

JACEK PYŻALSKI

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## PRZEMOC RÓWIEŚNICZA W SZKOLE – BADANIA RETROSPEKTYWNE STUDENTÓW PEDAGOGIKI

ABSTRACT. Pyżalski Jacek, *Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki* [School Bullying – Retrospective Experiences of Education University Students]. *Studia Edukacyjne* nr 34, 2015, Poznań 2015, pp. 177-196. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2896-7. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2015.34.11

Bullying as a severe form of peer aggression among students has attracted a lot of attention from both educational professionals and general public. Many studies conducted this topic adapted quantitative methodology and provided results showing the scale of this phenomenon occurrence. This study use qualitative methodology going deeper into contextual factors concerning particular bullying cases in respect of three aspects: a/ features of bullying victims; b/ forms of aggression (both behavioral and formal aspects), c/ teachers intervention strategies. The analysis is based on data from 147 essays of university students describing they experience as bystanders of bullying during their school years. The chosen cases show the importance of individual contextual factors that should influence individualized bullying prevention activities.

**Key words:** peer aggression, bullying, university students, retrospective research

### Wprowadzenie

Występowanie w grupie rówieśniczej działań agresywnych stanowi, oczywiście w pewnych granicach, konieczność i normę rozwojową we wszystkich grupach wiekowych. Trudno sobie wyobrazić, by w ramach funkcjonowania takiej grupy nie pojawiły się przezwiska, wykluczenie z grupy, czy nawet przejawy agresji fizycznej o mniejszym natężeniu. Zwy-

kle też przy pewnym niewielkim natężeniu agresja rówieśnicza nie wymaga szczególnej interwencji osób dorosłych. Oczywiście, jakościowy i ilościowy charakter przejawów takiej agresji uzależniony jest od okresu rozwojowego. Metaanalizy wskazują na przykład, iż rozpowszechnienie agresji fizycznej maleje wraz z wiekiem na rzecz agresji werbalnej.

Z pedagogicznego punktu widzenia istotne jest wyodrębnienie tych przypadków agresji rówieśniczej, które są najpoważniejsze, uwzględniając potencjał wiktymogeny rozumiany jako szkody, które przynoszą ofierze<sup>1</sup>. Wiedza diagnostyczna dotycząca procesów prowadzących do takich najpoważniejszych przypadków oraz ich przejawów jest niezbędna w działaniach profilaktycznych i interwencyjnych. Niestety, taka wiedza wśród nauczycieli nie jest powszechna, a oni sami czują się często niepewni w zakresie swoich kompetencji w obszarze przeciwdziałania agresji rówieśniczej<sup>2</sup>.

Najbardziej rozpowszechnioną na świecie koncepcją, zarówno wśród teoretyków jak i praktyków, definiującą taką poważną agresję rówieśniczą jest koncepcja *bullyingu* (*mobbingu*) zapoczątkowana w latach siedemdziesiątych XX wieku przez Dana Olweusa<sup>3</sup>. Ta wersja agresji rówieśniczej przyjmuje formę przemocy i jest charakteryzowana przez trzy zasadnicze wymiary, tj. powtarzalność (rozumianą jako wielokrotne atakowanie tej samej osoby), nierównowagę sił (rozumianą jako fizyczną lub psychologiczną przewagę sprawców) oraz intencjonalność (rozumianą jako celowe działanie sprawców nastawione na skrzywdzenie ofiary). Właśnie ta triada formalnych charakterystyk pozwala zidentyfikować te sytuacje agresji rówieśniczej, które z perspektywy ich szkodliwości dla ofiary są najpoważniejsze.

Forma wrogich działań realizowanych w ten sposób jest zróżnicowana. Zwykle badacze analitycznie wyróżniają następujące typy działań: **bullying fizyczny** polegający na stosowaniu fizycznej przemocy wobec innej osoby lub jej własności; **bullying werbalny** przejawiający się obraźliwym odnośnieniem się do drugiej osoby (przezywaniem, nadawaniem niechcianych przezwisk itp.) oraz tzw. **bullying relacyjny** polegający na wykluczaniu z grupy, ignorowaniu, nastawianiu innych przeciwko osobie itp.<sup>45</sup> Mniej więcej dekadę temu zaczęto wyodrębniać, ze względu na kryterium narzędzia realizacji wrogich działań, **rówieśniczą agresją elektroniczną**, która jest

<sup>1</sup> K. Rigby, *Przemoc w szkole. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

<sup>2</sup> F. Mishna i in., *Teachers' understanding of bullying*, Canadian Journal of Education, 2005, 28(4), s. 718-738.

<sup>3</sup> D. Olweus, *A profile of bullying at school*, Educational Leadership, 2003, 60, s. 12-17.

<sup>4</sup> K.S. Stassen Berger, *Update on bullying at school: Science forgotten*, Developmental Review, 2007, 27, s. 90-126.

<sup>5</sup> M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013.

przewodzona za pośrednictwem Internetu i telefonów komórkowych<sup>6</sup>. Najczęściej dzieje się tak, iż różne typy bullyingu stosowane są przeciwko tej samej osobie równocześnie, co poprzez kumulatywny efekt pogarsza sytuację ofiary<sup>7</sup>.

Badania prowadzone w różnych krajach i środowiskach wykazały, iż stan zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży doświadczających bullyingu jest dużo gorszy w zestawieniu z ich rówieśnikami, którzy nie są ofiarami takiej przemocy<sup>8</sup>. Konsekwencje te wykazano także w badaniach longitudinalnych, gdzie wnioski o charakterze przyczynowo-skutkowym są bardziej uprawdopodobnione<sup>9</sup>. Badania te wskazują, iż konsekwencje doświadczania bullyingu w okresie adolescencji lub preadolescencji potrafią być obecne nawet u ludzi dorosłych<sup>10</sup>.

Do najistotniejszych potwierdzonych w wielu badaniach konsekwencji bullyingu doświadczanych przez jego ofiary zalicza się: depresję, lęk społeczny, obniżone poczucie własnej wartości, zaburzenia psychosomatyczne, a w poważniejszych przypadkach nawet tak poważne problemy, jak ideacja suicydalna<sup>11</sup>.

Powaga skutków, jakie niesie ze sobą bullying sprawia, iż poszukuje się wciąż skutecznych rozwiązań i programów przeciwdziałających temu zjawisku. Niestety, programy tego typu, przynajmniej w masowym ujęciu, okazują się skuteczne jedynie w niewielkim zakresie lub wykazują się skutecznością wyłącznie w określonym środowisku społeczno-kulturowym. Jest zatem tak, iż konkretne uwarunkowania sytuacyjne, związane między innymi z właściwościami osobistymi zaangażowanych osób, wymagają analizy pozwalającej indywidualizować działania wychowawcze. Z naukowej perspektywy, wiedzy o takim charakterze mogą dostarczyć badania jakościowe dotyczące bullyingu, jednak warto wskazać, iż badania w tym paradygmacie są znacznie rzadziej prowadzone niż badania w podejściu ilościowym<sup>12</sup>.

