



# *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*

redakcja:

Jacek Pyżalski i Erling Roland

Łódź, 2010

ISBN 978-83-926719-9-2

© Copyright Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger



## Spis treści

Moduł 1. Erling Roland, Gaute Auestad and Grete S. Vaaland  
Bullying

Moduł 2. Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Zapobieganie bullyingowi

Moduł 3. Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Bullying - interwencja

Moduł 4. Erling Roland and Grete S. Vaaland  
Zintegrowane działania na poziomie szkoły

Moduł 5. Jacek Pyżalski  
Agresja elektroniczna i cyberbullying – stary dom z nową fasadą? Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży

Moduł 6. Piotr Plichta  
Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej - kontekst edukacyjny

Moduł 7. Dorota Podgórska-Jachnik  
Uczeń z uszkodzonym słuchem jako agresor i jako ofiara agresji

Moduł 8. Iwona Chrzanowska  
Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej

Moduł 9. Beata Jachimczak  
Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych

Moduł 10. Bogusław Śliwerski  
Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji



## Wstęp

Publikacja, którą przedstawiamy Czytelnikowi dotyczy dwóch powiązanych ze sobą zagadnień: **agresji rówieśniczej w szkole (bullyingu)** oraz **specjalnych potrzeb edukacyjnych związanych z określonymi problemami**, takimi jak: niepełnosprawność intelektualna, ADHD, uszkodzenie słuchu, czy trudności w uczeniu się.

Dlaczego te dwa zakresy tematyczne zostały w sposób spójny połączone w jednej publikacji?

Główny powód jest taki, że przeprowadzane badania (których wyniki są niestety dosyć rozproszone w literaturze) wskazują, iż z wielu powodów dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych stają się częściej ofiarami i sprawcami agresji rówieśniczej. Do takich sytuacji może dochodzić, zwłaszcza gdy młodzi ludzie o specjalnych potrzebach edukacyjnych uczą się i przebywają z pełnosprawnymi rówieśnikami. Wiedza o indywidualnych i społecznych mechanizmach związanych z agresją (wobec) młodych ludzi o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi zatem niezbędny obszar kompetencji każdego profesjonalisty, który pracuje na rzecz takich dzieci, czy to w placówce specjalnej, czy ogólnodostępnej.

Przygotowując publikację, jako redaktorzy, kierowaliśmy przez półtora roku pracą dwóch zespołów.

W Polsce, w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Łodzi, pracowali pedagodzy zajmujący się głównie problematyką poszczególnych grup dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych w kontekście ich wiktylizacji i zaangażowania w agresję jako sprawca. Dodatkowo swoim zainteresowaniem objęliśmy problematykę agresji elektronicznej (cyberbullyingu) oraz społeczno-kulturowych uwarunkowań agresji w szkole.

Zespół norweski z Uniwersytetu w Stavanger skupił uwagę na problematyce bullyingu – zarówno w obszarze definicyjnym, jak i przyczyn oraz konsekwencji występowania tego zjawiska. Zespół ten pracował także nad przedstawieniem metodyki, sprawdzonego w praktyce norweskich szkół, programu ZERO, który stanowi całościową propozycję zapobiegania i interwencji związanej z bullyingiem w szkole.



**Przygotowaliśmy łącznie 10 modułów szkoleniowych**, z których cztery przygotowali naukowcy z Norwegii a sześć – naukowcy z Polski.

Każdy z dziesięciu modułów składa się z tych samych czterech elementów. Są nimi:

1. Tekst rozdziału omawiający dany problem z uwzględnieniem najnowszych badań w danym obszarze.
2. Film szkoleniowy – który zależnie od modułu prezentuje konkretne metody pedagogiczne, mini wykład, wywiady ze specjalistami, itp.
3. Konspekt zajęć – przedstawiający konkretne scenariusze wykorzystania modułu. Ten element przeznaczony jest dla osób szkolących nauczycieli lub inne osoby pracujące z dziećmi i młodzieżą o specjalnych potrzebach edukacyjnych.
4. Zestaw pytań sprawdzających.

Prezentowaną publikację można potraktować jako jeden spójny kurs dotyczący problematyki bullyingu i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Można też korzystać z poszczególnych modułów traktując je jako uzupełnienie innych kursów, np. zajęć z pedagogiki specjalnej, kiedy omawiane są poszczególne niepełnosprawności. Materiał może też z powodzeniem służyć samokształceniu profesjonalistów-praktyków, którzy chcą poszerzyć swoje kompetencje w obszarze, jakim się zajęliśmy.

Zachęcamy do szerokiego wykorzystania naszych materiałów i mamy nadzieję, że przyczynią się one do redukcji sytuacji, w których młodzi ludzie o specjalnych potrzebach edukacyjnych stają się sprawcami lub ofiarami bullyingu w szkole.

#### **Redaktorzy**

Jacek Pyżalski i Erling Roland

Lodz-Stavanger, Zima 2010



**Erling Roland, Gaute Auestad  
and Grete S. Vaaland**

Uniwersytet w Stavanger  
Centrum Badań Behavioralnych

**Bullying**




## Przykłady

Ben po raz kolejny budzi się z bólem brzucha – już nieomal stało się to regułą. Ból nie zdarza się w weekendy czy wakacje, ale tylko wtedy, gdy trzeba iść do szkoły. Brzuch boli najbardziej, gdy Ben wie, że chłopcy z innej klasy idą do szkoły na tę samą godzinę – tak jest właśnie dzisiaj. Matt i John czekają na niego jak zwykle za garażem, przy końcu drogi. Wyskakują i próbują go wystraszyć. Ben rzeczywiście się boi – i to bardzo! – bo dobrze wie, że to jeszcze nie koniec. Matt wyszarpuje mu plecak i wykręca rękę tak, że przypadkowo uderza Johna. Więcej nie trzeba. „Co, chcesz się bić?”, krzyczy John. „Nie”, odpowiada Ben. „Jeszcze kłamie”, mówi John. Ben dostanie teraz na co zasłużył. Chłopcy biegną do szkoły, a Ben wolno idzie za nimi. Nauczyciel na pierwszej lekcji zauważa, że coś z nim dzisiaj jest nie tak – może za późno poszedł spać.

Dziewczynki z 6A bawią się w czasie przerwy. Ustawiły się w dwa długie rzędy i skaczą na przemian z każdej strony, skok w przód i w tył. Laura stoi na samym końcu, dziewczyny wolą się bawić bez niej, nawet nie chcą dotykać jej ubrania. Nadchodzi kolej Laury. Naprzeciwko niej stoi Chloe. Kiedy Laura skacze, Chloe nie rusza się, a kiedy Laura zrobi skok do tyłu, wszystko znowu wraca do normy. Nikt nie chce się z nią bawić, ciągle to samo. W szatni nikt nie wiesza ubrania koło jej, a jeśli wisi za blisko, to trzeba zrobić miejsce. Zwykle nie zdarza się, żeby dziewczynki mówiły jej coś przykrego prosto w twarz, ale kiedy przechodzi, grupa zaczyna szeptać. Laura czuje jakby otaczała ją pole elektryczne, które sprawia, że nie można się do niej zbliżyć. W sali plastycznej dziewczynki siedzą po dwie przy stoliku – wszystkie z wyjątkiem Laury, która siedzi sama. Tak jest od drugiej klasy. Laura często się zastanawia, czy sytuacja zmieni się w gimnazjum (szkole średniej).

