

PIOTR PLICHTA

Uniwersytet Wrocławski

MAGDALENA OLEMPKA-WYSOCKA

*Specjalistyczna Poradnia Psychologiczno-Pedagogiczna
Doradztwa Zawodowego i dla Dzieci z Wadami Rozwojowymi
w Łodzi*

AGRESJA RÓWIEŚNICZA WOBEC UCZNIÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI W RELACJACH PRACOWNIKÓW PORADNI PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNYCH

ABSTRACT. Plichta Piotr, Olempska-Wysocka Magdalena, *Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych* [Peer Aggression Towards Children with Special Educational Needs Described by Employees of Psychological and Pedagogical Counseling Centers]. *Studia Edukacyjne* nr 33, 2014, Poznań 2014, pp. 201-225. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233-6688

The article presents the results of a research carried out among fifteen employees of psychological and pedagogical counseling centers from the Łódź area. The study examined the level of their knowledge on the subject of spreading the forms of peer victimization towards children with special educational needs. The analysis of the partially structured interviews clearly indicates that the respondents were aware of a high number of such incidents, yet their knowledge is mostly acquired informally or indirectly, while they were working on other educational challenges. It is clear that instances of peer victimization are rarely reported officially to the counseling centers. The range of supportive actions that were implemented is mostly limited to and focused on the victims. The respondents appeared pessimistic as to their assessment of the effectiveness of the preventative and prophylactic measures implemented by schools and counseling centers.

The results presented in the article map out the direction the counseling centers should take in order to support schools in their efforts to prevent peer victimization. Undoubtedly, there is a clear need to shift to a more proactive role in diagnosing the school situation of children with special educational needs and to precisely assess the risk of their victimization. The respondents emphasized a need for more complex and systematic measures in this area.

Key words: aggression, bullying, disability, special educational needs, victimization, psychological and pedagogical counseling centers

Wprowadzenie

- uzasadnienie potrzeby podejmowania problemu agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Podwyższone ryzyko wiktyimizacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE), w tym niepełnosprawnych¹ jest szeroko opisane i udokumentowane w zagranicznych badaniach², jakkolwiek można również znaleźć mniej liczne doniesienia kwestionujące taką tezę³. W obszernej krajowej literaturze pedagogicznej dotyczącej integracji (inkluzyj) i jej niekwestionowanych zalet taki problem podejmowany jest wyjątkowo rzadko i nie ma zwykle charakteru kompleksowego. Może to dziwić, ponieważ kwestia bezpieczeństwa słabszych oraz ich pozycji społecznej w grupie rówieśniczej wydaje się kwestią niezwykle ważną i w znacznym stopniu stanowiącą o udanym włączeniu.

Korzyści z włączania nie mogą jednocześnie przesłaniać poważnego ryzyka, jakim jest narażenie na stanie się ofiarą agresji rówieśniczej. (...) samo przebywanie w szkole powszechnej nie wystarcza, jeśli nie towarzyszy temu stały i systematyczny wysiłek na rzecz wspierania prawdziwej integracji i autentycznego rozwoju⁴.

Znaczące w tym kontekście są wyniki z krajów, gdzie nauczanie we wspólnym nurcie ma dłuższą tradycję. Na przykład, w swoich badaniach C. Roberts i P. Smith wykazują, że niemal połowa typowo rozwijających się uczniów przyznaje, że nie spędza w ogóle czasu ze swoimi niepełnosprawnymi rówieśnikami z klasy. Co gorsze, zdaniem tych autorów, nie jest to

¹ W raporcie "Cyberbullying and children and young people with disabilities: guidance for teachers and other professionals SEN and disability: developing effective anti-bullying practice Anti-bullying alliance", stworzonym przez Department of Education 2013, kategoria specjalnych potrzeb edukacyjnych SEN (Special Educational Needs) została rozszerzona o niepełnosprawność i w ten sposób powstał skrót SEND (Special Educational Needs and/or Disabilities)

<http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/7441/cyberbullying-and-send-module-final.pdf> [dostęp: 16.01.2015].

² M.in. H. Sweeting, P. West, *Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11*, Research Papers in Education, 2001, 16(3); P.M. Sullivan, J.F. Knutson, *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, Child Abuse & Neglect, 2000, 24(10) (w Polsce publikacja ta ukazała się jako: P.M. Sullivan, J.F. Knutson, *Krzywdzenie a niepełnosprawność – populacyjne badania epidemiologiczne*, Dziecko Krzywdzone, 2008, 1(22)).

³ R.T. Leeb i in., *Does Childhood Disability Increase Risk for Child Abuse and Neglect?* Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 2012, 5(1), s. 4-31.

⁴ G. Fairbairn, S. Fairbairn, *Integracja problemem etycznym?* [w:] *Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, Warszawa 2000, s. 22.

wynik znacznie różniący się od innych rezultatów dotyczących inkluzji⁵. Wątek trudniejszej społecznie sytuacji niepełnosprawnych uczniów w warunkach integracyjnych lub włączających pojawia się czasem „przy okazji”, np. w badaniach socjologicznych⁶ lub podejmowany jest przez stowarzyszenia rodziców, instytucje niepubliczne⁷. Do nielicznych należą, zwłaszcza w Polsce, badania naukowe w omawianym obszarze prowadzone w szkołach⁸. Trzeba jednak zauważyć, że znane są również inne wyniki, choć głównie dotyczące ryzyka krzywdzenia w relacjach rodzinnych, czy w instytucjach opiekuńczych, medycznych⁹.

Wydaje się, że z punktu widzenia poważnych negatywnych skutków m.in. dla zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu, jakie niesie ze sobą bycie ofiarą, zwłaszcza systematycznie realizowanej agresji¹⁰, temat ten powinien być znacznie częściej poruszany w badaniach naukowych i praktycznych programach wdrażanych na poziomie placówek edukacyjnych, a wiedza o tych ostatnich ma niezwykle ograniczony charakter. Szkoły potrzebują pomocy w tym zakresie, ponieważ zwykle nauczyciele wykazują małą gotowość do pracy z dziećmi odbiegającymi od normy rozwojowej i nisko oceniają swoje kompetencje do pracy z nimi.

⁵ C. Roberts, P. Smith, *Attitudes and Behaviour of Children toward Peers with Disabilities*, International Journal of Disability, Development and Education, 1999, 46(1).

⁶ G. Mikołajczyk-Lerman, *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź 2013, s. 286.

⁷ Np. raport: *Walk A Mile In Their Shoes. Bullying and the Child with Special Needs, A Report and Guide from AbilityPath.org*, 2011

<http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf> [dostęp: 16.01.2015].

⁸ Np. A. Mikrut, *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, Szkoła Specjalna, 2007, 3.

⁹ Np. E. Pisula, *Potrzeby rodziców dzieci z zaburzeniami rozwojowymi*,

<http://www.slideshare.net/crisma61/potrzeby-rodzicw-dzieci-z-zaburzeniami-rozwoju-14291560> [dostęp: 16.01.2015]; <http://www.slideshare.net/crisma61/potrzeby-rodzicw-dzieci-z-zaburzeniami-rozwoju-14291560> [dostęp: 16.01.2015];

E. Jarosz, *Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a niepełnosprawnością*, Dziecko Krzywdzone, 2008, 1(22), s. 1-16,

<http://fdn.pl/nr-1-22-2008-krzywdzenie-dzieci-niepełnosprawnych-profilaktyka-i-interwencja> [dostęp: 16.01.2015];

A. Piekarska, *Krzywdzenie dziecka z zaburzeniami rozwojowymi. Przegląd zagadnień teoretyczno-badawczych oraz zastosowanie taksonomii krzywdzenia dziecka*, Dziecko Krzywdzone, 2007, 2 (19), s. 63-72,

<http://dobryrodzic.fdn.pl/sites/default/files/Krzywdzenie%20dziecka%20z%20zaburzeniami%20rozwojowymi.pdf> [dostęp: 16.01.2015].

¹⁰ M.in. D. Olweus, *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge 1993; P.K. Smith, S. Sharp (red.), *School bullying: insights and perspectives*, London 1994; K. Rigby, *Consequences of Bullying in Schools*, Canadian Journal of Psychiatry, 2003, 48(9), s. 583.