---

<sup>6</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

<sup>7</sup> R.M. Kowalski, C.A., Morgan, S.E. Limber, *Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying*, School Psychology International, 2012, 33, s. 505-519.

<sup>8</sup> S. Kessel Schneider i in., *Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*, American Journal of Public Health, 2012, 102, s. 171-177.

<sup>9</sup> M. Özdemir, H. Stattin, *Bullies, victims, and bully-victims: A longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being*, Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2011, 3, s. 97-102.

<sup>10</sup> S. Vassallo, A. Sanson, C.A. Olsson, *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*, Family Matters, 2014, 94, s. 29-34.

<sup>11</sup> P. Due i in., *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, European Journal of Public Health, 2005, 15(2), s. 128-132.

<sup>12</sup> P.K. Smith, *Cyberbullying: the European perspective*, [w:] *Cyberbullying: A cross-national comparison* red. J.A. Mora-Merchán, T. Jäger, Landau 2010.

Niniejszy artykuł opiera się właśnie na takim jakościowym ujęciu problematyki bullyingu i stanowi wstępny raport z retrospektywnych badań studentów, którzy na wcześniejszych etapach edukacji obserwowali bullying jako świadkowie w placówkach, do których uczęszczali.

## **Metodologia badań**

Celem badań było rozpoznanie przeszłych doświadczeń studentów pedagogiki w roli świadka bullyingu, z czasów kiedy sami uczęszczali do szkoły podstawowej, gimnazjum lub ponadgimnazjalnej. Badani, którzy byli świadkami poważnej agresji w grupie rówieśniczej przygotowywali krótki esej dotyczący charakterystyki ofiary bullyingu, działań sprawców oraz strategii działań wychowawczych przyjętych przez nauczycieli w opisywanej przez nich sytuacji. Uzyskano 147 esejów. Badanymi byli studenci I i II roku pedagogiki oraz pedagogiki specjalnej Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (w latach 2013-2014). Niniejsza analiza ma na celu odpowiedź na następujące pytania badawcze:

1. Jakie były cechy i zachowania ofiar bullyingu opisywane przez respondentów?
2. Jakiego rodzaju typy bullyingu realizowali opisywani przez respondentów sprawcy bullyingu?
3. Jakie działania interwencyjne wobec sytuacji bullyingu podejmowali nauczyciele?

Przedstawione analizy zgodnie z modelem jakościowym służą pogłębionemu kontekstowemu spojrzeniu na przypadki bullyingu oraz bliższej eksploracji tych kontekstowych czynników związanych ze zjawiskiem bullyingu, które zwykle nie są możliwe do uchwycenia w badaniach w paradygmacie ilościowym.

## **Wybrane wyniki badań**

Wyniki badań przedstawiono w odniesieniu do trzech pytań badawczych przywołanych powyżej. Wypowiedzi respondentów zakodowano, podając zawsze numer respondenta oraz typ szkoły, do której odnosi się opis (P – szkoła podstawowa, G – gimnazjum, PG – szkoła ponadgimnazjalna).

## Cechy i zachowania ofiar bullyingu

Zwykle agresja rówieśnicza wiązana jest z „innością” ofiary<sup>13</sup>. To właśnie jej określone cechy, czy to fizyczne czy właściwości osobiste, jak osobowość czy temperament, mogą decydować o tym, że określona osoba staje się ofiarą przemocy rówieśniczej. Inność ta może być także związana ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny młodego człowieka, czy jego pochodzeniem lub przynależnością religijną<sup>14</sup>. Istotny związek z wiktymizacją mogą mieć także specjalne potrzeby edukacyjne ofiary, szczególnie w kontekście nauczania integracyjnego<sup>15</sup>. Niektóre badania wskazują, że większość młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, np. trudnościami w uczeniu się, staje się ofiarami bullyingu (80%)<sup>16</sup>. Badania ilościowe z jednej strony wskazują, iż dzieci, których „inność” jest wyraźnie zaznaczona są rzeczywiście częściej ofiarami przemocy rówieśniczej, w porównaniu z „przeciętnymi” rówieśnikami<sup>17</sup>. Jest jednak i tak, że ofiarami stają się również uczniowie nie wykazujący żadnych wyraźnych cech czy właściwości znacząco odróżniających ich od rówieśników. Okazuje się zatem, iż mechanizmy przemocy rówieśniczej, chociaż łatwiej indukowane są przez fakt wyraźnego odróżniania się ofiary od rówieśników, to pojawiają się one także w sytuacjach, kiedy trudno wskazać bezpośrednie przyczyny konfrontowania określonej osoby przez grupę rówieśniczą. Taki szeroki zakres charakterystyk ofiar potwierdzają obecne badania.

### Specjalne potrzeby edukacyjne

Te potrzeby specjalne, o których wspomniano już wcześniej, często charakteryzują ofiary bullyingu wspomniane przez respondentów. Ilustrują to dwie przedstawione poniżej wypowiedzi respondentek.

---

<sup>13</sup> S.L. Bosacki, Z.A. Marini, A.V. Dane, *Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences*, Journal of Moral Education, 2006, 35, s. 231-245.

<sup>14</sup> S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage, *International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools*, [w:] *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, red. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage, New York 2010, s. 1-6.

<sup>15</sup> P. Plichta, M. Olempska-Wysocka, *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, Studia Edukacyjne, 2013, 28, s. 169-189.

<sup>16</sup> K.A. Kavale, S.R. Forness, *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, Journal of Learning Disabilities, 1996, 29.

<sup>17</sup> J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Łódź-Stavanger 2012.

Kilka tygodni po rozpoczęciu nauki w nowej szkole i klasie, doszła do nas kolejna uczennica – D. Właściwie wychowawczyni w żaden sposób nie przygotowywała nas na tę sytuację, nie rozmawiała z nami, nie zasygnalizowała faktu pojawienia się w klasie (która zdążyła się już „dotrzeć”) nowej koleżanki. D. po prostu tego dnia pojawiła się wśród nas. Od razu wydała nam się „inna”. Zwracał na to uwagę fakt, że nie chodziła na lekcje wychowania fizycznego jak inne dzieci, tylko uczęszczała na rehabilitację. Nie to jednak było najważniejsze – nasza klasa miała charakter integracyjny, było w niej dwóch uczniów poruszających się na wózkach inwalidzkich. Naszą uwagę szczególnie przykuło jej zachowanie, wygląd. D. rozmawiając z nami nigdy nie patrzyła nam w oczy, jednocześnie wykonując dziwne ruchy dłońmi (wykręcała sobie palce). Kiedy się denerwowała, chowała się w kącie sali lub korytarza i kołowała się w przód i w tył. Często robiła zadziwiające ruchy palcami przy swoim nosie, wydawało nam się, że nieustannie w nim dłubie. Dziś wiem, że były to stereotypy ruchowe. Dziewczyna ta uczyła się dość dobrze, choć często na poziomie zapamiętywania, a nie rozumienia pojęć, zagadnień. Zadawała nauczycielom na zajęciach bardzo dużo pytań, często oczywistych. Jej nielubianą powszechnie cechą było przypominanie nauczycielom o zadaniach domowych, kartkówkach, czy donoszenie na innych. (7, G)