Zbliża się pora obiadu – uczniowie wychodzą z zajęć z techniki. Sam jest całkiem zadowolony z drewnianego pudełka, które zrobił. Jest już prawie gotowe. Na stolówce uczniowie wyciągają pojemniki z kanapkami – ale pojemnik Sama gdzieś się zawieruszył. W plecaku go nie ma. Sam znajduje go w koszu na śmieci – nie po raz pierwszy. Po przerwie uczniowie wracają do pracy. Na korytarzu Paul i Josh zaczynają czepiać się fryzury Sama i tego jak jest ubrany. Wszyscy zaczynają się śmiać. Sam postanowił, że nic nie będzie sobie z tego robił, sam się śmieje, ale jakoś głupio to wychodzi, bo wszyscy zaczynają się śmiać coraz głośniej. Ktoś nagle rzuca, że Sam wyjada ze śmietnika. Kąśliwe uwagi i śmiech wcale nie są przyjemne. W klasie Sam wraca do pracy nad pudełkiem, ale ktoś podczas przerwy musiał mu „pomóc” – pudełko jest zupełnie zniszczone. Sam wzdycha, takie rzeczy już się zdarzały. No ale co mu pozostaje? Musi poprosić o nowe materiały. Nauczyciel jest zdenerwowany – Sam, owszem, ma pewne umiejętności, ale przez niego opóźnia się



plan lekcji! Z wyrazem rezygnacji poucza Sama, że powinien wziąć się w garść i zabrać się do roboty. Sam stoi i słucha bezradnie.

Sam, Laura i Ben są ofiarami *bullyingu*. Paul, Josh, Chloe, pozostałe dziewczynki, Matt i John – wszyscy są jego aktywnymi uczestnikami.

### Rys historyczny

Zjawisko *bullyingu* między ludźmi po raz pierwszy zostało opisane przez szwedzkiego doktora medycyny Petera-Paula Heinemanna (1973) na podstawie jego własnych obserwacji zebranych w trakcie pracy w szkole. Wkrótce potem inny szwedzki uczyony, psycholog profesor Dan Olweus opublikował klasyczne już dzisiaj studium poświęcone *bullyingowi* wśród chłopców (1978), w którym stwierdził, że aż 5% uczniów padło ofiarą poważnych aktów *bullyingu*. Mniej więcej taka sama liczba chłopców była jego aktywnymi sprawcami. Olweus zdefiniował również dużo węższą grupę przypadków, w których ta sama osoba była agresorem i ofiarą. Autorem kolejnej pracy tym razem poświęconej zagadnieniu prewencji *bullyingu* został również szwedzki uczyony, psycholog Anatalo Pikas (1976). Owe trzy publikacje bez wątpienia wywarły wielki wpływ w krajach skandynawskich. Na początku lat 80. XX wieku w Finlandii profesor Kjersti Lagespetz i jego zespół zapoczątkowali mocną tradycję badań (1982), której wybitną współczesną kontynuatorką jest profesor Christina Salmivalli (2005) ze swoim zespołem.

Pierwsza konferencja poświęcona zagadnieniu *bullyingu* została zorganizowana w roku 1987 przez Radę Europy w Stavanger, a wydarzenie to miało decydujący wpływ na rozwój zainteresowania i ogólnej wiedzy dotyczącej *bullyingu* w krajach Europy Zachodniej. W trakcie tygodniowego spotkania około 35 badaczy, naukowców i polityków z krajów członkowskich pracowało pod kierunkiem oficjalnego przedstawiciela Rady, Mony O'Moore, obecnie profesora w Trinity College w Dublinie (O'Moore, 1989). Pomimo faktu, iż wówczas zaledwie kilku z nich dysponowało głębszą wiedzą na temat *bullyingu*, doświadczenie wyniesione z innych dziedzin, dotyczące zachowań antyspołecznych, okazało się przełomowe zarówno dla przyszłej pracy badawczej, którą wielu ze zgromadzonych podjęło, jak i dla praktyki. Konferencja zaowocowała również wydaniem książki w języku angielskim, składającej się w większości z wygłoszonych podczas niej referatów (Roland & Munthe, 1989).



Mniej więcej od początku lat 90. XX wieku badania nad *bullyingiem* zyskują międzynarodowy wymiar, obecny zresztą do dziś.

W 2004 roku OECD zorganizowało w Stavanger w Norwegii międzynarodową konferencję zatytułowaną „Szkoła bez lęku”. Podczas obrad podkreślano istotność problematyki *bullyingu*, jak i konieczność wymiany doświadczeń w tym zakresie. Premier Norwegii zaprezentował Norweski Manifest Przeciwko Bullyingowi, zobowiązując się tym samym w imieniu rządu do podjęcia wszelkich możliwych działań w zakresie prewencji *bullyingu* i przemocy w szkole oraz innych sektorach społeczeństwa.

Podczas konferencji zaprezentowano również przykładowe rozwiązania o zakresie ogólnopaństwowym, podkreślając konieczność dalszych badań mających na celu odpowiedź na pytanie, jakie rozwiązania są w stanie przynieść najlepsze rezultaty. Konferencja podkreśliła znaczenie międzynarodowego charakteru badań nad *bullyingiem*, a także konieczność wymiany informacji pomiędzy praktykami i ustawodawcami. Stworzenie międzynarodowej sieci współpracy w tym zakresie mogłoby okazać się niezwykle skuteczne (Munthe i in., 2004).

W roku 2007 Deklarację Przeciwko Bullyingowi Dzieci i Młodzieży w Kandersteg podpisali w Szwajcarii badacze z całego świata. Wedle jej oszacowań 200 milionów dzieci i młodzieży na całym świecie pada ofiarą przemocy ze strony rówieśników. W deklaracji podkreślono, że każde dziecko i młody człowiek – pośród innych praw – ma przede wszystkim prawo do szacunku i bezpieczeństwa, a moralną odpowiedzialność za to ponoszą dorośli. To ich zadaniem jest dopilnowanie poszanowania owych praw i promowanie zdrowego rozwoju i pozytywnych postaw społecznych.

Badacze jednoznacznie opowiedzieli się za:

- natychmiastowym powstrzymaniem *bullyingu*,
- wczesnym wprowadzeniem działań i kontynuacją działań prewencyjnych,
- kształceniem i wspieraniem dorosłych w ich pracy z dziećmi i młodzieżą,
- wykorzystywaniem regulacji i programów prewencyjnych w oparciu o badania naukowe,
- wprowadzeniem ciągłego monitoringu i oceny programów i regulacji oraz za zagwarantowaniem praw dzieci i młodzieży ([www.kanderstegdeclaration.org](http://www.kanderstegdeclaration.org)).





## Dane dotyczące **BULLYINGU**

### Czym jest Bullying?

Przez *bullying* określa się psychiczne i/lub fizyczne wykorzystywanie ofiary przez osobę lub grupę. *Bullying* zakłada nierównowagę sił pomiędzy ofiarą i sprawcą oraz powtarzalność wrogich działań na przestrzeni czasu (Olweus & Roland, 1983; Rigby, Smith & Pepler, 2004; Roland, 1989).