W literaturze przedmiotu najczęściej można spotkać następujące stanowiska wobec zaangażowania w agresję rówieśniczą w przypadku uczniów ze SPE:

- zwiększone ryzyko stania się ofiarą,
- zwiększone ryzyko zarówno stania się ofiarą, jak i sprawcą agresji rówieśniczej oraz
- stanowisko niejednoznaczne.

W myśl tego ostatniego, występowanie niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych nie jest wyizolowaną determinantą ryzyka wiktymizacji. Coraz częściej badacze wskazują więc, że trudno jednoznacznie powiedzieć, czy zaangażowanie w agresję rówieśniczą zależy od posiadania bądź braku specjalnych potrzeb edukacyjnych. W takim ujęciu zależy to od innych czynników, jak np. klimat szkoły czy dojrzałość społeczna osoby niepełnosprawnej. Przyczyną krzywdzenia okazywały się inne czynniki, jak np. problemy emocjonalne czy interpersonalne¹¹, pasywne, „słabe” reakcje, błędy w odczytywaniu czyichś intencji, zachowań, nawet niezagrażających¹², brak umiejętności społecznych, np. obrócenia czegoś w żart, czy zdolność do sarkazmu¹³. Jednak wspólną cechą większości badań jest wysokie, czasem niezwykle niepokojące nasilenie zjawiska wiktymizacji, również szerzej rozumianej niż rówieśnicza; np. 75% matek dzieci z zespołem Aspergera przyznało, że ich dziecko zostało uderzone przez rówieśników lub rodzeństwo i było dręczone emocjonalnie¹⁴, natomiast w badaniach Smitha i współpracowników¹⁵ 100% niesłyszących uczniów stało się ofiarą, a 50% z nich było również sprawcami nękania.

Realizowanie otwarcie wrogich działań zwykle jest poprzedzone różnymi mniej dostrzegalnymi formami izolowania czy ignorowania. Zdaniem Pospiszyl, w przypadku uczniów najbardziej powszechną formą naruszenia relacji między jednostką a grupą jest odrzucenie mające miejsce w klasie szkolnej. Najczęściej poprzedzone jest procesem stygmatyzacji, który przy-

¹¹ Np. S. Reiter, N. Lapidot-Lefler, *Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2007, 45(3), s. 174-181; S. Reiter, *Bullying Among Special Education Students with Intellectual Disabilities: Differences in Social Adjustment and Social Skills*, *Intellectual and Developmental Disabilities*, 2007, 45(3), s. 174.

¹² E.J. Sabornie, *Social-Affective Characteristics in Early Adolescents Identified as Learning Disabled and Nondisabled*, *Learning Disability Quarterly*, 1994, 4, s. 268.

¹³ D. Nabuzoka, *Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties*, *Educational Psychology*, 2003, 23(3), s. 307.

¹⁴ L. Little, *Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders*, *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 2002, 25(1), s. 43-57.

¹⁵ P.K. Smith, S. Sharp, *School bullying: insights and perspectives*.

czynia się do tego, że niektóre dzieci bywają systematycznie wyłączone z życia klasy¹⁶. Dzieci ze SPE, w tym niepełnosprawne, są częściej izolowane bądź odrzucane przez grupę i w związku z tym stają się łatwiejszym „celem” potencjalnych sprawców. Agresor mniej ryzykuje atakując taką osobę, a brak przyjaciół i odtrącenie przez rówieśników uznaje się za czynniki bardzo silnie wpływające na stanie się ofiarą¹⁷. Osoby niepełnosprawne, przede wszystkim intelektualnie, Williams określa pojęciem „łatwych ofiar” (*safe targets*). Jego zdaniem, wynika to z mniejszego ryzyka ujawnienia sprawy¹⁸. Inni badacze podkreślają z kolei, że nawet w przypadku ujawnienia krzywdy, ofiary czy świadkowie niepełnosprawni intelektualnie czy chorzy psychicznie traktowani są jako mało wiarygodni¹⁹.

Szczególnie niebezpieczną formą agresji rówieśniczej jest *bullying* (*mobbing*)²⁰, czyli taka jej forma, która charakteryzuje się intencjonalnością, powtarzalnością, oraz w której mamy do czynienia ze znaczną dysproporcją siły (np. fizycznej lub psychicznej) między sprawcą i ofiarą (sprawcami/ofiarami), nie będącą się w stanie skutecznie obronić. Może mieć charakter fizyczny, werbalny, pośredni i realizowany za pomocą nowych mediów. W przypadku uczniów odbiegających od normy psychofizycznej częściej można się spodziewać tzw. *bullyingu relacyjnego* (pośredniego), manifestującego się m.in. izolowaniem, plotkowaniem, czy namawianiem innych do ignorowania. Warto pamiętać, że potencjalnemu agresorowi trudniej w otwarty sposób skrzywdzić niepełnosprawnego rówieśnika (np. z powodu częstego przebywania w towarzystwie osoby dorosłej), w związku z czym przejawy wrogich działań są zwykle bardziej ukryte. To nie znaczy, że agresja taka jest mniej groźna – odrzucenie przez grupę pozostawia głębokie urazy również dlatego, że nauczyciele znacznie częściej reagują na objawy fizycznego krzywdzenia²¹.

¹⁶ I. Pospiszył, *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Warszawa 2003, s. 64.

¹⁷ E. Hodges, D. Perry, *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999, 76(4); D.G. Perry, S.J. Kusel, L.C. Perry, *Victims of peer aggression*, *Developmental Psychology*, 1998, 24(6), s. 807-814; E. Hodges, D. Perry, *Personal and interpersonal antecedents*.

¹⁸ C. Williams, *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, London 1995.

¹⁹ G.H. Gudjonsson, *Psychology brings justice: The science of forensic psychology*, *Criminal Behavior and Mental Health*, 2003; R. Milne, R. Bull, *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, *British Journal of Learning Disabilities*, 2001, s. 29.

²⁰ W języku polskim najbardziej adekwatnym odpowiednikiem słowa *bullying* wydaje się „nękanie”.

²¹ P. Plichta, *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, red.

Ogólnie, jako czynniki sprzyjające staniu się ofiarą uznaje się²² ograniczenia intelektualne, zaburzoną komunikację, ograniczenia motoryczne, izolację utrudniającą wycofanie się z sytuacji krzywdzenia lub uniknięcia jej, znaczną zależność fizyczno-psychologiczną dziecka, zwiększoną zależność od opiekunów, nasiloną potrzebę bycia akceptowanym oraz nasilone zaburzenia zachowania (trudne, nietypowe). Są więc to często właściwości, które stanowią wyraz nierównowagi sił, jaka istnieje między typowo rozwijającymi się rówieśnikami a uczniami ze SPE.

Na przykład, dzieci z trudnościami w uczeniu się (*learning disabilities*), w świetle badań, są narażone na akty agresji w relacjach społecznych, a co gorsza – często doświadczana krzywda nie zostaje ujawniona lub bywa kontynuowana mimo jej ujawnienia²³. Potwierdzają to również wyniki badań K. Kavale i S. Forness, według których około 80% takich uczniów doświadcza odrzucenia ze strony grupy rówieśniczej²⁴. Dla kontrastu, Kaukiainen i współpracownicy utrzymują, że uczniowie z trudnościami w uczeniu się nie podlegali bardziej wiktyimizacji, natomiast częściej byli sprawcami²⁵. Niepełnosprawność, specjalne potrzeby edukacyjne są czynnikami ryzyka²⁶, sprzyjającymi stawianiu się ofiarą przemocy rówieśniczej w grupach dzieci reprezentujących różne rodzaje specjalnych potrzeb edukacyjnych. Na przykład, wyniki badań P. Sullivan i J. Knutson²⁷ wskazują, iż dzieci głuche są ofiarami szeroko rozumianych wrogich działań rówieśników ponad trzykrotnie częściej niż ich rówieśnicy. Potwierdzenie zwiększonego ryzyka stania się ofiarą agresji rówieśniczej w przypadku dzieci ze SPE znajdziemy

J. Pyżalski, E. Roland, Łódź 2010 [dostęp: 16.01.2015] https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf.

²² M.in.: C.J. Hobbs, H.G.I. Hanks, J.M. Wynne, *Child abuse and neglect. A Clinician's handbook*, Livingstone 1999; V. Sinason, *The special vulnerability of the handicapped child and adult: with special reference to mental handicap*, [w:] *Child Abuse*, red. C.J. Hobbs, J.M. Wynne, London 1993; D.P. Schor, *Sex and sexual abuse in developmentally disabled adolescents*, *Seminars in Adolescent Medicine*, 1987, 3(1), s. 1-7.

