzone” (W14).

Znaczącym zadaniem, wartym eksploracji w kolejnych badaniach, powinna być rola świadków w powstawaniu i rozwijaniu się agresji rówieśniczej. W opisanych indywidualnych przypadkach krzywdzenia dzieci z orzeczeniami kilka razy pojawił się wątek świadków wzmacniających motywację sprawców lub świadków biernych, nie wysyłających komunikatu do sprawcy o braku akceptacji dla takich zachowań.

Bariera? Rówieśnicy napędzali całą procedurę. Nie przejawiali najmniejszej odrobiny tolerancji, czy zrozumienia. Być może popełniono błąd przy doborze dzieci do klas integracyjnych (W8).

Okazało się, że świadkowie zachowywali się różnie. **Jedni byli bierni wobec postawy agresora, inni zachęcali do takich zachowań, bo była niezła „draka” i „ubaw”.** Nikt nie zgłaszał dorosłym problemu (W11).

Koledzy sprawcy **początkowo traktowali całą sytuację jako dobrą zabawę,** dawali przyzwolenie na takie zachowania. Potem część grupy wycofała się z tej „zabawy”, inne osoby próbowały uspokajać i wyciszać sprawcę, ale **dwóch najlepszych kolegów sprawcy podkreślało i podjudzało go do dalszych działań** czerpiąc z tego satysfakcję, że „coś się dzieje, jest afera”, ale sami nie czuli się winni, bo nie oni byli sprawcami (W14).

W wypowiedziach swobodnych respondentów kilkakrotnie pojawia się postulat konieczności właściwego doboru (selekcji) uczniów do udziału w klasach integracyjnych.

Należy właściwie dobierać dzieci do klas integracyjnych – zarówno zdrowe jak i niepełnosprawne (W1).

Szkoły powinny zwrócić uwagę na dokładniejszy dobór uczniów do klas integracyjnych – zdarza się, że zbyt wiele osób ma poważne problemy w funkcjonowaniu, co uniemożliwia normalną pracę na lekcji. Brakuje również odpowiedniego przystosowania różnych instytucji do potrzeb osób poruszających się na wózku, co automatycznie uniemożliwia im uczestnictwo w wielu imprezach (W6).

Placówki integracyjne są potrzebne, nie wszystkie dzieci należy umieszczać w szkole specjalnej. Jednak stopień integracji dzieci zależy od rodzaju niepełnosprawności oraz poziomu intelektualnego uczniów (W7).

Podsumowanie

Przeprowadzone badania, z powodu ich ograniczonego charakteru, nie przesądzają jednoznacznie o skali zjawiska. Celowe wydaje się ich kontynuowanie zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. Jednakże, nawet z tak ograniczonego planu badawczego wynikają pewne przesłanki dla podejmowania działań chroniących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z problemem agresji i izolacji społecznej oraz pomocy uczniom bez orzeczeń w lepszym zrozumieniu swoich wyjątkowych rówieśników. Zdaniem wielu respondentów, bardzo ważną kwestią jest dbałość o właściwy dobór dzieci do integracji.

Obraz nie do końca jest spójny, ponieważ z jednej strony mamy do czynienia z ocenami i deklaracjami nauczycieli o niewielkim zasięgu i natężeniu problemu wiktyimizacji niepełnosprawnych uczniów. Z drugiej jednak, szczegółowa analiza wypowiedzi respondentów pokazuje, że niemal każdy z nich (19 na 20) zna takie sytuacje z własnej praktyki. Co piąty badany podał przykłady agresji rówieśniczej realizowanej za pomocą nowych mediów (agresji elektronicznej). Warto w tym miejscu zauważyć, że w większości było to związane z publikacją wizerunku osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co mogło stanowić dla niej poważne zagrożenie.

Badani podkreślają gorszą sytuację uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, co znajduje częściowe potwierdzenie również w innych badaniach wykazujących, że izolacja społeczna bądź wrogość wobec tej grupy uczniów może prowadzić do przenoszenia takich uczniów ze szkół integracyjnych do specjalnych³⁰.

Innym wartym podkreślenia aspektem jest zauważalny, podnoszony przez badanych nauczycieli, wątek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jako ofiar prowokujących oraz występującą wśród uczniów bez orzeczeń zazdrość w stosunku do zindywidualizowanych, często obniżonych wymagań wobec swoich „innych” rówieśników, co może wskazywać na niedostatecznie przeprowadzony proces rzeczywistego włączania (inkluzji).

Około połowa nauczycieli potwierdza występowanie zjawiska *bullyingu* wobec niepełnosprawnych uczniów. Podejmowane przez szkoły działania zaradcze należy ocenić jako typowe, ze znaczącym udziałem rodzin i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. Sami nauczyciele oceniają je jako skuteczne, choć wydają się mieć w większym stopniu charakter reaktywny i „akcyjny” niż być przemyślaną, obowiązującą strategią ograniczania ryzyka występowania takich sytuacji. Budowaniu tychże spójnych działań może pomóc wykorzystywanie nielicznych opracowań ujmujących problem agresji rówieśniczej i specjalnych potrzeb edukacyjnych opartych na sprawdzonych w praktyce programach i badaniach naukowych³¹.