Dziewczyna miała dysleksję, a co się z tym wiąże, miała pewne trudności z uczeniem się. Wypowiadała się ona w dość specyficzny sposób, mówiła bardzo głośno, emocjonalnie i chaotycznie, często gubiła się w swoich wypowiedziach. Pomimo tego chętnie udzielała się na lekcjach. Bardzo łatwo można było wyprowadzić ją z równowagi, a gdy się już zdenerwowała to tego nie ukrywała. Dziewczyna była znana ze specyficznego męskiego sposobu chodzenia i męskiej, sportowej sylwetki. Była ona także osobą głęboko wierzącą, aktywnie uczestniczyła w życiu kościoła w swoim miejscu zamieszkania, a także grała na flecie w orkiestrze strażackiej. Z tego co mi wiadomo, jej sytuacja rodzinna była dość trudna, gdyż ojciec nadużywał alkoholu i w domu często dochodziło do awantur. To były główne czynniki, które spowodowały, że stała się ona łatwą ofiarą bullyingu i to one stanowiły główne podłoże różnorodnych ataków na dziewczynę. (21, PG)

Analizując te wypowiedzi, należy podkreślić dwie kwestie. Po pierwsze, agresja rówieśnicza i pojawienie się w klasie dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi nie determinuje występowania przemocy rówieśniczej o charakterze bullyingu. Pierwsza z cytowanych respondentek wskazuje wyraźnie, że w klasie bullyingu doświadczali tylko niektórzy młodzi ludzie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Po drugie, specjalnym potrzebom towarzyszą często inne czynniki wiktymogenne związane z właściwościami jednostki lub jej otoczeniem społecznym (ilustruje to wypowiedź drugiej

respondentki). Trudno więc wskazać, czy specjalne potrzeby były przyczyną bullyingu czy stanowią one czynnik towarzyszący innym problemom.

Nawiązując do teoretycznych koncepcji bullyingu, należy tutaj także wskazać, iż nierównowaga sił jako cecha konstytucyjna bullyingu występuje w opisanych tu sytuacjach niejako z założenia. Młody człowiek o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest z zasady słabszy od pełnosprawnych rówieśników – ilustrują to zresztą wyraźnie przywołane tu wypowiedzi badanych.

### Sytuacja rodzinna

Często bullying związany jest ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny ucznia i wynikającym z tego wtórnym problemom. Poniższe wypowiedzi przedstawiają sytuacje tego typu.

*A. pochodziła z uboższej wielodzietnej rodziny. Było to dość widoczne. Różniła się od nas ubiorem, posiadaniem przyborów oraz różnych innych rzeczy, które większość z nas miała w tym wieku. Często również dało się od niej czuć nieprzyjemny zapach. To z pewnością zdecydowało o tym, że stała się ofiarą wyzywk, odrzucenia przez całą naszą klasę. Codziennie samotnie spędzała każdą przerwę, siedząc najczęściej pod klasą i czekając na lekcje. Nie było dnia, żeby nie padło żadne przewisko, nie było słychać śmiechu. (6, G)*

*Ofiarą bullyingu, którego byłem świadkiem był M., mój kolega z klasy. Pochodził z niezamożnej rodziny i mieszkał na wsi. Jego rodzice mieli niewielkie gospodarstwo rolne. Jednak to nie fakt, że był ze wsi był powodem, dla którego stał się ofiarą bullyingu. M. był bardzo nieśmiałym, wrażliwym i delikatnym chłopcem. Kiedy grupa chłopców z klasy to wyczuła, M. stał się na długi czas (ok. 4 lat) obiektem ich dokuczliwych żartów i został odrzucony przez resztę klasy. (132, G)*

*Jeden budynek mieścił zatem blisko 130 moich rówieśników, z czego znaczną część stanowiły osoby dojeżdżające. Już pierwszego dnia nowego roku szkolnego dało się zauważyć wyraźny podział na „lepszyc uczniów z miasta” i „gorszych ze wsi”, który z tygodnia na tydzień tylko się powiększał. (12, G)*

Widać, iż fakt funkcjonowania określonego statusu społeczno-ekonomicznego przekłada się na sytuację ucznia w klasie pośrednio poprzez widoczne dla uczniów wskaźniki, jak np. ubiór wskazujący na gorszą sytuację materialną lub problemy z higieną osobistą. Bywa, że odrzucenie w takim kontekście dotyczy całej grupy uczniów (jak w ostatnim przykładzie).

## Pochodzenie, religia

Bullying bywa także powiązany z innością związaną z pochodzeniem dziecka lub wyznawaną religią i dyskryminacją, która może pojawiać się w szczególności wówczas, kiedy większość pozostałych członków grupy rówieśniczej wyznaje inną religię niż ofiara.

*Kiedy byłam w pierwszej klasie gimnazjum do naszej grupy dołączyła B. Wszyscy bardzo ją polubili, była bardzo wesołą i towarzyską osobą. Wszystko się jednak zmieniło, kiedy jeden z kolegów pewnego dnia zapytał, dlaczego opuszcza lekcję religii. Jak się okazało B. była innej wiary (świadek Jehowy). Dla mnie to nie miało większego znaczenia, religia i wiara nie powinna nas poróżnić. No, ale niestety nie wszyscy byli takiego samego zdania. W klasie powstała mała 4-6-osobowa podgrupa, która zaczęła „prześadować” B. Na początku zaczęło się od wyzwisk typu „Anty-chryst”, „Żyd”, później było coraz gorzej. Ciągłe wyzwiska, przepychanki doprowadziły do tego, że B. z pogodnej i uśmiechniętej dziewczyny stała się smutną, unikającą ludzi osobą. Czuła się nieakceptowana i odrzucona przez innych. Tak naprawdę nikt nie chciałby być tak traktowany. Szkoda tylko, że sprawcy nie potrafili tego zrozumieć, postawić się w jej sytuacji. (12. G)*

Przedstawiony cytat wskazuje także na procesualny charakter bullyingu, który zaczyna się od mniej poważnych izolowanych aktów agresji, przechodząc stopniowo w coraz częstsze przejawy prześladowania oraz bardziej poważne w aspekcie jakościowym.

## Cechy osobowościowe/temperamentalne

Respondenci opisywali także sytuacje, gdzie uwagę sprawców zwróciły cechy osobowościowe lub temperamentalne ofiary, często zresztą coraz bardziej przejawiające się w ramach procesu bullyingu i doświadczania przez ofiarę działań wiktyimizacyjnych.

*M. był dzieckiem wycofanym i lęklwym. Bardzo często płakał. Wykorzystali to klasowi „koledzy”. (13, P)*

W sytuacjach tego typu reakcje ofiary na prześladowanie (np. płacz, czy ucieczka) stanowiły dla sprawców czynnik nagradzający, stymulujący ich do dalszych wrogich działań wobec ofiary.