²³ 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: 16.01.2015].

²⁴ K.A. Kavale, S.R. Forness, *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, *Journal of Learning Disabilities*, 1996, 29.

²⁵ A. Kaukiainen i in., *Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems*, *The Scandinavian Psychological Associations Issue Scandinavian Journal of Psychology*, 2002, 43, Issue 3, s. 269-278.

²⁶ F. Mishna, *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*, *Journal of Learning Disabilities*, 2003, 36(4).

²⁷ P.M. Sullivan, J.F. Knutson, *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, *Child Abuse and Neglect*, 2000, 24(10).

również w podłużnych badaniach szkockich²⁸, które ujawniły, że 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 – o dziewięć procent mniej²⁹.

Ważną rolę we wspieraniu zarówno samych młodych ludzi, ich rodzin, jak i nauczycieli w omawianym obszarze (przeciwdziałania i radzenia sobie z przypadkami wykluczania i agresji rówieśniczej wobec wyjątkowych uczniów) powinny pełnić poradnie psychologiczno-pedagogiczne.

Ewolucyjny charakter pomocy psychologiczno-pedagogicznej i poradnictwa wynika ze zmian, jakie zostały wyznaczone przez potrzeby społeczne, oczekiwania osób pomagających, określone metody i techniki pracy, ale przede wszystkim przez zmiany dotyczące problematyki pomocowej, poradniczej. Podstawowym celem działania poradni psychologiczno-pedagogicznej, zgodnie z obecnie obowiązującym rozporządzeniem³⁰, jest diagnozowanie, udzielanie bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom, młodzieży oraz ich rodzicom, wspomaganie przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizowania zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Ponadto, poradnie realizują zadania profilaktyczne oraz wspierają nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktyczno-wychowawczych. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana przez poradnie polega m.in. na prowadzeniu terapii (dzieci, młodzieży, ich rodzin), udzielaniu wsparcia wymagającym pomocy psychologiczno-pedagogicznej (w tym także pomocy związanej z wyborem kierunku kształcenia, zawodu, w planowaniu kariery edukacyjnej i zawodowej). Pomoc udzielana jest także rodzicom – zarówno w rozpoznawaniu, jak i rozwijaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, a także indywidualnych możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i edukacyjnych. Pomoc może być realizowana m.in. poprzez grupy wsparcia, mediacje, warsztaty, porady, konsultacje, czy też np. poprzez działalność informacyjno-szkoleniową. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne, w tym poradnie specjalistyczne mogą realizować swoje zadania m.in. poprzez:

²⁸ H. Sweeting, P. West, *Being different: correlates of the experience of teasing and bullying at age 11*, Research Papers in Education, 2001, 16(3).

²⁹ Za: A.V. Sveinsson, R.J. Morris, *School bullying and victimization of children with disabilities*, [w:] *Disability Research and Policy: Current Perspectives*, red. R.J. Morris, London 2005, s. 192-193.

³⁰ Rozporządzenie MEN z 1.02.2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU poz. 199).

- udzielanie pomocy nauczycielom, wychowawcom, specjalistom w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych dzieci i młodzieży, w rozpoznawaniu ryzyka specyficznych trudności w uczeniu się, rozwijaniu zainteresowań, uzdolnień uczniów, a także udzielaniu pomocy w planowaniu oraz realizacji zadań związanych z doradztwem edukacyjnym i zawodowym;

- współpracę z placówkami, przedszkolami, szkołami w udzielaniu i organizowaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w opracowywaniu i realizacji indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, a także indywidualnych programów zajęć rewalidacyjno-wychowawczych;

- wskazanie (na pisemną prośbę rodzica, dyrektora szkoły, przedszkola lub placówki) niezbędnych do nauki warunków, środków dydaktycznych, sprzętu specjalistycznego, z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych i możliwości psychofizycznych dziecka niepełnosprawnego;

- podejmowanie działań związanych z profilaktyką uzależnień;
- prowadzenie edukacji dotyczącej ochrony zdrowia psychicznego (wśród dzieci, młodzieży, rodziców i nauczycieli);

- współpracę z placówkami doskonalenia nauczycieli i bibliotekami pedagogicznymi;

- udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych.

Powyższe zadania mogą być realizowane np. w formie porad, konsultacji, warsztatów, grup wsparcia, działalności informacyjno-szkoleniowej, mediacji, interwencji kryzysowej, czy poprzez organizowanie i prowadzenie sieci współpracy i samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców i specjalistów.

Obowiązujące rozporządzenia MEN wskazują, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna realizowana przez poradnie, w tym poradnie specjalistyczne, ma na celu rozpoznawanie i zaspokajanie indywidualnych potrzeb rozwojowych, edukacyjnych, a także na rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, które wynikają z: niepełnosprawności, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji, choroby przewlekłej, ze szczególnych uzdolnień, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, zaniedbań środowiskowych, z trudnościami adaptacyjnymi związanymi np. z różnicami kulturowymi czy ze zmianą środowiska edukacyjnego, z niepowodzeń edukacyjnych³¹. Na podstawie

³¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach,

podjętych działań diagnostycznych, dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mogą mieć zapewnioną pomoc psychologiczno-pedagogiczną ze strony specjalistów poradni (jak np. diagnoza, terapia, współpraca z rodzicami, szkołą). Na pisemny wniosek rodzica/prawnego opiekuna lub pełnoletniego ucznia zespół orzekający działający przy poradni psychologiczno-pedagogicznej i poradni specjalistycznej wydaje opinię o potrzebie wczesnego wspomagania rozwoju, orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego i orzeczenie o potrzebie zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Warto nadmienić, że poradnie psychologiczno-pedagogiczne pełnią bardzo istotną rolę w procesie prewencji oraz wczesnego wspomagania rozwoju. Fakt, czy rodzic i dziecko będą odpowiednio dobrze przygotowani do wejścia w środowisko edukacyjne – przedszkolne i szkolne – zależy w dużej mierze od odpowiednio wcześniej rozpoznanych potrzeb rozwojowych dziecka, specjalnych potrzeb edukacyjnych, od udzielenia pomocy rodzinie. Żeby tak się mogło stać, do poradni muszą „trafiać” tego typu przypadki np. poprzez zgłoszenia ze szkół, które doceniają rangę problemu i poszukują wsparcia w jego rozwiązaniu lub w drodze zgłaszania się rodziców zaniepokojonych sytuacją szkolną swojego dziecka lub brakiem adekwatnych działań ze strony szkoły, do której uczęszcza. Rozpoznanie takich sytuacji może następować również przez proaktywne działania poradni, polegające na diagnozie sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach. Rozporządzenia MEN regulujące prace poradni, a także praktyka organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w krajach UE pokazuje, że zarówno instytucje pomocowe, jak i specjaliści do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej mają możliwość bezpośredniego kontaktu z uczniem w szkole, stawiają diagnozę na podstawie obserwacji oraz badań, które są sporządzone w sytuacjach naturalnych, jednocześnie współuczestnicząc w różnych formach aktywności szkolnej ucznia³². Istotne jest także nawiązanie współpracy z nauczycielami szkół specjalnych i integracyjnych, w celu wypracowania pewnego modelu realizacji specjalnych potrzeb edukacyjnych, budowania środowiska sprzyjającego, a także stwarzającego optymalne warunki edukacji i wychowania oraz udzielania wsparcia i podejmowania współpracy podczas mediacji, w działaniach interwencyjnych i w sytuacjach kryzysowych.

szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532. <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [dostęp: 16.01.2015]).

³² *Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*, Warszawa 2011.