Dla celów badawczych uznaje się, że aby móc zostać zakwalifikowanym jako *bullying*, dany przypadek agresji musi powtórzyć się kilkakrotnie. Uznaje się zatem, że częstotliwość działań agresywnych powinna być nie mniejsza niż jeden przypadek na tydzień lub też 2-3 razy w miesiącu. Należy jednak pamiętać, że w przypadku dziecka, które padło ofiarą *bullyingu*, nawet sporadyczne przypadki agresji mogą stanowić wielkie obciążenie, dlatego również one powinny spotkać się z odpowiednią reakcją ze strony osób dorosłych w szkole. Najpowszechniejszymi przejawami *bullyingu* są: agresja fizyczna, wykluczanie dziecka i wyszydzanie go.

Zatem, chociaż powyższa definicja zakłada, że *bullying* opiera się na wielokrotnie powtarzanych aktach agresji, nawet pojedyncze epizody także mogą nosić znamiona *bullyingu*.

W ciągu ostatnich lat jesteśmy świadkami upowszechniania się nowej formy *bullyingu*, tj. *bullyingu* elektronicznego (*cyberbullyingu*) popełnianego za pomocą telefonu komórkowego, komputera i internetu. W dzisiejszym świecie korzystanie z nowych technologii w celach komunikacyjnych jest powszechne i technicznie możliwa jest komunikacja z każdą osobą, w dowolnym miejscu na świecie. Na skutek tego procesu kontakt z drugim człowiekiem staje się łatwiejszy i zyskuje większą ciągłość, co może mieć wielorakie korzyści. Jednakże technologia cyfrowa staje się także instrumentem wykorzystywanym przeciwko innym ludziom, np. jako narzędzie *bullyingu*. Może on przybierać postać przykrej potyczki słownej, wiadomości SMS-owych, zdjęć i filmików przedstawiających akty *bullyingu* lub polegać na wykluczeniu danej osoby na portalach internetowych etc. *Bullying* elektroniczny różni się od tradycyjnego *bullyingu*, gdyż sprawca i ofiara nie pozostają w bezpośrednim kontakcie w momencie agresji, a ofiara *bullyingu* ma trudności ze znalezieniem miejsca, w którym czułaby się bezpiecznie (Shariff, 2008).



W pierwszej fazie badań prowadzonych nad *bullyingiem* elektronicznym (*cyberbullyingiem*) wydawało się, że ulegają mu inne osoby niż te, które doświadczają *bullyingu* tradycyjnego, pomimo nakładania się wąskiego wycinka badanych przypadków (Roland, 2002b; Auestad & Roland, 2005). Dzisiaj jednakże badacze skłaniają się ku poglądowi, iż osoby, które padają ofiarą *bullyingu* w cyberprzestrzeni raz na tydzień lub częściej, prawie zawsze są również ofiarami *bullyingu* tradycyjnego (Auestad, w druku).

Przyczyny i mechanizmy *bullyingu* popełnianego za pomocą nowych technologii komunikacyjnych nie zostały jeszcze zbadane równie dokładnie co problematyka *bullyingu* tradycyjnego. Tym zagadnieniom jest poświęcony Moduł 5 w niniejszej książce.

### **Rozpowszechnienie *bullyingu***

Na podstawie licznych prac dotyczących *bullyingu* można stwierdzić, że od 5 do 10% uczniów szkół podstawowych i średnich (do 16 roku życia) staje się ofiarami *bullyingu* popełnianego przez rówieśników częściej niż raz na tydzień, a ściślej, można tu mówić o 10% najmłodszych uczniów i 5% uczniów w najstarszej grupie (Olweus, 1993; Roland, 2003; Smith i in., 1999).

#### **Główne tendencje obejmujące ofiary *bullyingu*:**

- chłopcy w niewielkim stopniu częściej padają ofiarami *bullyingu* niż dziewczyny;
- występowanie *bullyingu* maleje wraz z wiekiem, ale spadek jest wyraźniejszy w przypadku dziewcząt niż chłopców;
- *bullying* werbalny jest najczęstszą formą *bullyingu* doświadczaną przez chłopców i dziewczęta;
- chłopcy częściej padają ofiarą *bullyingu* fizycznego, dziewczęta natomiast są częstszymi ofiarami wykluczenia.

(Olweus, 1993; Roland, 1999; Smith i in., 1999).

Na podstawie licznych badań możemy stwierdzić, że co najmniej 5% uczniów szkół podstawowych i średnich uczestniczy w *bullyingu* skierowanym wobec kolegów co najmniej raz na tydzień (Olweus, 1993; Roland, 2003; Smith i in., 1999).



### Główne tendencje obejmujące sprawców *bullyingu*:

- chłopcy są bardziej aktywnymi sprawcami *bullyingu* niż dziewczęta, różnica ta wzrasta wraz z wiekiem;
- liczba chłopców będących sprawcami *bullyingu* znacznie wzrasta wraz z wiekiem;
- liczba dziewcząt będących sprawczyniami *bullyingu* utrzymuje się względnie na tym samym poziomie niezależnie od wieku;
- chłopcy częściej stosują *bullying* fizyczny, dziewczęta – wykluczenie;
- chłopcy i dziewczęta równie często naśmiewają się z kolegów/koleżanek.

(Björqvist, Lagerspetz & Kaukiainen, 1992; Olweus, 1993; Roland, 1999; Smith i in., 1999).

### ***Bullying a orientacja seksualna***

W wielu krajach osoby o orientacji homoseksualnej i biseksualnej poddawane są systematycznej dyskryminacji – odmawia się im podstawowych praw, a homoseksualizm może być również prawnie zakazany (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008). Osoby homoseksualne i biseksualne są również narażone jako grupa. Niestety zjawisku *bullyingu* wobec nich poświęcono jak dotąd niewiele miejsca w badaniach. Naszym zdaniem wiedza w tym zakresie jest niezbędna, dlatego pragniemy przedstawić wyniki ankiet przeprowadzonych w norweskich szkołach.

W ciągu ostatnich lat zainteresowanie związkiem między *bullyingiem* i seksualną orientacją nasiliło się zarówno w Norwegii, jak i w innych krajach. Osoby homoseksualne i biseksualne mogą mieć możliwość prowadzenia spokojnego życia, ale jako grupa w większym stopniu pozostają narażeni na uzależnienie od narkotyków, problemy natury psychiatrycznej, depresję i próby samobójcze. Są to skutki marginalizacji osób homoseksualnych i biseksualnych, postrzegania ich jako jednostki nienormalne, potępienia ich przez kościół oraz ryzyka związanego z zagrożeniem skazania na więzienie (Barne- og likestillingsdepartementet, 2008).

W roku 2008 na zlecenie rządu Norwegii Centrum Badań Behawioralnych przeprowadziło badania ankietowe wśród 3046 norweskich uczniów z dziesiątej klasy (w wieku 16 lat). Uczniom zadano pytania dotyczące ich orientacji seksualnej oraz czy w związku z nią kiedykolwiek padli ofiarą *bullyingu* lub dopuścili się *bullyingu* wobec kolegów.