## Brak wyraźnych przyczyn

Część respondentów opisywała sytuacje, w których sprawcy działali wrogo wobec takich młodych ludzi, którzy nie mieli żadnych szczególnie charakterystycznych cech. Ich problemy wynikały po prostu z dynamiki grupy i z tego, że sprawcy zdecydowali się właśnie ich zaatakować. Oznacza to, że wbrew wielu opiniom agresja rówieśnicza może dotyczyć każdego ucznia, a nie tylko tych o szczególnych charakterystykach.

## Charakter wrogich działań innych uczniów wobec ofiary

Działania innych uczniów wobec ofiary najczęściej przejawiają się w postaci zróżnicowanych pod względem jakościowym ataków. Większość opisów wskazuje, iż ta sama ofiara doświadczała wielu różnych typów agresji, przywołanych we wstępie, równocześnie. Przykładem może być tu następująca wypowiedź respondentki dotycząca jej doświadczeń z gimnazjum:

*D. nie była w klasie lubianą osobą. Właściwie nie miała w niej żadnego kolegi, ani koleżanki. Dziewczyny raczej jej unikały, natomiast chłopcy otwarcie demonstrowali swoją niechęć do niej. Naśmiewali się i przedrzeźniali D. Zdarzały się popchnięcia, zamykali ją w toalecie podczas przerwy. Często były też różne wyzwiska. (7, G)*

Ta sama dziewczynka doświadczała zarówno agresji relacyjnej głównie ze strony dziewcząt, jak i czynnej agresji werbalnej i fizycznej, głównie ze strony chłopców. Tego typu wzór działań jest zgodny z ustaleniami z metaanaliz z badań ilościowych, gdzie agresja relacyjna jest zwykle domeną dziewcząt, a agresja fizyczna chłopców. Do tego agresja rówieśnicza dziewcząt częściej dotyczy innych dziewcząt, podczas gdy chłopcy bywają częściej agresywni wobec przedstawicieli obu płci. Warto tutaj zauważyć rolę agresji relacyjnej. Wielu uczniów nie traktuje jej jako agresji (argumentując, iż nie w sposób czynny ofierze nie robią). Jednocześnie nauczyciele często nie zauważają tego rodzaju agresji i co za tym idzie – nie podejmują działań, aby jej przeciwdziałać. Następną wypowiedź stanowi przykład dość wyrafowanego zbioru działań o charakterze agresji relacyjnej:

*Koleżanki często roznosiły plotki na jej temat. Na lekcjach wychowania fizycznego nigdy nikt nie chciał pracować z nią w parze, przebierać się koło niej w strój sportowy, bo to groziło, jak wtedy mówiliśmy „zarażeniem”. (6, G).*

Warto tutaj zauważyć, iż agresja relacyjna pozostaje często niezauważana przez nauczycieli w środowisku szkolnym, a nawet jeśli już jest zauważana, to nauczyciele rzadziej odczuwają empatię dla jej ofiar w porównaniu z ofiarami agresji fizycznej<sup>18</sup>.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że bullying jest procesem społecznym – działania agresorów, w przypadku kiedy nie prowadzi się działań zaradczych, zwykle eskalują w czasie i stają się coraz bardziej szkodliwe dla ofiary. Opis doświadczeń poniżej przybliża taką właśnie sytuację:

*Początkowo było to ciche obmawianie, wyśmiewanie się z dziewczyny, potem rozrosło się to na większą skalę. Sprawcami byli głównie chłopcy, którzy specjalnie denerwowali dziewczynę podczas jej odpowiedzi na lekcjach – krzyczeli, żeby mówiła głośniej, albo żeby przestała się jękać; często też można było usłyszeć teksty typu „zgłoś się do poradni z tą swoją dysleksją, może ci tam pomogą”. Ze względu na jej specyficzny chód i sylwetkę dziewczyna była przezywana imieniem i nazwiskiem bohatera kreskówki „Johny Bravo”. Chłopcy mieli także „zwyczaj” rysować karykatury dziewczyny i dopisywać na nich różne niemiłe historyjki. Jedną z nich była historia, że dziewczyna sypia z księdzem. Historia ta przerodziła się w dość dużą plotkę, która wyszła poza środowisko klasowe i obiegła praktycznie całą szkołę, a także miejscowość, w której dziewczyna mieszkała. Sytuacja ta stała się powodem do jeszcze bardziej zaostrzonych kpín z dziewczyny. Zaczęto używać w stosunku do niej bardzo obraźliwych przymiotników. W pierwszej klasie dziewczyna miała tylko jedną koleżankę, z którą utrzymywała kontakt. Później ten kontakt się urwał i dziewczyna zaczęła być jeszcze bardziej izolowana od grupy. Zawsze siedziała sama w ławce, a na przerwach, gdy podchodziła do jakiejś grupy jej członkowie albo odchodzili, albo wyśmiewali się z jej wypowiedzi. Gdy były organizowane jakieś spotkania klasowe, to nie była na nie zapraszana. Jeden raz pojawiła się tylko na imprezie z okazji zdania matury, mimo że nie było na nim jej prześladowców, dziewczyna nie nawiązała z nikim kontaktu, siedziała z boku i tylko się przyglądała. Na lekcjach jak tylko została wezwana do odpowiedzi, lub jak tylko otrzymała gorszą ocenę, zawsze było to zauważone przez rówieśników i wyśmiane. (25, G)*

Analiza powyższego opisu wskazuje, iż początkowo działania agresorów miały charakter pośredni i polegały głównie na obmawianiu i wyśmiewaniu ofiary. Następnie działania te stały się publiczne i zaczęły być kierowane bezpośrednio do ofiary. Wzrosła także liczba osób zachowujących się wrogo w stosunku do ofiary, co zwiększyło skalę nierównowagi sił i poczu-

<sup>18</sup> S. Bauman, A. Del Rio, *Knowledge and belief about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom*, School Psychology International, 2005, 26(4), s. 428-442.

cie bezradności ofiary. Dodatkowo sytuacja stała się znana także poza środowiskiem szkolnym. W procesie tym ofiara pozostała całkowicie osamotniona zarówno w ramach grupy rówieśniczej, jak i poza nią. W procesie bullyingu istotne jest także to, iż z perspektywy nauczyciela wrogie działania na wcześniejszym etapie trudniej jest zauważyć – oznacza to, że w sytuacji kiedy stosunkowo łatwo zainterweniować w mało nasilone działania sprawców, działania te pozostają niezauważone. Nauczyciel w takich sytuacjach działa dopiero w sytuacji bardzo poważnej agresji rówieśniczej, często wobec grupy sprawców, której zachowanie wobec ofiary jest już bardzo nasilone, a postawy wobec niej jednoznacznie negatywne.