Założenia i organizacja badań

Prezentowana praca jest uzupełnieniem badań, prowadzonych wśród nauczycieli wspomagających pracujących w łódzkich szkołach i klasach integracyjnych³³. Analiza wywiadów wykazała, że niemal wszyscy badani spotkali się z problemem wiktylizacji uczniów z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym około połowa nauczycieli potwierdziła występowanie bardzo niepokojącego zjawiska *bullyingu* wobec niepełnosprawnych uczniów (agresji realizowanej systematycznie, intencjonalnie i takiej, w której mamy do czynienia z nierównowagą sił, tzn. gdzie ofiara/y jest słabsza fizycznie bądź w sensie psychologicznym i trudno jej skutecznie się bronić). Co piąty respondent potwierdzał występowanie elektronicznej agresji rówieśniczej³⁴, realizowanej wobec uczniów z orzeczeniami za pomocą nowych mediów (telefonów komórkowych, komputerów, Internetu). Poważnym problemem okazała się również kwestia sprawstwa i ofiaro-sprawców (czyli tych, którzy są sprawcami i ofiarami w zależności od sytuacji). Takie wyniki uzasadniają potrzebę rozszerzenia rozważań dotyczących zaangażowania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w agresję rówieśniczą na instytucje powołane do wspierania szkół, uczniów i ich rodzin, jakimi są poradnie psychologiczno-pedagogiczne. Do ich zadań należy diagnozowanie dzieci i młodzieży, udzielanie dzieciom i młodzieży oraz rodzicom bezpośredniej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, realizowanie zadań profilaktycznych oraz wspierających wychowawczą i edukacyjną funkcję przedszkola, szkoły i placówki, w tym wspieranie nauczycieli w rozwiązywaniu problemów dydaktycznych i wychowawczych oraz organizowanie i prowadzenie wspomagania przedszkoli, szkół i placówek w zakresie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych. Pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych z agresją rówieśniczą mieści się więc w każdym z wymienionych zadań³⁵.

³³ P. Plichta, M. Olempska-Wysocka, *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 28, s. 169-189.

³⁴ Więcej o agresji elektronicznej można znaleźć np. w: J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012; tegoż, *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 23, s. 267-280.

³⁵ §2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU 2013, poz. 199)

<http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20130000199&type=2> [dostęp: 16.01.2015].

Przedstawiany materiał zebrano w czerwcu 2011 roku, w ramach badań zespołu Piotra Plichty i Magdaleny Olempskej-Wysockiej, z wykorzystaniem częściowo ustrukturyzowanych wywiadów, prowadzonych z piętnastoma pracownikami (psychologami i pedagogami) poradni psychologiczno-pedagogicznych. Dobór próby odbył się metodą „kuli śnieżnej” i obejmował pracowników wszystkich łódzkich publicznych poradni, w tym specjalistycznej dla uczniów z zaburzeniami rozwojowymi. Wszystkie badane osoby stanowiły kobiety. Wywiady, za zgodą respondentek, zostały nagrane, a następnie poddane transkrypcji.

Głównym celem prezentowanych badań było rozpoznanie, na podstawie opinii pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, w jakim stopniu zjawisko agresji rówieśniczej wobec uczniów niepełnosprawnych „dociera” na poziom poradni psychologiczno-pedagogicznej. Innymi słowy, jak często szkoły (zarówno integracyjne, jak i ogólnodostępne) zwracają się o pomoc w rozwiązywaniu tego typu problemów wychowawczych. Eksplorowany był również rodzaj podejmowanych przez poradnie działań zaradczych oraz ocena ich skutków. Przeprowadzone badania są próbą odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Jaka jest znajomość skali agresji wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ze strony dzieci typowo rozwijających się (z uwzględnieniem agresji elektronicznej realizowanej za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych)?

- Jak wiele spośród takich sytuacji, zdaniem badanych, ma charakter *bullyingu* (*mobbingu*)?

- W jaki sposób pracownicy poradni dowiadują się o takich sytuacjach?

- Jakie działania są podejmowane i jak oceniana jest ich skuteczność?

Znalezienie odpowiedzi na powyższe pytania może posłużyć budowaniu świadomości znaczenia problemu i w konsekwencji stanowić punkt wyjścia do konstruowania działań chroniących uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (w tym z niepełnosprawnościami) oraz do budowania strategii udzielenia pomocy w sytuacji krzywdzenia. Ważnym elementem analizy będzie również przedstawienie opisanych przez pracowników łódzkich poradni indywidualnych przypadków dotyczących wiktymizacji rówieśniczej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Pracownicy łódzkich poradni psychologiczno-pedagogicznych o problemie agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – wyniki badań własnych

Znajomość przypadków realizowania agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Większość responden-

tów (11 na 15) zna takie przypadki, czasem nie podając skali zjawiska np. *Znane (W15); Tak, znane (W11); Tak, znane ze szkoły ogólnodostępnej (W13); Tak, znane, choć więcej przypadków agresji znam ze szkoły specjalnej (W12), choć większość precyzuje swoje wypowiedzi:*

Tak, znane. Jedna sprawa. To było gimnazjum ogólnodostępne, kl. III. Uczennica od V klasy szkoły podstawowej miała kłopoty z relacjami rówieśniczymi. Była infantylna w kontaktach, nie radziła sobie z wejściem w grupę, a bardzo jej na tym zależało. Wymyślała różne historie, żeby wzbudzić zainteresowanie, skarżyła i prosiła o interwencje nauczycieli. Bardzo chciała być w grupie, ale w konsekwencji jej nieprzewidywalne zachowania powodowały, że grupa jej nie akceptowała (...). W zasadzie od początku nauki w nowej szkole jej problemy z akceptacją w zespole klasowym były widoczne. Nie miały one jednak charakteru zachowań agresywnych wobec niej, a raczej eliminowania z grupy poprzez odsuwanie, ignorowanie, czy niechętnie współdziałanie z nią. Sytuacja dziewczyny pogarszała się, aż w klasie III gimnazjum któryś z uczniów zrobił dziewczynie kompromitujące zdjęcia, kiedy ta przebierała się po lekcji wychowania fizycznego. Zdjęcia umieścił w Internecie. Wiadomość o nich szybko się rozeszła i dziewczyna stała się pośmiewiskiem większej części klasy (W10).

Jak widać, w opisanym przypadku mamy do czynienia z dość szerokim i rozwijającym się wachlarzem zachowań – od tradycyjnej agresji pośredniej (wykluczanie, izolowanie) do agresji aktywnej, elektronicznej oraz dalszych negatywnych skutków i wtórnej wiktymizacji. Warto zwrócić uwagę na wskazanie, jako przyczyny wrogości, zachowań niepełnosprawnej uczennicy. Innym przykładem wypowiedzi wskazującej na udział osób z orzeczeniami w kierowaniu na siebie czyjejś agresji jest następująca wypowiedź: *W tym roku szkolnym znam około 3-4 przypadków, w tym jeden w szkole specjalnej. Uczniowie czasem prowokują zachowania nieprzyjemne wobec siebie. Czasem ich zachowanie nieświadomie prowokuje, powoduje, że przyciągają do siebie agresorów (W8).*

W dwóch przypadkach opisywanych przez respondentki można mówić o zjawisku *bullyingu*, a więc o takiej agresji, która ma powtarzalny charakter i realizowana jest wobec ofiary z intencją jej skrzywdzenia. Trzecim konstytutywnym wyróżnikiem *bullyingu* z innych form agresji jest to, że ofiara jest słabsza od sprawcy/ów nie tylko w sensie fizycznym, ale również psychologicznym i nie jest w stanie się skutecznie bronić. I właśnie takie sytuacje pojawiają się w wypowiedziach kolejnych osób:

Tak. To przypadek ucznia klasy V szkoły integracyjnej, który od dwóch, a może trzech lat jest obiektem wielu nieprzyjemnych zachowań, ale to dość złożony przypadek (...). Sprawa tego chłopca ma charakter długotrwały i chyba można ją już nazwać przewlekłym dręczeniem (W7).

Tak. Często mają charakter przewlekły. Znam kilka takich przypadków, a właściwie ich następstw – uczniowie trafiają do nas po sytuacjach prześladowania (W9). Według jednej z respondentek, agresja wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma charakter raczej incydentalny. *O jednym mogę powiedzieć, że ma charakter bullyingu* (W15).

Tak. Była to sytuacja długotrwała. Dotyczyła uczennicy III klasy gimnazjum. Nawet z napadem i pobiciem. To z pewnością można nazwać długotrwałym dręczeniem (W8).

Fakt realizowania agresji wobec uczniów z orzeczeniami nie jest znany trzem z piętnastu badanych osób, np. *Nie, nie są mi znane. Opieka nad dziećmi jest wzmożona i przypadki agresji wobec uczniów niepełnosprawnych nie występują. Kadra pedagogiczna wykazuje wysoki poziom empatii* (W6).