Wśród ankietowanych 92,5% uczniów było osobami o orientacji heteroseksualnej: 94,2% chłopców i 90,8% dziewczyn; 3,1% homoseksualnej: 3,2% chłopców i 2,7% dziewcząt; 4,5% biseksualnej: 2,7% chłopców i 6,6% dziewcząt. Osoby biseksualne i homoseksualne odznaczały się wysokim poziomem

depresji i lęku w porównaniu z innymi uczniami. Badania wykazały również, że znacznie częściej padali oni ofiarą przemocy zarówno w jej formie tradycyjnej, jak i popełnianej przy pomocy telefonu komórkowego i internetu. Łączna liczba uczniów heteroseksualnych będących ofiarami *bullyingu* 2-3 razy w miesiącu wynosiła 6,6% (15,2% osób heteroseksualnych); w przypadku osób homoseksualnych natomiast 34,8%. Znacznie częściej ofiarami stawali się homoseksualni chłopcy niż dziewczyny: 2-3 razy w miesiącu atakowanych było 48% chłopców i 17,7% dziewczyn. W przypadku osób o orientacji biseksualnej odpowiednio: 23,8% chłopców i 11,5% dziewczyn; w przypadku osób o orientacji heteroseksualnej – 7,3% chłopców i 5,7% dziewczyn (Roland & Auestad, 2009).


Badania wykazały również, iż biseksualni i homoseksualni uczniowie, głównie chłopcy, znacznie częściej byli sprawcami *bullyingu* niż uczniowie heteroseksualni. Sprawcami *bullyingu* 2-3 razy w miesiącu lub częściej było 52% homoseksualnych chłopców, 20,5% homoseksualnych dziewcząt, 26,2% biseksualnych chłopców, 2,1% biseksualnych dziewcząt, 10,3% heteroseksualnych chłopców, 3,8% heteroseksualnych dziewcząt. Dalsze badania wykazały, iż orientacja seksualna sama w sobie nie była czynnikiem prowadzącym do *bullyingu*. Dużo większe znaczenie miał fakt bycia ofiarą oraz drugi czynnik, tj. lęk. Zarówno biseksualna i homoseksualna orientacja miały wpływ na bycie ofiarą i odczuwanie lęku, w ten sposób pośrednio prowadząc do *bullyingu*.

### **Przyczyny *bullyingu* i charakterystyka jego sprawców**

Na wstępie pragniemy podkreślić, iż ogólne tendencje nie mogą stanowić podstawy łatwej kategoryzacji, która z góry pozwalałaby rozpoznać potencjalne ofiary lub sprawców *bullyingu*. Grupa ta jest bowiem niezwykle zróżnicowana i w wielu przypadkach ofiary i sprawcy nie odzwierciedlają charakterystyki zawartej w definicji. Często także uczniowie, którzy potencjalnie pasują do niniejszego opisu, nie będą zaangażowani w *bullying* ani jako ofiary, ani sprawcy. Oznacza to, że niniejszą charakterystykę należy traktować z ostrożnością. Równie trudne do określania są przyczyny i skutki *bullyingu*, co zasadniczo wpływa na charakterystykę potencjalnych ofiar *bullyingu*.

### **Ofiary *bullyingu***

Co zaskakujące, wygląd zewnętrzny nie wydaje się ograć znaczącej roli w wyborze potencjalnej ofiary. Częściej ofiarami stają się słabsi fizycznie chłopcy, ale prawidłowość ta nie odnosi się do dziewcząt. Ofiary *bullyingu* często odznaczają się mniejszą popularnością wśród rówieśników, w większym stopniu niż inne dzieci odczuwają osamotnienie zarówno w szkole, jak i w czasie wolnym od zajęć. Często zaprzyjaźniają się z młodszymi dziećmi (Olweus, 1993; Roland, 1999; Smith & Sharp, 1994).



Wśród ofiar *bullyingu*, w porównaniu z dziećmi w podobnej grupie wiekowej, bardziej rozpowszechnione są problemy emocjonalne, takie jak objawy depresji, myśli samobójcze i problemy ze snem. Osoby takie często odczuwają również problemy fizyczne, na przykład bóle mięśni, bóle brzucha, głowy, przeziębienia (Bru i in., 1998; Olweus, 1993; Roland, 2002a). Bycie ofiarą agresji prawdopodobnie jest jedną z istotnych przyczyn takich dolegliwości. Same w sobie nie pełnią one jednak ważnej roli w kwestii predyspozycji do stania się ofiarą *bullyingu* (Roland, 2002a).

Większość ofiar *bullyingu* odczuwa lęk i często okazuje oznaki bezradności, np. strach i płaczliwość w stresowych sytuacjach społecznych, w których napotykają na przeszkody. Ofiary mogą także uzyskiwać niższe niż przeciętne wyniki w nauce i mieć nieadekwatnie krytyczny obraz własnej osoby (Olweus, 1993; O'Moore & Kirkham, 2001). Cechy te mogą być po części następstwem bycia ofiarą *bullyingu* w przeszłości, ale w danym momencie czasowym mogą one również stanowić czynnik ryzyka (Roland, 2002a; Salmivalli, 2005).

Nawet gdy uznajemy, iż główną cechą ogólnej charakterystyki ofiary *bullyingu* jest podatność na zranienie, należy pamiętać, że może ona odnosić się do każdego człowieka, np. niekiedy napotyka się uczniów o wysokiej pozycji społecznej, potencjalnych liderów, którzy padają ofiarą *bullyingu* ze strony kolegów czujących, że ich własna pozycja w grupie jest zagrożona. Prawdopodobnie niektóre dzieci stosują *bullying*, aby unieszkodliwić rywala i wzmocnić swoją pozycję. Rywalizacja o władzę powinna stać się przedmiotem dalszych badań.

### **Sprawcy *bullyingu***

Rozpatrywani jako grupa sprawcy *bullyingu* nie różnią się niczym od przeciętnego ucznia zarówno pod względem wyglądu, jak i osiągnięć w nauce (Olweus, 1999; Smith i in., 1999).

Sprawcy *bullyingu* wśród chłopców z reguły należą do silniejszych fizycznie uczniów, reguła ta jednak nie wydaje się mieć zastosowania w odniesieniu do dziewcząt (Olweus, 1993; Roland, 1999).

Także postrzeganie własnej osoby przez sprawców nie odbiega od przeciętnej, chociaż obecnie trwają dyskusje, na ile obraz ten można uznać za prawidłowy. Niektóre prace potwierdzają, iż samoocena sprawców nie odbiega od przeciętnej, inne wskazują na istnienie ujemnej korelacji między samooceną a sprawstwem (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982; Olweus, 1993; O'Moore i Kirkham, 2001). Wahania mogą być spowodowane tym, co dana osoba określa poprzez „swoją własny obraz”.



U sprawców *bullyingu* często odnotowuje się wyższe wskaźniki depresji i myśli samobójczych w porównaniu z dziećmi niezaangażowanymi w *bullying* (Roland, 2002a).