BIBLIOGRAFA

Chrzanowska I., *Uczeń z upośledzeniem umysłowym w szkole ogólnodostępnej*, [w:] *Pedagogika specjalna szansą na realizację potrzeb osób niepełnosprawnych*, red. W. Dykcik, C. Kossakowski, J. Kuczyńska-Kwapisz, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Oddział w Poznaniu, Olsztyn-Poznań-Warszawa 2002.

³⁰ B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków 2013.

³¹ J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – Podręcznik metodyczny*, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014]

- Chrzanowska I., *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].
- Główny Urząd Statystyczny. Portal Informacyjny http://www.stat.gov.pl/gus/roczniki_PLK_HTML.htm [dostęp: 4.03.2014].
- Grzyb B., *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Gudjonsson G.H., *Psychology brings justice: The science of forensic psychology*, *Criminal Behavior and Mental Health*, 2003, 13.
- Hodges E., Perry D., *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76 (4).
- Jachimczak B., *Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Roland, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].
- Kavale K.A., Forness S.R., *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, *Journal of Learning Disabilities*, 1996, 29.
- Kowalik S., *Pomiędzy dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, red. B. Kaja, Wydawnictwo Naukowe AB, Bydgoszcz 2001.
- Maciarz A., *Nadzieje i obawy związane z reformą szkolnictwa specjalnego*, *Szkoła Specjalna*, 2000, 1.
- Malinowski L., *Niepełnosprawni są wśród nas*, 2003 http://forumakad.pl/archiwum/2003/09/artykuly/25-on-niepelnosprawni_sa_wsrod_nas.htm [dostęp: 24.02.2014].
- Mikołajczyk-Lerman G., *Integracja społeczna i kształcenie integracyjne uczniów niepełnosprawnych w opinii rodziców dzieci pełnosprawnych*, [w:] *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 2011.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Uczeń niepełnosprawny – warunki życia i nauki w opinii rodziców dzieci niepełnosprawnych*, [w:] *Uczeń i student niepełnosprawny – warunki życia i nauki*, red. W. Warzywoda-Kruszyńska, G. Mikołajczyk-Lerman, Wydawnictwo Biblioteka, Łódź 2011.
- Mikrut A., *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, *Szkoła Specjalna*, 2007, 3.
- Milne R., Bull R., *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, *British Journal of Learning Disabilities*, 2001, 29.
- Murphy W.J., *The victim advocacy and research group: Serving a growing need to provide rape victims with personal legal representation to protect privacy rights and to fight gender bias in the criminal justice*, *Journal of Social Distress and the Homeless*, 2001, 10.
- Parys K., *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, red. Z. Janiszewska-Nieścioruk, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Perry D.G., Kusel S.J., Perry L.C., *Victims of peer aggression*, *Developmental Psychology*, 1998, 24 (6).
- Plichta P., *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*,

- red. J. Pyżalski, E. Roland, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].
- Plichta P., *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami*, Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka, 2013, 12, 1.
- Pospiszyl I., *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003.
- Pyżalski J., *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, [w:] *Człowiek i uzależnienia*, red. M. Jędrzejko, D. Sarzała, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk-Warszawa 2010.
- Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2010 https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 25.02.2014].
- Roberts C., Smith P., *Attitudes and Behaviour of Children toward Peers with Disabilities*, International Journal of Disability, Development and Education, 1999, 46 (1).
- Sullivan P.M., Knutson J.F., *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, Child Abuse and Neglect, 2000, 24 (10).
- Sveinsson A.V.E., Morris N.J., *School bullying and victimization of children with disabilities*, [in:] *Disability Research and Policy: Current Perspectives*, ed. R.J. Morris, Routledge, London 2005.
- Sweeting H., West P., *Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11*, Research Papers in Education, 2001, 16 (3).
- Szumski G., *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN/Wydawnictwo APS, Warszawa 2009.
- Szumski G., Firkowska-Mankiewicz A., *Wokół edukacji włączającej. Efekty kształcenia uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w klasach specjalnych, integracyjnych i ogólnodostępnych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Williams C., *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, Jessica Kingsley, London 1995.

Akty prawne

- Ustawa z 7 września 1991 roku o systemie oświaty z późniejszymi zmianami (DzU z 2004, nr 256, poz. 2572 i dalsze).
- Rozporządzenie MEN z 12 marca 2009 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji nauczycieli, w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli oraz określenia szkół i wypadków, w których można zatrudnić nauczycieli niemających wyższego wykształcenia lub ukończonego zakładu kształcenia nauczycieli (DzU z 27 marca 2009)
- Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych i niedostosowanych społecznie w przedszkolach i szkołach i oddziałach ogólnodostępnych i integracyjnych wraz z późniejszymi zmianami (DzU z 2010, nr 228, poz. 1490).
- Rozporządzenie zmieniające z 28 sierpnia 2012 roku (DzU z 2012, poz. 982) oraz Rozporządzenie zmieniające z 2 sierpnia 2013 roku (DzU z 2013, poz. 957).