W jednym przypadku respondentka początkowo określając zachowania jako agresywne, na koniec wypowiedzi zmienia ich kwalifikację. *Tak więc dziewczynka nieświadomie prowokowała „agresję” innych uczniów wobec siebie. Ponieważ ingerowała we wszystkie sprawy, których była świadkiem, wobec tego wzbudzała niechęć wielu uczniów w takich sytuacjach. Ich zachowanie manifestowało się irytacją i negowaniem jej zachowań, ale nie miało znamion agresji bezpośredniej, a raczej niechęci i zniecierpliwienia* (W3).

Wiktymizacja z użyciem telefonów komórkowych, Internetu przez pełnosprawnych rówieśników jest zjawiskiem, które potwierdzają jedynie dwie badane osoby (jeden został opisany wcześniej) i w dodatku ten drugi przypadek dotyczy ucznia niepełnosprawnego w roli sprawcy³⁶. *Jedyny przypadek, o którym słyszałam w szkole, to przypadek rozsyłania jakiegoś wirusa telefonicznego. Sprawcą był uczeń niepełnosprawny intelektualnie. Szkoła sama poradziła sobie z tym przypadkiem, a uczeń spowodował całe zamieszanie nie zdając sobie sprawy ze skutków swojego zachowania* (W6).

Brak wiedzy badanych w tej kwestii nie musi wynikać z obiektywnie małego natężenia agresji elektronicznej, ale może stanowić potwierdzenie faktu, że najczęściej dorośli o takich wydarzeniach się nie dowiadują, chyba że sprawy nabiorą poważnego charakteru i zostają upublicznione.

Szacowana wielkość problemu. Zdaniem większości badanych, agresja wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi *nie jest zjawiskiem masowym* (W15); *Raczej nie, zdarza się [agresja – przyp. autorów] rzadko. Do poradni trafiają przypadki najbardziej nabrzmiałe. Pewnie kilka z nich można zakwalifikować jako bullying* (W13). *Kilka, ale uważam, że nie jest to problem*

³⁶ Więcej o agresji uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, w tym w sprawstwie Czytelnik może znaleźć w: P. Plichta, *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie*.

poważniejszy od innych, które pojawiają się w szkole. Nie jest to jednak problem, który można ignorować, zwłaszcza jeżeli dotyczy dzieci z zaburzeniami emocjonalnymi, bo ich reakcje na problem są często bardzo wygórowane i pierwotne problemy zdrowotne zostają nawarstwiane kolejnymi. **Trudno przewidzieć, gdzie „napotkają” granicę swojej wytrzymałości i jak na nią zareagują** (W14).

Pomoc udzielana przez poradnię w sytuacjach krzywdzenia dziecka ze SPE i ocena skuteczności takich działań. Punktem wyjścia do podejmowanych działań jest identyfikacja problemu. Z doświadczenia jednej z badanych osób o problemie wiktyimizacji wynika, że dowiaduje się o nim najczęściej od uczniów. Zdarza się, że problem ujawnia się w trakcie zajęć, albo na terenie poradni, w trakcie wizyt. Dowiaduję się także od pedagogów. Mówią o sytuacjach trudnych i czasem proszą o pomoc w ich rozwiązaniu (W15). To, co jest podejmowane w takich przypadkach, to wsparcie psychologiczne, terapia krótkoterminowa, praca z rodzicami, przygotowanie opinii o dostosowaniu oddziaływań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb ucznia, kontakty z pedagogiem szkolnym (W15).

Ocena podejmowanych działań miała najczęściej charakter opisowy (jakościowy), choć w jednym przypadku również ilościowy. Oceniałabym skuteczność oddziaływań na jakieś 50% (W14). Czasem organizujemy w szkołach zajęcia warsztatowe, psychoedukacyjne na różne istotne dla młodych ludzi tematy: jak radzić sobie z emocjami, zajęcia dotyczące dyskryminacji itp. Zdarza się, że zajęcia mają charakter interwencyjny. Czy są skuteczne? Mają na pewno znaczenie w myśleniu o różnych sprawach, **ale na pewno nie są idealnym lekiem na problemy** (W15).

W czasie wywiadów miała również miejsce ocena działań profilaktyczno-zaradczych realizowanych w szkołach. Pogadanki, np. z policją czy kimś innym na terenie szkoły moim zdaniem **przynoszą czasem wręcz odwrotny skutek**, bo potencjalny agresor namacalnie odczuwa niemoc tych instytucji wobec patologicznych zjawisk. **Przyjdzie kto, pogada sobie i nic nie może zrobić.** To takie obniżenie słabości, np. policji (W8).

Poradnia prowadzi zajęcia przeciwdziałające agresji. Są to różne programy profilaktyczne, które uczą dzieci radzenia sobie wobec zachowań agresywnych. **Uważam pogląd, że zajęcia grupowe załatwiają problem agresji za błędny**, bo jeśli są kierowane do wszystkich w jednakowym stopniu, to znaczy, że są kierowane do nikogo. Przecież agresja u dzieci i młodzieży ma bardzo różne źródła i każdy przypadek powinien być traktowany indywidualnie (W5).

Kiedyś nauczycielka zgłosiła w poradni problem dużego nasilenia konfliktów w klasie i poprosiła o zajęcia grupowe dotyczące rozwiązywania sytuacji konfliktowej. Razem z koleżanką przeprowadziłyśmy zajęcia, **ale takie jednorazowe dzia-**

łanie nie przynosi spektakularnych efektów. Jeżeli tylko uczniowie są edukowani, a pozostałe środowisko dziecka wierzy w czarodziejski efekt działania incydentalnych zajęć grupowych, to efekt jest raczej mierny (W7).

W niektórych sytuacjach poradnie zwracają się o pomoc do innych instytucji. Kierujemy na konsultacje, np. psychiatryczne (W15). Skuteczność interwencji podejmowanych przez poradnie jest najczęściej oceniana w dość wyważony sposób. *Sprawy kończą się różnie, czasem sukcesem, a czasem uczeń zmienia szkołę, bo nie jest w stanie odnaleźć się w grupie (W15).*

Warta odnotowania jest również wypowiedź, w której autorka podkreśla potrzebę pomocy rodzinom dzieci i postrzega to jako element zapobiegania zjawisku przemocy rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. *Problem wiktymizacji to także problem przyjęcia niepełnosprawności dziecka przez rodzinę. Do pozytywnego przyjęcia niepełnosprawności dziecka konieczna jest opieka nad rodzicami. Oni też czują się ofiarami poprzez trudne doświadczenia, marginalizowanie, alienację. W takiej sytuacji rodzina indukuje poczucie bycia ofiarą swoim dzieciom. Jeśli dziecko doświadcza braku sprawczości, to jest bezradne i staje się ofiarą, albo reaguje nadmiarowo i staje się „katem” poprzez absorbowanie sobą innych albo „dowalanie” innym. I tak powstaje mechanizm kręcenia się w kółko (W19).*

Można zauważyć, na podstawie wypowiedzi respondentek, że repertuar udzielanego wsparcia jest stosunkowo ograniczony, biorąc pod uwagę liczne możliwości przewidywane przez ustawodawcę:

Pomoc (...) jest udzielana w szczególności w formie: indywidualnych lub grupowych zajęć terapeutycznych dla dzieci i młodzieży, terapii rodziny, grup wsparcia, prowadzenia mediacji, interwencji kryzysowej, warsztatów, porad i konsultacji, wykładów i prelekcji oraz działalności informacyjno-szkoleniowej³⁷.

Problem wiktymizacji rówieśniczej w wypowiedziach swobodnych respondentów. Tylko dwie z 15. osób zdecydowały w wypowiedzi swobodnej podzielić się swoimi refleksjami dotyczącymi omawianego zjawiska. *Wiem, że sytuacja uczniów niepełnosprawnych w szkołach nie jest komfortowa, ale twierdę, że świadomość potrzeb i specyficznego funkcjonowania tych uczniów w szkole rośnie i to zarówno wśród rówieśników, jak i pedagogów. W dużej mierze kierowanie uczniów do placówek niezgodnie z ich możliwościami poznawczymi, czy ogólnozyciowymi jest powodem tragedii emocjonalnych dla tych dzieci. Niestety, rodzice nie zawsze potrafią patrzeć na swoje dziecko obiektywnie i „paku-*

³⁷ §8.2 Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU 2013, poz. 199

<http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20130000199&type=2> [dostęp: 16.01.2015].

ją” je do szkół, w których nijak nie mogą sobie poradzić w żadnej sferze. Nie idzie ani nauka, ani przyjaźnie, a efekt często jest taki, że dziecko wtórnie upośledza się rozwojowo (W11).