Popularność społeczna sprawców *bullyingu* jest bliska przeciętnej, ale źródłem uznania, jakim się cieszą, są głównie inne dzieci uczestniczące w *bullyingu*, tzw. „wtórujący” (*co-runners*) w klasie i poza nią. Schemat ten może stać się negatywnym czynnikiem społecznym przyczyniającym się do trwania *bullyingu*. Także wpływ pozaszkolnych negatywnych wzorców zachowania może prowadzić do jego utrzymywania się (Olweus, 1993; Roland, 1999; Svendsen, 1999).

Badania potwierdzają, że prawdopodobieństwo popadnięcia w konflikt z prawem jest znacząco wyższe w przypadku uczniów, którzy stają się sprawcami *bullyingu*. W niektórych przypadkach sam *bullying* może być etapem działania prowadzącego do ukształtowania się negatywnych wzorców zachowań o jeszcze większym zakresie. Sprawcy *bullyingu* jako grupa odznaczają się wyższym niż przeciętny poziomem agresji. Zagadnienie to będzie przedmiotem naszych dalszych rozważań.

### **Kto *bullyinguje* kogo?**


Chłopcy są sprawcami *bullyingu* w stosunku do chłopców i dziewcząt, uczniów w ich własnej grupie wiekowej i poza nią. Ofiarami dziewcząt są natomiast zazwyczaj rówieśniczki z ich własnej grupy (Olweus, 1993; Roland, 1999).

Wzorce te noszą zatem cechy prawidłowości względem płci.

Koleżeństwo chłopców często wiąże się z aktywnością, tzn. towarzyszy się komuś ze względu na to, że razem robi się te same rzeczy. Niekoniecznie oznacza to, że uczestników łączą bliższe relacje. W takim modelu koleżeństwa, ofiarą *bullyingu* ze strony chłopców może stać się osoba bliżej nieznaną, a sam *bullying* pełni wtedy rolę działania spajającego grupę (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989).

W przypadku dziewcząt, przyjaźń i związki między nimi odgrywają także znaczącą rolę: towarzyszy się koleżance, gdyż uważa się ją za przyjaciółkę. Angażowanie się w jakąś czynność wynika z potrzeby bycia z przyjaciółmi, a sama czynność w pewnym sensie odgrywa rolę drugorzędną (Bjerrum Nielsen & Rudberg, 1989). Dlatego też *bullying* dziewcząt przybiera najbardziej ewidentne formy, gdy ukierunkowany jest na osobę, z którą sprawczyni pozostaje w jakiejś relacji – w szczególności wobec osoby, która chciałaby należeć do grupy, którą tworzą sprawcy. Wykluczenie z niej staje się szczególnie bolesnym instrumentem jasno określającym, kto przynależy do grupy, a kto jest poza nią.





Niektóre dzieci są zarówno ofiarami, jak i sprawcami *bullyingu* (Olweus, 1993; Svensson, 1999). Określa się je mianem ofiaro-sprawców (*bully-victims*) (Olweus, 1993). Pomoc im jest możliwa pod warunkiem, że zostanie przerwane ich działanie jako sprawców *bullyingu*. Może to być skomplikowane ze względu na przeświadczenie, że jako sprawcy *bullyingu* zasługują, aby stać się również jego ofiarami.

### Relacje rodzinne

Wedle powszechnych tendencji różnice pomiędzy rodzinami ofiar *bullyingu* a rodzinami dzieci niezaangażowanych w *bullying* są niewielkie. Rodzina ofiary *bullyingu* może ją jednak nadmiernie chronić. Nietrudno zrozumieć, w jaki sposób obserwacja, że dziecko stało się ofiarą *bullyingu* może prowadzić do otoczenia go przesadną opieką. Nie jesteśmy jednak w stanie jednoznacznie rozstrzygnąć, czy ochrona ta jest konsekwencją *bullyingu*, czy też podobne zachowania rodzinne sprawiają, że w ich wyniku wzrasta ryzyko narażenia dziecka na *bullying* (Rican, 1995; Roland, 1999; Svensson, 1999).

Odmienne kształtują się związki rodzinne sprawców *bullyingu*. Zazwyczaj pochodzą oni z rodzin o wyższym lub niższym niż przeciętny statusie społecznym. Z drugiej strony, trudności rodzinne towarzyszą wszystkim antyspołecznym zachowaniom, nie tylko *bullyingowi*. Ogólnie rzecz biorąc, rodziny sprawców różnią się od przeciętnych rodzin – dzieci doświadczają większego dystansu i mniejszej stabilności w relacjach pomiędzy dorosłymi, otrzymują mniej ciepła i wsparcia z ich strony, a tym samym mają bardziej rozchwiane poczucie granic i nieciągłości oraz braku jasności reguł określających, co jest dobre, a co złe (Olweus, 1980; Rican, 1995; Svensson, 1999).

W przypadku niektórych sprawców rodzice lub opiekunowie pełnią zapewne rolę negatywnych wzorców poprzez sposób wyrażania się o innych dzieciach i dorosłych oraz dając negatywny przykład swoim zachowaniem. W takim przypadku podstawowa wiedza wyniesiona z domu prowadzi do postrzegania *bullyingu* jako normalnego zjawiska (Wasserman & Seracini, 2001; Roland, 1999).

### Psychologia *bullyingu*

Szwedzki pionier badań nad *bullyingiem* Peter-Paul Heinemann uważał za *bullying* grupową agresję skierowaną wobec dziecka, które zakłóca funkcjonowanie tejże grupy. Dlatego też naturalną kolejną rzeczą w celu wyjaśnienia zjawiska przyjął on podejście frustracyjno-agresyjne. Powyższy mechanizm działania określa się także terminem tzw. agresji reaktywnej. Oznacza ona, że u podstawy agresji leży

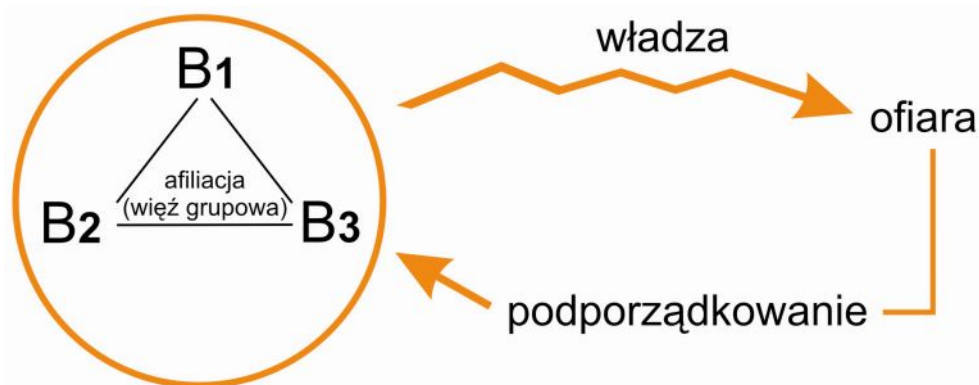
złość spowodowana przez awersyjny element, np. niemożliwość osiągnięcia jakiegoś celu, pogroźkę lub poniżenie (Berkowitz, 1993; Dodge, 1991; Dodge & Coie, 1987).

Założenia Heinemanna nie były całkowicie błędne, niemniej jednak nowsze badania pokazały, iż *bullying* jest przede wszystkim agresją proaktywną (Roland & Idsøe, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002). Nie wywołuje jej gniew, lecz dążenie do osiągnięcia pewnej społecznej korzyści.