Agresja fizyczna miewa także formę pośrednią i dotyczącą własności ofiary. Tak było w przypadku jednej z gimnazjalistek doświadczających bullyingu:

*Koledzy z klasy dość często, jak tylko nadarzyła się okazja, zabierali jej plecak, rozrzucali książki, często chowali gdzieś zeszyt od jakiegoś przedmiotu, pisali po nim, wyrzucali kartki. (6, G)*

W niektórych przypadkach działania sprawców miały szczególnie wyrażony charakter i przyjmowały formę zaplanowanych intencjonalnych działań pogrążających ofiarę, a podnoszących status w grupie sprawców te działania podejmujących. Tak było właśnie w historiach przedstawionych poniżej:

*Często, gdy nauczyciel wychodził z klasy, koledzy pluli na nią papierkami z obudowy długopisu. Gdy nie przychodziła do szkoły przez parę dni, nikomu nie przyszło do głowy, że mogła być chora. Każdy wtedy plotkował na jej temat i śmiał się z niej, że pewnie ma wszy. Naprawdę była wyśmiewana ze wszystkiego i była bohaterką wielu różnych, z pewnością mało prawdziwych, historii, rymowanek. Do dziś pamiętam jedną z nich, ale z racji słownictwa wolę jej tutaj nie przytaczać.*

*Zawsze, gdy robiliśmy paczki mikołajkowe, każdy obawiał się tego, że wylosuje A. i będzie musiał kupić jej prezent, albo że ona wylosuje kogoś z nas. Pamiętam, jak kiedyś jeden z kolegów, który z perspektywy czasu wydaje mi się teraz największym sprawcą całego tego bullyingu, wylosował A. kupić jej wtedy oprócz słodyczy, które były standardowym prezentem mikołajkowym – dezodorant. Oczywiście nie przeszło to niezauważone i niewyśmiane, ponieważ chwalił się wtedy przed wszystkimi swoim pomysłem na prezent. Najgorsze było to, że przez nasze zachowanie, była ona tak spostrzegana nie tylko przez naszą całą klasę, ale również znana była z tego w całej społeczności szkolnej. (6, G)*

*Kilkoro kolegów jawnie ją wyśmiewało, używało w stosunku do niej inwektyw, popychało, podstawiało na przerwach „haka” i miało z tego niezły ubaw. (52, P)*

Tego typu działania sprawców są prowadzone szczególnie wtedy, gdy widzą, że ofiara doświadcza skutków w postaci przeżywania przez nią negatywnych emocji. Taki właśnie mechanizm błędnego koła, związany z działaniami sprawców i nieudolnie broniącej się ofiary, ilustruje wypowiedź poniżej:

*Do dziś mocno w pamięci utkwiły mi sytuacje, w których sprawcy, podchodzili do Maćka na przerwach, kiedy nie byli w zasięgu „obecności” nauczyciela i mówili do niego (jednocześnie): „Dostaniesz jedynkę!, dostaniesz jedynkę!” lub „Dostałeś jedynkę!, Dostałeś jedynkę!”. Maciek, mimo iż wiedział, że to nieprawda, zaczynał płakać. Płakał za każdym razem, kiedy inni chłopcy mu dokuczali. W ten sposób przylgnęło do niego przezwisko „beks”. Pamiętam też sytuację, w której sprawcy bullyingu przynieśli do szkoły popularną wówczas jeszcze dyskietkę komputerową. Maciek, który prawdopodobnie nie posiadał komputera, nie wiedział co to dokładnie jest. Sprawcy „pstrykali” ruchomą częścią dyskietki i wmaiwiali mu, że robią mu zdjęcia. Maciek płakał i zaśniewał się. Podobnych sytuacji było bardzo wiele.*

Działania tego typu, jak już wspomniano wcześniej, nie muszą dotyczyć jednostkowych ofiar, lecz mogą odnosić się do całych grup uczniów:

*Uczniowie „z miasta” przeróżnie przeżywali swych nowych rówieśników, podrzucali im kosmetyki sugerując brak higieny czy wypychali kurtki i plecaki sianem będącym pozostałością po skoszonym boisku szkolnym. Z takimi zachowaniami musiała się mierzyć każdego dnia nasza nowa i jedyna w klasie z innej niż miejska szkoła podstawowa koleżanka o imieniu M. Chłopcy systematycznie wyśmiewali jej typ urody, niektóre dziewczyny wyśmiewały jej sposób ubierania się, a cała reszta (w tym również ja) dbając jedynie o swoje nienajgorsze pozycje w grupie wołała nie przeciwstawiać się większości i udawać, że o niczym się nie wie. (12, G)*

Działania takie odbywały się często przy biernej postawie innych uczniów, którzy obawiają się, że ich reakcja mogłaby przyciągnąć uwagę sprawców:

*W pierwszej klasie już w pierwszy dzień kilku chłopców zaczęło się z niego wyśmiewać. Na początku były to zabawne „ksywki” typu „Plastuś, Kłapouchy itp.” Jeden bardzo wpływowy chłopak ze szkoły nazwał go „Kosmos” i tak już zostało. Kiedy pewnego dnia okazało się, że na dodatek nie jest on zbyt inteligentny zaczęło*

się dla niego prawdziwe piekło. Każde wyjście na przerwę kończyło się dla niego wyzwiskami i popychankami. Na lekcjach miał względny spokój, gdyż koledzy nie chcieli robić sobie kłopotów. Chociaż i tak znalazło się kilka sytuacji, kiedy się śmiali. (120, P).

Działania świadków przemocy rówieśniczej, jak wskazują badania, są kluczowe dla kontynuacji lub przerwania bullyingu. To właśnie świadkowie tworzą klimat społeczny, który sprzyja bądź przeciwdziała kontynuacji wrogich działań<sup>19</sup>. Dlatego właśnie aktywizacja tej najczęściej najliczniejszej podgrupy w każdym oddziale klasowym traktowana jest jako priorytetowa w większości najskuteczniejszych programów zapobiegania przemocy rówieśniczej.

Przemoc rówieśnicza ma wysoki potencjał wiktymogeny, kiedy w okresie adolescencji agresorem jest były chłopak/dziewczyna ofiary. Kontekst ten oparty często na pierwszych poważnych relacjach o charakterze związku stawia ofiarę w szczególnie trudnej sytuacji.

Zaczął wyzywać K. od „czoła” (jej czoło świeci jak słońce, aż razi), „algidy”, „domestosa”. Przykład z M. [sprawcy] wzięli inni uczniowie, a później także dziewczyny. I tak w klasie, gdzie K. miała koleżanki, przyjaciółkę, została sama. Nikt nie wziął jej strony, nikt nie powiedział, że to nie w porządku. Wszyscy poszli za grupą. Przyjaciółka K. – Marta, z Magdą i Dorotą układały nawet piosenki o czole K. Później nastąpiło to, czego K. obawiała się najbardziej. M. rozpowiedział całej klasie, że siostra K. leczyła się w szpitalu psychiatrycznym, potrafił krzyczeć o tym na ulicy tak, żeby wszyscy słyszeli. I cała klasa śmiała się, że K. zamkną w domku bez klamek, że cała jej rodzina to wariaci. Najgorsze było to, że uczniowie robili to w ten sposób, by nauczyciel tego nie słyszał. Wyzwiska i wyśmiewanie trwały dwa tygodnie. K. myślała, że gorzej być nie może. Jednak się myliła. Pewnego razu, jak wracała ze szkoły do domu, na jej drodze stanął Mikołaj z Marcinem i Łukaszem, uczniami z jej klasy. Pchnął ją, wykręcił palce, mało brakowało, a by je połamał. Wyrzucili jej wszystko z plecaka i pokopali. Później zaczęło się to powtarzać. Nadal nikt nie reagował. K. nie miała odwagi powiedzieć o tym komuś, a niestety nikt tego, jak dotąd nie zauważył. K. często nie było w szkole, jednak wiedziała, że może to podpaść i zaczął się pytać co się dzieje, a tego obawiała się najbardziej. Cała ta sytuacja trwała około 1,5 miesiąca. (123, G)

<sup>19</sup> J.R. Polanin, D.L. Espelage, T.D. Pigott, *A Meta-Analysis of School Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior*, *School Psychology Review*, 2012, 41(1), s. 47-65; C. Salmivalli i in., *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, *Aggressive Behavior*, 1996, 22(1), s. 1-15.