Na inny aspekt właściwej kwalifikacji do kształcenia integracyjnego wskazuje kolejna wypowiedź. W tym wypadku respondentka postuluje potrzebę pewnej selekcji uczniów bez orzeczeń: *Myślę, że do klas integracyjnych powinno się dobrze przemyśleć nabór uczniów. Nie każdy uczeń zdrowy musi być przyjmowany do integracji.* Moim zdaniem, powinien spełniać pewne kryteria i nie chodzi tu o umiejętności szkolne, ale raczej o dojrzałość społeczną, umiejętność panowania nad swoimi zachowaniami i podporządkowania się normom. To specyficzny rodzaj szkoły i należy przemyśleć dokładnie staranną strategię doboru uczniów do klas (W3).

Spójna z badaniami nauczycieli wspierających wydaje się wizja koncentrująca się na pokrewnym problemie, a mianowicie zachowaniach agresywnych niepełnosprawnych uczniów realizowanych wobec pełnosprawnych rówieśników jako istotnego problemu szkół, w których uczą się wspólnie uczniowie z orzeczeniami, jak i bez nich. Zdarzają się także przypadki, kiedy to uczeń niepełnosprawny staje się agresorem. W tej samej szkole inny chłopiec na wózku atakuje. Ma dobry, akumulatorowy wózek, porusza się nim sprawnie i umyślnie uderza nim w innych uczniów, albo najeżdża na innych uczniów. **Być może jest to także problem nieumiejętnego nawiązywania relacji rówieśniczych.** Ten chłopak nie jest izolowany, ale nie znaczy to, że jest lubiany przez rówieśników. To następna sprawa do załatwienia w najbliższym czasie (W14).

Jeszcze inny problem, a mianowicie koncentracja na agresywnym zachowaniu ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, wywołana długotrwałym prowokowaniem przez grupę rówieśniczą, zawarta jest w kolejnym opisie.

Uczeń z wysokim intelektem, zaburzeniami emocjonalnymi, zaburzeniami o charakterze dysleksji pozostaje pod opieką psychiatry. Ma zainteresowania, które różnią go od typowych chłopców w jego wieku (elektronika, modelarstwo itp.). Z relacji mamy i jego własnej wynika, że zawsze tak funkcjonował. **Jest w klasie grupa uczniów, która testuje jego wytrzymałość.** Chłopcy prowokują go tak długo, aż zareaguje, a wtedy jego reakcje są mocno wygórowane. (...) Natomiast jego zachowanie jest traktowane przez wszystkich wokół jako swoiste przedstawienie. Uczniowie mają „czarnego luda”, którego izolują i traktują jak przedmiot do eksperymentowania. Oczywiście, że zdarza się, że jakiś uczeń stanie po jego stronie, ale taki uczeń w obliczu takich „spektakularnych” zachowań chłopca zajmuje postawę co najmniej obronną. W szkole robi się zamieszanie i **wszyscy skupiają się na „agresywnych” zachowaniach chłopca.** Można więc traktować tę sytuację jako zamierzone działania wymierzone przeciwko jednemu uczniowi.

Niestety, przez część osób dorosłych chłopiec jest postrzegany jako agresor, a nie ofiara (W13).

Ofiary w niektórych okolicznościach przyjmują również rolę sprawców, z tym że w opisywanym przypadku wynika to z celowego działania innych, braku adekwatnej pomocy ze strony rówieśników i dorosłych, jak i przekroczenia indywidualnych możliwości radzenia sobie.

Druga wypowiedź swobodna dotyczyła przyczyn zjawiska przemocy. Moim zdaniem, dręczenie jest związane z teorią ról grupowych i z moich obserwacji wynika, że nie ma bezpośredniego związku z niepełnosprawnością ucznia. W każdej grupie role muszą się niejako wypełnić, a więc rola kozła ofiarnego także komuś przypada. Są uczniowie, którzy bez względu na okoliczności pełnią taką funkcję, bo jest im do niej najbliżej. **Mają taką konstrukcję psychiczną, że odnajdują się w takiej właśnie roli.** Często nie ma żadnej reakcji ze strony szkoły, bo same „kozły ofiarne” nie ujawniają problemu. **Po prostu, spełniają rolę, jaką potrafią spełniać najlepiej (W1).** Odczuwalny w tej wypowiedzi jest pewnego rodzaju fatalizm, ale też zwrócenie uwagi na poważny problem uważności w przyglądaniu się sytuacji mającej miejsce w grupie rówieśniczej. Nie zawsze poważne problemy są łatwo zauważalne, stąd wynika potrzeba szczególnego wyczulenia na drobne nawet sygnały wysyłane przez ofiary.

Krzywdzenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – indywidualne przypadki. Badani potwierdzający znajomość występowania zjawiska agresji rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi proszeni byli o ich bliższe scharakteryzowanie.

Uczeń klasy II liceum. Chłopak uczył się wcześniej w gimnazjum integracyjnym i nie miał tam większych problemów z relacjami, ale tam był jednym z wielu uczniów charakterystycznych. Zachowania agresywne wobec niego miały charakter agresji słownej, wyśmiewania, pokpiwania z jego wypowiedzi, zachowań. **Nawet na zajęciach był obiektem ciągłych komentarzy. Brylowała w tym zwłaszcza grupa dziewcząt. Reszta klasy była bierna.** W sytuacjach, z którymi sobie nie radził, chłopiec miał otwarte drzwi do pedagoga. Zawsze mógł poprosić o wsparcie, a gabinet miał być dla niego azylem. Niestety, skutek był taki, że uczeń w ogóle się nie socjalizował i większość czasu spędzał w/lub pod gabinetem pedagogożki (W15).

Podobna pod względem pewnej bezradności dorosłych jest sytuacja opisywana przez kolejną respondentkę. W niej azylem nie był gabinet pedagoga szkolnego, tylko biblioteka szkolna.

Chłopiec jest w trakcie diagnozy pod kątem zespołu Aspergera. Na terenie szkoły pełni rolę ofiary. Jego wyraźne reakcje emocjonalne prowokują uczniów z klasy, ale także spoza klasy do następnych zaczepek. Największe nasilenie konfliktów zdarza się na przerwach. Agresorami są przede wszystkim uczniowie z klas starszych.

W zasadzie rówieśnicy nie stają w obronie chłopca, przyglądają się. Czasami, chcąc uniknąć kontaktu z trudnymi sytuacjami, chłopiec chowa się w bibliotece i przebywa tam całe przerwy (W7).

W innej wypowiedzi mamy do czynienia z przedstawieniem licznych problemów typowych dla zjawiska agresji wobec „innych” uczniów – izolacji, osamotnienia, bezradności, podejmowania nieskutecznych form radzenia sobie i poważnych skutków zarówno wpływających na funkcjonowanie jednostkowe, szkolne, jak i wykraczające poza placówkę edukacyjną.

To dziewczyna słabostyszka w szkole ogólnodostępnej. Agresorami wobec niej była tzw. grupa wiodąca w klasie. Dokuczali jej, szykanowali, naśmiewali się z niej. Dziewczyna długo starała się być silna i chciała im pokazać, że nie da się złamać. Nic nie mówiła ani w szkole, ani w domu. Nie szukała sama pomocy. Pozostali uczniowie byli przyzwalającymi świadkami dręczenia. (...) Na terenie szkoły dochodziło do różnych zatargów pomiędzy grupą agresorów a dziewczyną. Jakieś szykany publiczne, popychanki. Ona nie dawała za wygraną, chciała być twarda, postawić się i nie chowała się. W końcu doszło do pobicia dziewczyny już poza szkołą. Po tej sytuacji agresja wobec niej się zmniejszyła, ale u niej silny uraz emocjonalny spowodował, że zaczęła unikać szkoły wszelkimi sposobami i zmieniło się jej zachowanie również w domu (W8). Warto tu również podkreślić udział świadków, wzmacniających zachowania bezpośrednich agresorów.