Spójrzmy na poniższy schemat (Roland, 2007):


Schemat 1.

Agresja proaktywna i interakcje w *bullyingu*.



B1, B2 i B3 oznaczają sprawców *bullyingu*, którzy wspólnie atakują ofiarę. Społeczna korzyść leży natomiast w interakcji pomiędzy sprawcami a ofiarą, tzn. jest nią władza wynikająca z obserwacji jak ofiara ulega przemocy – czego oznakami mogą być łzy, strach, niepokój lub ogólne poczucie bezsilności. Korzyść jest tu więc specyficznym rodzajem władzy, jaki daje widok poniżenia drugiej osoby. Powyższy wymiar władzy towarzyszący agresji proaktywnej stał się przedmiotem licznych badań, w których badacze mniej lub bardziej otwarcie uznawali go za główny cel działania sprawców (Vitaro & Brendgen; 2005, Roland & Idsøe, 2001). Z drugiej strony zasugerowali oni jednak, że główny cel może leżeć w interakcji pomiędzy sprawcami *bullyingu*, co oznacza, że agresja proaktywna może być oparta na modelu dwuczynnikowym. Badacze argumentują zatem, że sprawcy, angażując się w *bullying*, odkrywają przed sobą ich wzajemną niechęć wobec ofiary, co powoduje natychmiastowy wzrost więzi grupowej (afiliacji). Społeczną korzyścią nie jest zwyczajna więź grupowa, ale taka, które oparta jest na wspólnie odczuwanym antagonizmie.





Wedle głównego założenia agresywne zachowanie, np. *bullying*, można przewidzieć na podstawie motywacji określających społeczną korzyść, jaką przynieść mogą akty agresji. Motywacje i ich siła będą różnić się w zależności od osoby.

Roland i Iidsøe (2001) zanalizowali motywacje, określające społeczną korzyść w odniesieniu do agresji proaktywnej, tj. pragnienie władzy (ProPow) i afiliacji (ProAff). Badacze doszli do wniosku, iż na podstawie obu czynników można w dużym stopniu przewidzieć *bullying* w szkole średniej. Niemożliwe jest natomiast jego przewidywanie w przypadku agresji reaktywnej (ReAgg) wśród uczniów w tym samym wieku (14-16 lat).

Na postawie agresji reaktywnej (ReAgg) w znaczącej mierze możliwe jest przewidzenie *bullyingu* w szkole podstawowej, ale jeszcze większe możliwości daje połączenie czynników ProPow i ProAff.


Oznacza to, że w odniesieniu do uczniów szkół podstawowych szwedzki uczoney nie mylił się całkowicie, twierdząc, że *bullying* oparty jest na agresji reaktywnej. Najbardziej właściwą koncepcją wydaje się jednak założenie, że *bullying* wśród małych dzieci powodowany jest poczuciem gniewu, ale w większości przypadków – także w tej grupie wiekowej – mamy do czynienia z agresją proaktywną.

### Czynniki hamujące *bullying*

Bez względu na popełniane przez nich czyny większość sprawców uznaje *bullying* za coś złego. Na poziomie teoretycznym sprawcy często odcinają się od swoich działań, w pewnej mierze przyznając się do poczucia winy (Rigby, 1997; Roland, 1999). Można tu wyróżnić trzy w dużym stopniu automatycznie działające mechanizmy, które uczestniczą w procesie redukcji poczucia winy i rozhamowania (Olweus, 1993; Roland, 1983; 1999).

Po pierwsze, duże znaczenie ma czynnik działania w grupie. Działanie to rzadko wiąże się z poczuciem odpowiedzialności, które wyraźniejsze jest na poziomie jednostkowym. Spada ono natomiast, gdy w dane działania zaangażowane są inne osoby. Indywidualne poczucie winy zostaje zredukowane poprzez fakt, iż także „inni” są odpowiedzialni. Odpowiedzialność jednostkowa niknie zatem w cieniu grupowego działania (Olweus, 1993; Roland, 1999).

Po drugie, sprawcy *bullyingu* nabywają z czasem psychologicznego dystansu wobec ofiary. Dzieje się to za sprawą tworzenia nowego obrazu rzeczywistości, w którego kontekście negatywne działania stają się bardziej akceptowalne. Na przykład, sprawcy *bullyingu* podkreślają znaczenie poszczególnych cech ofiary lub cech jej zachowania, które odróżniają ją od nich samych. Kiedy



proces ten posunięty zostaje do ekstremum, ofiara praktycznie traci ludzkie cechy. Staje się ona tak bardzo „inna”, iż wymierzone w nią działania wydają się „usprawiedliwione”, chociaż gdyby dotyczyły kogo innego, sami sprawcy uznaliby je za niedopuszczalne. Sprawcy projektują nowy obraz rzeczywistości i nowy sposób myślenia, które prowadzą do osłabienia poczucia winy. Negatywne działania nie wydają się już tak bardzo złe, gdyż wymierzone są przeciw osobie, która w pełni na nie zasługuje. Tym samym poczucie odpowiedzialności rozmywa się w dogodnych teoriach. W efekcie sam sprawca *bullyingu* cierpi mniej z powodu swoich czynów. Wraz z nowymi aktami agresji przewyżczone zostają kolejne zahamowania; sprawca tym samym przyzwyczaja się do swoich działań (Roland, 1999; 2007).


Po trzecie – szczególnie w przypadku gdy *bullying* jest kontynuowany – sprawca nieustannie gromadzi nowe powody skłaniające go do działania.

*„Ofiara prowokuje, wręcz prosi się o to lub z takiej czy innej przyczyny na to zasługuje”.*

Wszystko, co ofiara mówi lub robi, czy też czego nie mówi i czego nie robi, może być użyte przeciwko niej jako usprawiedliwienie *bullyingu*, np. jeśli w obronie własnej ofiara odpowiada na negatywny komentarz, może zostać oskarżona, że kłamie lub że jest bezczelna; z drugiej strony, jeśli nie zabiera głosu lub też spokojnie godzi się na bycie ofiarą, naraża się na zarzut, że nie odpowiada, kiedy ktoś się do niej zwraca. W taki oto sposób sprawcy *bullyingu* mogą interpretować ich własne działania jako rodzaj wymierzania „sprawiedliwości” – w kolejnych epizodach *bullyingu* wymierzają oni ofierze nową karę. Każda tego typu sytuacja może kończyć się groźbą, że „to jeszcze nie koniec”, czyli zapowiedzią kolejnych aktów agresji (Roland, 1999; 2007).

Za każdym razem, gdy osłabione zostają zachowania sprawców, ofiara narażona jest na kolejny atak.

Doświadczenie *bullyingu* może wpływać również na samoocenę ofiary, która zaczyna postrzegać samą siebie tak, jak widzi ją sprawca. Prowadzić to może to poczucia jednocześnie strachu i wstydu. *Bullying* osiągnął już etap, na którym reakcje obu stron wzajemnie na siebie oddziałują. Sprawcy widzą, że ofiara zaczyna im ulegać i staje się to dodatkową zachętą do kontynuowania działania. Obraz ofiary w ich umyśle zaczyna się logicznie składać, jako że ona sama potwierdza go swoimi reakcjami. Tym samym *bullying* staje się usprawiedliwiony, a ofiara ponosi całkowitą odpowiedzialność. Proces ten będzie widoczny w komentarzach agresorów i sposobie ich argumentacji, gdy zostaną skonfrontowani z własnym zachowaniem (Olweus, 1993; Roland, 1999; 2007).