Punktem zapalnym była jej duża nadwaga. Najbardziej agresywni okazali się dwaj chłopcy Tomek i Daniel. Była obiektem ich szykan niemalże każdego dnia. To oni ośmieszali dziewczynkę na oczach całej klasy. Wyzwiska typu: grubas, potwór, dynia, beczka były na porządku dziennym. Z czasem M. traciła także koleżanki, bo przecież nikt nie chciał zadawać się z kimś, kto wygląda inaczej niż pozostali uczniowie. Sprawcy bullyingu, czyli Tomek i Daniel „zadbali” o to, aby nikt nie chciał siedzieć z Martą w ławce. Gdy tylko ktoś chciał przysiąść się do koleżanki, natychmiast padały zdania „Nie siadaj tam bo się zarazisz i będziesz tłusta jak ona”, „Uważaj bo cię pożre, albo zgniecie”. Nikt nie chciał siedzieć z koleżanką w ławce. Nie było też chętnych, aby podczas ustawiania się w pary wybrać właśnie ją. Plecak, kurtka, a także inne rzeczy osobiste dziewczynki zawsze znajdowały się daleko od rzeczy innych dzieci. Zajęcia wychowania fizycznego również nie należały do przyjemnych. Spośród wszystkich uczniów zawsze była „wybierana” do grupy jako ostatnia. Podczas wykonywanych ćwiczeń cechowała ją wyjątkowa niezdarność, więc tym bardziej dotyczyły ją wyzwiska typu „ślamazara”, „fajtlapa”, „powolniał”, „tłuszcioch”, „kluska”. W takich sytuacjach jak ta, nauczyciel reagował na zachowanie dzieci tylko w jeden sposób: „Cisza!!!”. Często była zapraszana do zabaw, ale tylko po to by zostać ośmieszoną. Podczas zabawy w „berka” nie potrafiła dogonić swoich kolegów i koleżanek, więc natychmiast stawała się obiektem szykan i drwin. Przeskakiwanie przez gumę do gry także sprawiało jej problem. Kiedy próbowała przeskakiwać to padały porównania: „Patrzcie na nią. Skacze jak galareta”. Tego typu zabawy kończyły się płaczem i odejściem M. na bok. Z czasem dziewczynka już nawet nie podchodziła do nikogo. Każdą przerwę spędzała samotnie. Bała się chłopców, którzy przezywali ją, a niekiedy popychali, ciągli za włosy. Wiele razy podchodziła do nauczycieli dyżurujących podczas przerw, ale oni nie chcieli jej słuchać, wręcz odganiaли ją od siebie, mówiąc: „Idź się pobawić z dziećmi, bo zaraz koniec przerwy”. W kolejnych latach dziewczynka coraz bardziej przybierała na wadze, stała się bardzo nieśmiała. Któregoś dnia przyniosła zwolnienie z zajęć wychowania fizycznego i nie ćwiczyła aż do zakończenia szkoły podstawowej. Nie angażowała się w życie klasy. (14, G)

Warto zwrócić tu uwagę, iż spora część adolescentów stwierdza, iż bullying wynika z określonych cech sprawcy – np. brakuje mu empatii, charakteryzuje się wysoką agresywnością lub też sam był wcześniej ofiarą przemocy<sup>20</sup>. Tak się czasami dzieje, choć jak widać na przedstawionych przypadkach działania sprawców często wynikają z mechanizmów grupowych, gdzie w swojej masie sprawcy działają jako tłum, często bez konstytuującej

---

<sup>20</sup> R. Thornberg, S. Knutsen, *Teenagers' explanations of bullying*, Child and Youth Care Forum, 2011, 40, s. 177-192.

klasyczną definicję bullyingu intencjonalności. Wyraźnie za to we wszystkich opisach zaznaczone są dwie pozostałe cechy bullyingu, tj. powtarzalność działań sprawców i wynikająca z różnych czynników przewaga sił sprawców nad ofiarami.

## Działania interwencyjne nauczycieli

Badani opisując działania nauczycieli, bardzo często wskazywali na ich bierność, nawet w sytuacjach, kiedy uczniowie zgłaszali bezpośrednio doświadczenie przemocy rówieśniczej. Bierność ta dotyczyła wszystkich etapów problemu – zarówno kiedy można było podjąć działania profilaktyczne integrujące ucznia z zespołem klasowym, jak i tych, gdzie wymagana była interwencja w już nasilony problem bullyingu. Przykłady takich sytuacji zaprezentowano poniżej:

*Nauczyciel wiedząc o wszystkim właściwie nie zrobił nic, co mogłoby w jakikolwiek sposób pomóc B. Podczas jednej z lekcji wychowawczych powiedział jedynie, że doszły go słuchy o tym, że B. jest dręczona przez pewne osoby z powodu swojego wyznania i prosił, aby więcej go one nie dochodziły. Moim zdaniem, zwyczajnie zbagatelizował sprawę uznając, że tak właściwie nic złego się nie dzieje. Może nie umiał/nie chciał rozwiązywać tego problemu. Myślał, że temat sam ucichnie. Problem natomiast trwał do końca trzeciej klasy. (12, G)*

*Nauczyciele i wychowawcy (w klasie I-III i starszych) nie byli chyba świadomi rangi problemu. Stan bullyingu wobec M. utrzymywał się tak długo, ponieważ nikt, nawet sam M. na chłopców często nie donosił, a sprawcy pilnowali się, żeby nie dokuczać M. na oczach nauczyciela. (120, P)*

*Muszę przyznać, że przez trzy lata nauczyciele niewiele zrobili, by poprawić sytuację w klasie. Uważam, że błędem było to, że wychowawca nie porozmawiał z nami o tym, że do klasy przyjdzie nowa dziewczyna. Nie próbował w żaden sposób włączyć ją w naszą społeczność. Pojawiła się znikąd, przez co od razu czuła się obco. My też zauważyliśmy, że „jest z nią coś nie tak” (jak powiedziałby gimnazjalista). Jednak przez trzy lata nikt z nami na ten temat nie rozmawiał. W klasie było kilka niepełnosprawnych osób, ale wszystkie, poza D. były akceptowane, lubiane i włączane we wszelkiego rodzaju aktywności.*