Samotność oraz izolowanie dziecka niepełnosprawnego ilustruje również następująca wypowiedź. Jest to przypadek ucznia II klasy gimnazjum. Chłopiec wychowywany przez matkę, niepełnosprawny ruchowo, poruszający się na wózku inwalidzkim, bez nóg. Chłopiec jest cichym, spokojnym dzieckiem, które nie specjalnie inicjuje kontakty rówieśnicze. Klasa, do której uczęszcza jest mało zintegrowana, pojawiają się w niej wciąż nowe konflikty. Chłopiec ten nie angażuje się w ich rozwiązywanie, a próby włączenia się w konstruktywne działania zespołu kończą się odsuwaniem go na bok, wykluczaniem z działań. *Nie ma bliższych kolegów i jest ignorowany przez większość uczniów – nikt mu nie pomaga, samotnie spędza przerwy, uczniowie nie chcą z nim współpracować, kiedy wymaga tego aktywność klasowa (W14).*

W pojedynczych przypadkach można znaleźć argumenty na rzecz potrzeby utrzymywania zróżnicowanych (inkluzyjnych, integracyjnych, jak i specjalnych) form pracy z osobami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Chłopiec był w klasie integracyjnej gimnazjum (kl. I). Zupełnie nie radził sobie w szkole, ani z nauką, ani z kontaktami rówieśniczymi. Zostałam poproszona, a w zasadzie wezwana do szkoły, kiedy któregoś dnia, po incydencie w klasie, uczeń odmawiał powrotu na lekcje, kompletnie się załamał. Na jednej z lekcji nauczycielka wprowadzała nowy temat i po każdym omówionym zagadnieniu zadawała uczniom

pytania porządkujące ich wiedzę. Kiedy zapytała tego chłopca, on wstał i milczał chwilę, aż **któryś z chłopców w klasie powiedział, że niepotrzebnie go pyta, bo on i tak nic z tego nie rozumie**. W trakcie „załatwiania” sprawy niepełnosprawnego ucznia okazało się, że uczniowie dawali mu odczuć, iż zupełnie nie przystaje do ich klasy i swoimi znacznie obniżonymi możliwościami poznawczymi dezorganizuje im lekcje, bo nauczyciele poświęcali mu zbyt dużo czasu, a efekty były mierne. (...) **W chwili obecnej dziecko kończy II klasę gimnazjum specjalnego, powoli zaczyna nawet czytać i pisać, a przede wszystkim ma kolegów i jest w klasie zwykłym uczniem** (W11). Taki przypadek jest częściowym przynajmniej potwierdzeniem badań Barbary Grzyb³⁸, zgodnie z którymi aż 30% rodziców dzieci re kwalifikowanych podaje konflikty z rówieśnikami jako ważny powód powrotu dziecka do szkolnictwa specjalnego, choć oczywiście konflikty nie oznaczają wprost krzywdzenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Z kolei, o dynamice zjawiska sprawstwa i/ lub bycia ofiarą agresji rówieśniczej świadczy kolejna wypowiedź. Zdarza się, że ofiara przechodzi transformację i staje się agresorem. Znam chłopca z gimnazjum, który był prześladowany przez uczniów i postanowił zmienić szkołę. Przypadek, spotkanie kiboli, którzy namówili go na ustawkę, stał się agresorem i gwiazdą przemocy w nowej szkole. **To doświadczenie, kiedy to on bił, a nie był poniewierany, coś w nim uruchomiło**. W nowej szkole korzysta regularnie z nowo nabytej wiedzy o sobie i jest uważany za jednego z najgroźniejszych chłopaków (W13). Potwierdza to, że w niektórych sytuacjach nie można mówić o stałym przypisaniu ról i że część wychowanków to tzw. ofiary-sprawcy (*bully-victim*), które ponoszą największe koszty psychologiczne spośród wszystkich zaangażowanych w agresję rówieśniczą.

Podsumowanie i wnioski

Takich sytuacji, kiedy uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stał się ofiarą agresji rówieśniczej respondenci znają stosunkowo dużo, natomiast do poradni trafiają one wyjątkowo rzadko. Częściowo wynika stąd ograniczony repertuar i często doraźny charakter ujawnionych działań, które według badanych głównie koncentrują się na ofiarach. Wydaje się, że istnieje potrzeba bardziej kompleksowej i systematycznej pracy w takich przypadkach, co podkreśliła jedna z badanych. Taka kompleksowość po-

³⁸ B. Grzyb, *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków 2013.

winna obejmować działania na rzecz doskonalenia umiejętności wychowawczych nauczycieli, wypracowania procedur na poziomie szkoły w przypadku ujawniania *bullyingu*, pracy z całą klasą (szczególnie w początkowym okresie jej formowania), jak również koncentrujące się na uczniu niepełnosprawnym i jego rodzinie. Wszelka „aktywność” i inne błędy (np. niezamierzone inspirowanie do rozszerzania repertuaru niewłaściwych zachowań w czasie tzw. zajęć profilaktycznych) mogą przynosić więcej szkody niż pożytku.

Przypadki agresji elektronicznej, realizowanej za pomocą nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych, mają, zdaniem badanych, bardzo sporadyczny charakter. Czasem dochodzi tu do odwrócenia ról, tzn. krzywdzącym jest uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nowoczesne technologie, w takim kontekście, dają możliwość uzyskania przewagi nad uczniem bez niepełnosprawności.

W sensie ilościowym sytuacji noszących znamiona *bullyingu* nie było wiele, ale opisy wskazują na ich poważny charakter, bezbronność i osamotnienie ofiar. Wiedza o takich zdarzeniach nie oznaczała, że poradnie były oficjalnie zaangażowane w ich rozwiązywanie.

Pracownicy poradni najczęściej dowiadują się o takich sytuacjach „przy okazji” (nieformalne rozmowy z nauczycielami, w rozmowach z rodzicami podczas diagnozowania dziecka), a nie w drodze formalnego zgłoszenia ze strony szkoły.

Obraz, jaki wyłania się z przeprowadzonych badań pozwala na bardzo ostrożne sformułowanie wniosków o charakterze badawczym, jak i praktycznym. Ostrożność ta musi wynikać zarówno z powodu ograniczonego charakteru analizy, tak w sensie wielkości próby, jak również liczby eksplorowanych zmiennych.

1. Istnieje potrzeba zdobywania pogłębionej wiedzy o charakterze zjawiska zaangażowania w agresję rówieśniczą w grupach zróżnicowanych pod względem typu niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych. Poradnie ze względu na swoje umocowanie mogą tu być niezwykle pomocne.

2. Pracownicy poradni powinni w większym stopniu być „ambasadorami” opartej na dowodach polityki rozwiązywania problemów związanych z zaangażowaniem w agresję rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Sprawa nie jest prosta, ponieważ zdecydowana większość znanych działań profilaktycznych w obszarze *bullyingu* nie uwzględnia specyfiki niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych. Poradnie mogą z jednej strony być źródłem identyfikacji dobrych praktyk, jak i same je tworzyć oraz upowszechniać.

3. Potrzebna jest bardziej aktywna postawa w diagnozowaniu problemów zaangażowania w agresję rówieśniczą wobec dzieci ze SPE na terenie

szkoły, m.in. dlatego, że same dzieci niechętnie o tym mówią, nie komunikują się skutecznie, bądź nie rozpoznają krzywdy, jaka stała się ich udziałem.

4. Istnieje konieczność promowania wśród pracowników szkół potrzeby tworzenia środowiska wyczulonego na problem krzywdzenia uczniów ze SPE. Traktowanie *bullyingu* jako wyizolowanego zjawiska jest błędem, podobnie jak niedocenywanie potrzeby włączenia w działania antybullyingowe wszystkich osób (nie tylko nauczycieli) pracujących w szkole oraz uczniów i ich rodziców³⁹.

5. Częścią procesu diagnozy uczniów ze SPE powinny być też kwestie związane z funkcjonowaniem rówieśniczym, ryzykiem wiktylizacji, czy innym zaangażowaniem w agresję rówieśniczą. Szczególnie potrzebna jest identyfikacja tzw. ofiaro-sprawców (*bully-victim*).

6. W działaniach profilaktycznych i zaradczych pomoc powinna być kierowana również do sprawców, którzy w świetle badań sami często mają problemy ze zdrowiem psychicznym.