Niezwykle ważne zatem jest, aby osoba, która prowadzi rozmowę ze sprawcami *bullyingu*, zdawała sobie sprawę z funkcji, jaką pełnią owe argumenty i nie da wciągnąć się w dyskusję na temat tego, ile w nich jest prawdy, a ile fałszu. W żadnym stopniu nie mogą one bowiem służyć jako uzasadnienie *bullyingu*.

### Publiczność

*Bullying* ma zwykle swoją publiczność, tj. świadków. W pewnych przypadkach zdają sobie oni jedynie sprawę, że coś się wydarzyło, ale nie byli w pobliżu samego wydarzenia. W innych przypadkach świadkowie widzą i wiedzą, że *bullying* ma miejsce, ale nie opowiadają się aktywnie po żadnej stronie. Może być też tak, że grupa chętnie gromadzi się, aby obserwować, jak uczeń, który stał się ofiarą *bullyingu*, jest wyśmiewany lub atakowany fizycznie, i w ten oto sposób angażuje się w *bullying* (Cowie, 2000; Roland, 1999; 2007; Salmivalli i in., 1996).

Zwykle większość obserwatorów jest przeciwko *bullyingowi*. Niektórzy nie interweniują, gdyż sami boją się reakcji sprawców. Może jednak być też inaczej. Zdarza się bowiem, że obserwatorzy mylnie interpretują swoje własne reakcje na to, co się dzieje; tj. dana osoba zakłada, że inni świadkowie są bardziej pozytywnie nastawieni do *bullyingu*, chociaż w rzeczywistości nie jest to prawdą. Błędna interpretacja sprawia, że obserwatorzy nie stają w obronie ofiary, gdyż zakładają, że są jedynymi, którym nie podoba się to, co widzą i z tej przyczyny nie mają odwagi powiedzieć, co myślą. W efekcie indywidualni obserwatorzy mogą znaleźć się po jednej stronie ze sprawcami *bullyingu* (Roland, 1999; 2007).

Błędna ocena sytuacji może dotyczyć także sprawców, którzy zakładają, że ich działania zyskują aprobatę świadków (Roland, 1999; 2007). Fakt, iż nikt nie zabiera głosu utwierdza ich w tym błędzie i prowadzi do kontynuacji działania.

Często zdarza się także, iż ofiary w podobny sposób błędnie interpretują zachowanie obserwatorów. Ich udręka jest jeszcze większa, gdyż wydaje im się, że wszyscy są po stronie sprawców. Oznacza to, że sprawcy, ofiary i obserwatorzy tworzą między sobą rodzaj iluzji: to, co ma znaczenie dla ich zachowania oparte jest na interpretacji zdania innych osób na temat danej sytuacji (Roland, 1999; 2007). Zwiększa to ryzyko kolejnych przypadków *bullyingu*. Z drugiej strony, jeśli obserwatorzy interweniują i wspierają ofiarę, może to prowadzić do przerwania agresji.

Obserwatorzy mają często liczebną przewagę nad dziećmi bezpośrednio zaangażowanymi w *bullying*. Tych pierwszych określa się mianem „niemej większości”. Jednakże jeśli zdecyduje się ona zabrać głos i działać, można powstrzymać wiele przypadków *bullyingu*. Sama liczebność grupy obserwatorów jest istotnym elementem w strukturze władzy.



## Kontekst

Agresja, w szczególności agresja proaktywna, po stronie jednych uczniów i podatność na zranienie po stronie drugich zwiększa ryzyko *bullyingu*. Występowanie *bullyingu* jest jednak w znacznym stopniu uzależnione od kontekstu.

## Klasa


Częstotliwość występowania *bullyingu* zależy od sytuacji w danej klasie, przy czym największych różnice w tym zakresie nie da się wyjaśnić jedynie na podstawie zróżnicowanej sytuacji rodzinnej uczniów (Roland, 1999; 2007).

Różnice nie są także determinowane przez liczebność klasy. Zarówno w mniejszej i większej klasie możemy napotkać podobny odsetek sprawców *bullyingu* i ofiar (Olweus, 1993; Roland, 1999; 2007). Społeczny wzorzec zachowań w klasie rozwija się w dużym stopniu niezależnie od kwestii liczebności, a dla występowania *bullyingu* ma on najpoważniejsze znaczenie (Roland, 1999; 2007).

Klasy, w których spotykamy się z problemem *bullyingu* i innymi problemami z zachowaniem, charakteryzuje ogólne poczucie braku bezpieczeństwa uczniów, podgrupy i odrzucenie poszczególnych osób. Powszechny jest także brak zdefiniowanego modelu pracy na lekcji, częste zamieszanie i brak skoncentrowania na zadaniach lekcyjnych (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2002).

Normy postępowania obowiązujące w takiej klasie często oparte są na błędnej interpretacji poglądów innych, czyli są to tzw. fałszywe negatywne normy. Niespokojna i niejasna atmosfera sprawia, iż uczniowie zmuszeni są do walki o pozycję, wpływ i przynależność do grupy, a agresja staje się jednym ze sposobów umożliwiających ich osiągnięcie. Jej ofiarą padają często rówieśnicy o niższej pozycji społecznej. Atmosfera ta jest szczególnie niebezpieczna dla uczniów, którzy na podstawie podstawowych wzorców wyniesionych z domu mają większe inklinacje do stania się sprawcami *bullyingu* w chwili, gdy „zezwoją” na to stosowne okoliczności (Olweus, 1993; Roland & Idsøe, 2001). Uczniowie tacy szybko łączą się we wspólnie podejmowanych negatywnych działaniach wobec kolegów.

Słaba pozycja przywódcza nauczyciela sprzyja negatywnej atmosferze w klasie. Uczniowie, którzy mają agresywny potencjał są w tej kwestii szczególnie wyczuleni. Kiedy pozycja nauczyciela jest niestabilna, daje im to szerokie pole do działania. Aktywnie prowadzone i jasno zdefiniowane działania



nauczyciela mają pozytywny wpływ na atmosferę w klasie, przyczyniają się do prewencji *bullyingu* i umożliwiają rozwiązanie innych problemów dotyczących zachowania (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2002; Galloway & Roland, 2004).

### **Szkoła**


Odnotowuje się znaczące różnice pomiędzy szkołami w kwestii częstotliwości przypadków *bullyingu*. Z pewnością w niektórych instytucjach znajduje się więcej uczniów z problemami rodzinnymi, nie tłumaczy to jednak zasadniczej różnicy pomiędzy szkołami w tej kwestii. Różnic tych nie da się także uzasadnić poprzez lokalizację szkoły (w środowisku miejskim bądź wiejskim), czy jej rozmiar (Olweus, 1993; Roland, 1999; Vaaland, 1994).