*Nauczyciele szczególnie nie zauważali też aktów agresji w stosunku do D. (lub D. w stosunku do kolegów). Czasem zdarzało się słowne zwrócenie uwagi lub uwaga wpisana do dzienniczka, jednak nie dawało to właściwie żadnych efektów. Przez trzy lata nie były wyciągane żadne konsekwencje. Wydałoby się, że nauczyciele również*

*nie lubią D. Często odnosiłam wrażenie, że irytuje ich jej zachowanie, ciągłe pytania i przerywanie lekcji. Nie okazywali wprost niechęci, ale można było ją wyczuć. (7, G).*

W ostatnim opisanym przypadku mamy do czynienia z dzieckiem, które pełni rolę tzw. sprawco-ofiary. Samo bywa równolegle agresorem wobec innych, a jednocześnie ofiarą agresji ze strony rówieśników. Badania wskazują jednoznacznie, iż dzieci wykazują poważne problemy w zakresie zdrowia psychicznego, obejmujące zarówno uczniów, którzy są wyłącznie sprawcami, jak i będących ofiarami. Generalnie w badaniach wykazano zwykle u sprawco-ofiar współwystępowanie problemów obejmujących negatywny charakter relacji rówieśniczych, zaburzenia internalizacyjne (lęk, depresja), zaburzenia psychosomatyczne. Ponadto, popularność sprawco-ofiar w grupie rówieśniczej jest często niższa niż sprawców i ofiar<sup>21</sup>. Swoista nieprzewidywalność zachowania dzieci, które są sprawco-ofiarami sprawia, iż nauczyciele często zniechęcają się w pracy wychowawczej z nimi. Ten brak wsparcia wtórnie pogarsza zarówno ich zachowanie, jak i stan zdrowia psychicznego.

Bywa tak, że nauczyciel podejmuje działanie, jednak z uwagi na to, iż ma ono miejsce zbyt późno, kiedy bullying już się nasilił, efekty takiego działania są bardzo ograniczone lub nawet negatywne:

*Początkowo nauczyciel w ogóle nie reagował, jakby nie zauważał problemu. Większość osób w klasie było nowych, tylko mała grupka osób znała się wcześniej ze szkoły podstawowej. Być może z tego powodu nauczyciel nie widział żadnych powodów do zaniepokojenia. Z czasem jednak, jak utworzyły się grupki koleżeńskie, zwrócił uwagę na to, że A. często spędza przerwy sama. Któregoś dnia, pod nieobecność A. wszystkie uczennice musiały zostać na przerwie, żeby porozmawiać z nauczycielką na temat tego problemu. Nauczycielka pytała głównie o to, dlaczego nie kolegujemy się z nią, w czym jest problem, czy próbujemy z nią się zakolegować itd. Nie uzyskała jednak zbyt wiele informacji, ponieważ nikt nie chciał powiedzieć, o co tak naprawdę chodzi. Po sytuacji z prezentem mikołajkowym dla A. w postaci dezodorantu i towarzyszącej tej sytuacji atmosferze w klasie, nauczyciel poprosił wszystkich chłopaków o pozostanie na przerwie. Efekt tego był taki, że jeden z kolegów jeszcze bardziej wyśmiewał się z A. i obrzucał wyzwiskami.*

Na zebraniu z rodzicami nauczyciel również wspomniął o zaistniałym problemie – rodzice dostali wtedy zadanie porozmawiania z nami w domu o całej sytuacji

---

<sup>21</sup> A. Yang, Li X Xiang, Ch. Salmivalli, *Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods*, Educational Psychology, 2015, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1015492> [dostęp: 05.2015].



z A. Nie wszyscy jednak po tym zdarzeniu odpuścili sobie wyśmiewanie, szydzenie z koleżanki.

Od momentu zauważenia problemu, gdy mieliśmy wykonywać zadania w parach lub w grupach, nauczycielka sama decydowała o tym, kto z kim będzie współpracował. Zazwyczaj A. była podczas kolejnych zadań w innej grupie. Myślę, że to miało swoje dobre strony. Mogliśmy dzięki temu zobaczyć, że jest ona taką samą uczennicą jak my wszyscy, która myśli i czuje. (6, G)

Wychowawczynie ustaliła, kto pobił M. Byli to rówieśnicy z jego klasy. Nauczycielka zgłosiła sprawę do pani dyrektor, która z kolei wezwała rodziców do szkoły w celu przeprowadzenia rozmowy. Chłopcy wymówili się, że „Kosmos” ich zaczepiał i prowokował. Wychowawca obniżył oceny z zachowania oraz zdecydował, iż wspólnie w każdą sobotę przez miesiąc będą sprzątać klasę. Miało to poprawić relacje między M. a jego prześladowcami. Skutek był odwrotny. Co prawda w szkole już nikt nie zaczepiał chłopca, ale w soboty koledzy wyżywali się na nim podwójnie i nazywali „kapusiem”, bo byli przekonani, iż doniósł. (120, P)

W opisanych wyżej przypadkach należy zwrócić uwagę na dwie cechy oddziaływań nauczyciela, które przełożyły się na brak skuteczności: ich akcyjność (rozmowy ze sprawcami i brak sprawdzenia ich efektów) oraz wymienione już zbyt późne działanie. Na przykład, wspomniana wcześniej praca w mieszanych, narzuconych przez nauczyciela, zespołach jest dobrym rozwiązaniem na początku budowania zespołu klasowego.

Najgorsze są sytuacje, kiedy działanie nauczyciela bezpośrednio przekłada się na silniejszą stygmatyzację ofiary i stymuluje sprawców do dalszego działania. Z taką sytuacją mamy do czynienia w poniższej historii:

Pewnego dnia na lekcji, gdy nauczycielka wywołała M. do odpowiedzi, koledzy, którzy M. prześladowali, zaczęli chrumkać i mówić „Ta gruba świnia i tak nic nie powie, bo nie umie mówić”. Reakcja nauczycielki była co najmniej dziwna: „Cicho! Może jednak coś powie, ale jak będziecie tak głośno, to nic nie usłyszę! Szkoda, że nie mamy mikrofonu...” Wszyscy, łącznie z nauczycielką wybuchnęli śmiechem. (52, P)

Podobne do powyższych, działania nauczycieli mogą z jednej strony wynikać z niewiedzy, z drugiej zaś ich podstawą może być brak empatii. W sytuacjach takich uczeń doświadcza nierównowagi sił w sposób szczególny, jako że wynika ona nie tylko z działań rówieśników-sprawców, ale też dołączającego do nich nauczyciela.

Większość opisywanych przez respondentów działań nauczycielskich można traktować jako błąd wychowawczy, polegający głównie – używając

kategorii Antoniny Guryckiej<sup>22</sup> – na obojętności. Zaprezentowane opisy działań nauczycieli wskazują, iż konieczne jest uwrażliwianie kandydatów na nauczycieli oraz czynnych nauczycieli na zjawisko bullyingu oraz dostarczanie im wiedzy na temat skutecznych i nieskutecznych rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych.