7. Należy położyć nacisk na tworzenie i wdrażanie klarownych „polityk” nakierowanych na zjawisko nękania oraz na ciągły, a nie „akcyjny” charakter działań. Dodatkowo, istnieje potrzeba monitorowania rozwiązywanych spraw i bieżące badanie zjawiska *bullyingu*.

8. Profilaktyka w omawianym zakresie powinna być również rozumiana poprzez pomoc udzielaną typowo rozwijającym się rówieśnikom w lepszym rozumieniu swoich niepełnosprawnych rówieśników (np. jak rozumieć „trudne” zachowania).

Jakkolwiek punktem wyjścia w badaniach była koncentracja na ryzyku stania się ofiarą, w relacjach respondentów często okazywało się, że znacznym problemem jest również zaangażowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami w agresję rówieśniczą w roli sprawców oraz realizowanie roli ofiary prowokującej, co sprzyjało stawianiu się zarazem sprawcą, jak i ofiarą (*bully-victim*). Taka kompleksowość powinna obejmować m.in. działania na rzecz podnoszenia świadomości w szkołach, wspierania działań nauczycieli, wypracowania procedur na poziomie szkoły w przypadku ujawniania *bullyingu* oraz pracy z całą klasą (szczególnie w początkowym okresie jej formowania).

Kwestia działań w obszarze agresji rówieśniczej uczniów ze SPE jest niezwykle złożona między innymi z tego powodu, że osoby zaliczane do tej grupy są ogromnie zróżnicowaną zbiorowością (osoby z niepełnosprawno-

³⁹ R.R. Heinrichs, *A Whole-School Approach to Bullying: Special Considerations for Children with Exceptionalities*, *Intervention in School and Clinic*, 2003, 38(4).

ścią intelektualną, z uszkodzeniem słuchu, ze spektrum autystycznego, z trudnościami w uczeniu się, wybitnie zdolne itp.). Dodatkowe czynniki stanowi ograniczona wiedza na temat wyników i uwarunkowań⁴⁰ rzeczywistego zasięgu zjawiska krzywdzenia dzieci w polskich szkołach oraz brak systematycznie prowadzonych interwencji profilaktycznych i zaradczych w obszarze agresji rówieśniczej, szczególnie *bullyingu*, uwzględniających kontekst specjalnych potrzeb edukacyjnych. Są to luki, które należy wypełnić stosownymi działaniami.

BIBLIOGRAFIA

- 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: 16.01.2015].
- Cyberbullying and children and young people with SEN and disabilities: guidance for teachers and other professionals SEN and disability: developing effective anti-bullying practice Anti-bullying alliance, Department of Education, 2013
<http://www.anti-bullyingalliance.org.uk/media/7441/cyberbullying-and-send-module-final.pdf> [dostęp: 16.01.2015].
- Fairbairn G., Fairbairn S., *Integracja problemem etycznym? [w:] Integracja dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wybrane zagadnienia etyczne*, red. G. Fairbairn, S. Fairbairn, CMPPP MEN, Warszawa 2000.
- 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.
- Heinrichs R.R., *A Whole-School Approach to Bullying: Special Considerations for Children with Exceptionalities*, Intervention in School and Clinic, 2003, 38(4).
- Hobbs C.J., Hanks H.G.I., Wynne J.M., *Child abuse and neglect. A Clinician's handbook*, Churchill, Livingstone, 1999.
- Hodges E., Perry D., *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, Journal of Personality and Social Psychology, 1999, 76(4).
- Jarosław E., *Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci a niepełnosprawnością*, Dziecko Krzywdzone, 2008, 1(22)

⁴⁰ 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: 16.01.2015]. Kompletne materiały: <http://www.robustproject.wsp.lodz.pl/index.html> lub

<http://www.frse.org.pl/media/dobre-praktyki/robust-czyli-jak-przerwac-bullying-w-szkole-1>.

- <http://fdn.pl/nr-1-22-2008-krzywdzenie-dzieci-niepełnosprawnych-profilaktyka-i-interwencja> [dostęp: 16.01.2015].
- Kaukiainen A., Salmivalli C., Lagerspetz K., Tamminen M., Vauras M., Mäki H., Poskiparta E., *Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems*, The Scandinavian Psychological Associations Issue Scandinavian Journal of Psychology, 2002, 43, Issue 3, s. 269-278, DOI: 10.1111/1467-9450.00295.
- Kavale K.A., Forness S.R., *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, Journal of Learning Disabilities, 1996, 29.
- Leeb R.T., Bitsko R.H., Merrick M.T., Armour B.S., *Does Childhood Disability Increase Risk for Child Abuse and Neglect?*, Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities, 2012, 5(1), s. 4-31, DOI: 10.1080/19315864.2011.608154.
- Little L., *Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders*, Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 2002, 25(1).
- Mikołajczyk-Lerman G., *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2013.
- 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.
- Mishna F., *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*, Journal of Learning Disabilities, 2003, 36(4).
- 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.
- Nabuzoka D., *Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties*, Educational Psychology, 2003, 23(3).
- Olweus D., *Bullying at school: What we know and what we can do*, Blackwell, Cambridge 1993.
- Perry D.G., Kusel S.J., Perry L.C., *Victims of peer aggression*, Developmental Psychology, 1998, 24(6).
- Piekarska A., *Krzywdzenie dziecka z zaburzeniami rozwojowymi. Przegląd zagadnień teoretyczno-badawczych oraz zastosowanie taksonomii krzywdzenia dziecka*, Dziecko Krzywdzone, 2007, 2(19)
- <http://dobryrodzic.fdn.pl/sites/default/files/Krzywdzenie%20dziecka%20z%20zaburzeniami%20rozwojowymi.pdf> [dostęp: 16.01.2015].
- Pisula E., *Potrzeby rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, <http://www.slideshare.net/crisma61/potrzeby-rodzicw-dzieci-z-zaburzeniami-rozwoju-14291560> [dostęp: 16.01.2015].
- 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, WSP w Łodzi, Łódź 2010
- https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf [dostęp: 16.01.2015].

- Plichta P., *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej*, Studia Edukacyjne, 2012, 23.
- Plichta P., Olempska-Wysocka M., *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, Studia Edukacyjne 2013, 28.
- Pospiszyl I., *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2003.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- 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: 16.01.2015].
- Reiter S., Lapidot-Lefler N., *Bullying among special education students with intellectual disabilities: differences in social adjustment and social skills*, Intellectual and Developmental Disabilities, 2007, 45(3).
- Rigby K., *Consequences of Bullying in Schools*, Canadian Journal of Psychiatry, 2003, 48(9).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (DzU 2013, poz. 532) <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [dostęp: 16.01.2015].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (DzU 2013 poz. 199) <http://isap.sejm.gov.pl/Download?id=WDU20130000199&type=2> [dostęp: 16.01.2015].
- Roberts C.P., Smith P., *Attitudes and Behaviour of Children Toward Peers with Disabilities*, International Journal of Disability, Development and Education, 1999, 46(1).
- Sabornie E.J., *Social-Affective Characteristics in Early Adolescents Identified as Learning Disabled and Nondisabled*, Learning Disability Quarterly, 1994.
- Schor D.P., *Sex and sexual abuse in developmentally disabled adolescents*, Seminars in Adolescent Medicine, 1987, 3(1).
- Sinason V., *The special vulnerability of the handicapped child and adult: with special reference to mental handicap*, [w:] *Child Abuse*, red. C.J. Hobbs, J.M. Wynne, Balliere Tindall, London 1993.
- Smith P.K., Sharp S. (red.), *School bullying: insights and perspectives*, Routledge, London 1994.
- Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży. Praca nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem w przedszkolach, szkołach i placówkach*, Warszawa 2011.
- Sullivan P.M., Knutson J.F., *Maltreatment and disabilities: A population-based epidemiological study*, Child Abuse and Neglect, 2000, 24(10).
- Sullivan P.M., Knutson J.F., *Krzywdzenie a niepełnosprawność – populacyjne badania epidemiologiczne*, Dziecko Krzywdzone, 2008, 1(22).
- Sveinsson A.V., Morris R.J., *School bullying and victimization of children with disabilities*, [w:] *Disability Research and Policy: Current Perspectives*, red. 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).

Walk a Mile in Their Shoes. Bullying and the Child with Special Needs, A Report and Guide from AbilityPath.org, 2011

<http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf> [dostęp: 16.01.2015].

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