## Podsumowanie

Przedstawione wyniki badań zlustrowały w bardziej pogłębiony kontekstowo sposób trzy aspekty związane ze strukturalizowaną przemocą rówieśniczą, tj.:

- a) charakterystykę ofiar takiej agresji,
- b) charakterystykę działań sprawców,
- c) sposób działań interwencyjnych nauczycieli w przypadkach bullyingu.

Opisane przypadki wyraźnie wskazują, iż skuteczne oddziaływania zawsze wymagają zindywidualizowanego rozpoznania konkretnych sytuacji bullyingu i zaplanowania wynikających z takiej diagnozy działań. Jest bowiem tak, że generalnie polecane oddziaływania będą musiały być modyfikowane w celu dostosowania ich do specyfiki konkretnego przypadku<sup>23</sup>.

Odnosząc uzyskane wyniki do założeń koncepcji bullyingu, należy zwrócić uwagę na kilka istotnych kwestii. Po pierwsze, jak obrazują wyniki, najbardziej skomplikowana i trudna w operacjonalizacji wydaje się cecha nierównowagi sił między sprawcą a ofiarą. Może ona wynikać z różnych względów, jak np. przewaga liczebna sprawców, cechy ofiary (np. związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), czy określone cechy temperamentalne bądź osobowościowe prześladowanego (np. lękliwość). Częściowo wyjaśnia to, dlaczego w większości narzędzi badawczych do pomiaru sprawstwa, czy wiktyimizacji, nierównowaga sił nie jest operacjonalizowana. Przy tak wielowątkowej grupie przyczyn nierównowagi, słusznym rozwiązaniem wydaje się w narzędziach kwestionariuszowych pytanie ofiary o subiektywną przewagę sprawców lub bezradność ofiary w obliczu doświadczanych aktów przemocy rówieśniczej. Jednocześnie, pomijanie kwestii operacjonalizacji tej właściwości bullyingu może prowadzić do identyfikacji jako przypadki bullyingu tych aktów agresji elektronicznej, które nim nie są. Po drugie, wyniki pokazują jedynie potencjalność odmienności ucznia jako powodu pojawienia się bullyingu. Nie wszyscy, nawet mocno

---

<sup>22</sup> A. Gurycka, *Błąd w wychowaniu*, Warszawa 1990.

<sup>23</sup> Por. J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne*.

różniący się od pozostałych członków grupy, uczniowie bullyingu doświadczają. Jednocześnie są osoby, których odmienność nie jest zaznaczona, a jednocześnie doświadczają takiej strukturalizowanej przemocy rówieśniczej.

Badania pokazują niewątpliwie konieczność posiadania przez nauczycieli specjalistycznej wiedzy i kompetencji dotyczących przemocy rówieśniczej. W opisywanych przez badanych przypadkach nauczyciele często nie podejmowali żadnych działań, kiedy proces powstawania bullyingu dopiero się zaczynał, ani kiedy był już bardzo nasilony. Działanie takie mogło wynikać zarówno z niewiedzy, jak i braku kompetencji praktycznych w zakresie działań, które można podejmować w takich sytuacjach. Zatem, sensownie przekazana wiedza powinna przełożyć się na umiejętność działania na odpowiednim etapie – kiedy przemoc rówieśnicza w danej grupie nie jest jeszcze nasilona, a działania nauczycieli w tym czasie mają szansę na wysoką efektywność. Należy także zwrócić uwagę na takie działania, opisywane przez respondentów, które wskazują na sytuacje, gdzie działanie nauczyciela proces bullyingu rozpoczęło lub go zaogniło. Najczęściej sytuacje takie łączą się z działaniami nauczyciela, które stygmatyzują wiktyimizowanego ucznia w grupie rówieśniczej. Świadomość nauczycieli dotycząca tego typu mechanizmów, czasami bardzo subtelnych, wydaje się kluczowa w kształceniu kandydatów na nauczycieli oraz nauczycieli już czynnych zawodowo. Szkodliwy wpływ nieadekwatnych działań wychowawczych rzadko kiedy jest bowiem intencjonalny – wynika on częściej z niewystarczającej znajomości mechanizmów przemocy rówieśniczej i towarzyszących im mechanizmów grupowych.

Szczególną uwagę w kształceniu nauczycieli należy skierować na przemoc relacyjną, która w codziennych działaniach wychowawczych jest zaniedbywana, jako że niekiedy przez nauczycieli nie jest traktowana jako przemoc.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman S., Del Rio A., *Knowledge and belief about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom*, School Psychology International, 2005, 29(4).
- Bosacki S.L., Marini Z.A., Dane A.V., *Voices from the classroom: Pictorial and narrative representations of children's bullying experiences*, Journal of Moral Education, 2006, 35.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Due P., Holstein B.E., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S.N., Scheidt P., Currie C., *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, European Journal of Public Health, 2005, 15(2).
- Gurycka A., *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.

- Jimerson S.R., Swearer S.M., Espelage D.L., *International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools*, [w:] *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, red. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage, Routledge, New York 2010.
- Kavale K.A., Forness S.R., *Social Skill Deficits and Learning Disabilities: A Meta-Analysis*, Journal of Learning Disabilities, 1996, 29.
- Kessel Schneider S., O'Donnell L., Stueve A., Coulter R.W.S., *Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: A regional census of high school students*, American Journal of Public Health, 2012, 102.
- Kowalski R.M., Morgan C.A., Limber S.E., *Traditional bullying as a potential warning sign of cyberbullying*, School Psychology International, 2012, 33.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J., *Teachers' understanding of bullying*, Canadian Journal of Education, 2005, 28(4).
- Olweus D., *A profile of bullying at school*, Educational Leadership, 2003, 60.
- Özdemir M., Stattin H., *Bullies, victims, and bully-victims: A longitudinal examination of the effects of bullying-victimization experiences on youth well-being*, Journal of Aggression, Conflict and Peace Research, 2011, 3.
- Plichta P., Olempska-Wysocka M., *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, Studia Edukacyjne, 2013, 28.
- Polanin J.R., Espelage D.L., Pigott T.D., *A Meta-Analysis of School Based Bullying Prevention Programs' Effects on Bystander Intervention Behavior*, School Psychology Review, 2012, 41(1).
- 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*, Uniwersytet w Stavanger, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź-Stavanger 2011.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2010.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A., *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*, Aggressive Behavior, 1996, 22(1).
- Smith P.K., *Cyberbullying: the European perspective*, [w:] *Cyberbullying: A cross-national comparison*, red. J.A. Mora-Merchán, T. Jäger, Verlag Empirische Pädagogik, Landau 2010.
- Stassen Berger K.S., *Update on bullying at school: Science forgotten*, Developmental Review, 2007, 27.
- Thornberg R., Knutsen S., *Teenagers' explanations of bullying*, Child and Youth Care Forum, 2011, 40.
- Vassallo S., Sanson A., Olsson C.A., *30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project*, Family Matters, 2014, 94.
- Yang A., Xiang Li X., Salmivalli Ch., *Maladjustment of bully-victims: validation with three identification methods*, Educational Psychology, 2015, <http://dx.doi.org/10.1080/01443410.2015.1015492> [dostęp: 1.05.2015].