Słaba współpraca pomiędzy kadrą nauczycielską i ograniczone zdolności przywódcze nauczyciela przyczyniają się do rozprzestrzeniania *bullyingu* w szkole (Roland, 1999). Brak współpracy między nauczycielami nie oddziałuje korzystnie na zawodowy rozwój nauczyciela, nie zapewnia mu również koniecznego wsparcia w pracy w klasie oraz w kwestiach związanych z koniecznością rozwiązywania problemów *bullyingu*. Personel nauczycielski ma prawdopodobnie problemy z utrzymaniem przed uczniami konsekwentnej i zgodnej postawy.

### **Wnioski dotyczące przyczyn *bullyingu***

Niekorzystne stosunki w domu mogą przyczynić się do rozwoju agresji proaktywnej i *bullyingu*. Ważną rolę w kształtowaniu atmosfery w klasie pełnią nauczyciel wychowawca i pozostała kadra nauczycielska. Złe stosunki między uczniami, podgrupy, niejasne reguły postępowania i negatywne normy mogą same w sobie stanowić podstawę *bullyingu*. Ograniczone zdolności przywódcze nauczyciela i niesatysfakcjonująca atmosfera w klasie w połączeniu z negatywnymi czynnikami osobowościowymi wzmacniają ryzyko *bullyingu* wśród uczniów.

Przywódcze zdolności nauczyciela i prawidłowe relacje pomiędzy kadrą nauczycielską są podstawą dobrego zarządzania klasą oraz pracy nauczycieli w trakcie przerw. Współpraca pomiędzy domem a szkołą, a także sposób spędzania czasu wolnego także mogą wpływać na występowanie *bullyingu*, aczkolwiek kwestie te wymagają dokładniejszych badań.



W pewnym stopniu zatem przyczyny *bullyingu* leżą poza obszarem oddziaływania nauczycieli i szkoły – uczniowie wnoszą do niej własną osobowość, indywidualne cechy i preferencje oraz wzorce zachowania wyniesione z domu. W obrębie szkoły i codziennej pracy nauczyciela istnieją jednak obszary, które mogą mieć wpływ na występowanie *bullyingu*. Jasne określenie i powszechna akceptacja, jakie mogą to być czynniki, są warunkiem dobrych efektów w rozwiązywaniu problemów *bullyingu*. Działania szkoły w tej kwestii powinny skoncentrować się na jakości przywództwa w obrębie klasy, jak i w całej szkole, gdyż do pewnego stopnia mogą one rekompensować indywidualne uwarunkowania uczniów, jakie wnoszą oni do szkoły.


### **Bullying, inne problemy z zachowaniem i uczniowie podatni na zranienie**

Kiedy rozpatrujemy przyczyny innych problemów zachowania uczniów, np. przeszkadzanie w lekcjach, wagary, wandalizm, łamanie prawa, okazuje się, że są one tożsame z przyczynami *bullyingu* (Loeber & Farrington, 2001). Jest to dodatkowy argument za prowadzeniem działań prewencyjnych o szerokim zakresie. Istnieje wszelako jeszcze jeden ważny temat. W każdej szkole znajdują się uczniowie podatni na zranienie, na przykład ci przejawiający trudności w uczeniu się, pisaniu i czytaniu, dzieci z różnego rodzaju upośledzeniami, z problemami psychicznymi czy wywodzące się z domów, w których opieka nad dzieckiem jest niewłaściwa. Uczniowie ci są szczególnie narażeni, jeśli *bullying* lub inne problemy z zachowaniem obecne są w szkole. Przyjazna i włączająca szkoła jest warunkiem prawdziwej integracji takich uczniów. Owa szersza perspektywa myślenia może zapewnić dodatkową motywację i większą stabilizację pracy nad *bullyingiem* – zarówno w przypadku nauczycieli, jak i uczniów.




## Literatura

1. Auestad G. (2010), *Ny teknologi – en utvidelse av mobbingen?* (In press).
2. Auestad G., Roland E. (2005), *Mobbing og mobiltelefon*, "Spesialpedagogikk", 04, 4-11.
3. Barne- og likestillingsdepartementet (2008), *Regjeringens handlingsplan. Bedre livskvalitet for lesbiske, homophile, bifile og transpersoner 2009-2012*, Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
4. Berkowitz L. (1993), *Aggression, its causes, consequences, and control*, New York: McGraw-Hill.
5. Bjerrum Nielsen H., Rudberg M. (1989), *Historien om jenter og gutter*, Oslo: Universitetsforlaget.
6. Björkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K. (1982), *Bullies and victims; Their ego picture, ideal ego picture, and normative ego picture*, "Scandinavian Journal of Psychology", 23, 307-313.
7. Björkqvist K., Lagerspetz K. M. J., Kaukiainen A. (1992), *Do girls manipulate and boys fight?*, "Aggressive Behavior", 18, 117-127.
8. Bru E., Boyesen M., Munthe E., Roland E. (1998), *Perceived social support at school and emotional and musculoskeletal complaints among Norwegian 8th grade students*, "Scandinavian Journal of Educational Research", 4, 339 - 356.
9. Cochran S. D. (2001), *Emerging issues in research on lesbians' and gay men's mental health: Does sexual orientation really matter?*, "American Psychologist", 56(11), 931-947.
10. Cowie H. (2000), *Bystanding or standing by. Gender issues in coping with bullying in English schools*, "Aggressive Behavior", 26,85-97.
11. Dodge K. A. (1991), *The structure and function of reactive and proactive aggression*, In K. E. D. Pepler, K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
12. Dodge K. A., Coie J. D. (1987), *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's per groups*, "Journal of Personality and Social Psychology", 53, 1146-1158.
13. Galloway D., Roland E. (2004), *Is the direct approach to reduce bullying always the best?*, In P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
14. Heinemann P. P. (1973), *Mobbing. Gruppevold blant barn og voksne*, Oslo: Gyldendal.
15. Lagerspetz K. M., Björqvist K., Berts M., King E. (1982), *Group aggression among children in three schools*, "Scandinavian Journal of Psychology", 23, 45-52.
16. Loeber R., Farrington D. P. (Eds.) (2001), *Child Delinquents*, Thousand oaks, Sage.
17. Munthe E., Solli E., Ytre-Arne E., Roland E. (2004), *A report from the conference TAKING FEAR OUT OF SCHOOLS*, University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.

- 
18. O`Moore A. M. (1989), *Bullying in Britain and Ireland: an overview*, In E. Roland, E. Munthe (Eds.), *Bullying: An International Perspective*, London: David Fulton Publishers.
  19. O`Moore A. M., Kirkham C. (2001), *Self-esteem and its relationship to bullying behaviour*, "Aggressive Behavior", 27, 269-283.
  20. Olweus D. (1978), *Aggression in the Schools. Bullies and Whipping Boys*, Washington D.C.: Hemisphere Press.
  21. Olweus D. (1980), *Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analyses*, "Development Psychology", 16, 644-660.
  22. Olweus D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
  23. Olweus D., Roland E. (1983), *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*, Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.
  24. Pika A. (1976), *Slik stopper vi mobbing. (How to stop bullying)*, Oslo: Gyldendal.
  25. Rican P. (1995), *Family values may be responsible for bullying*, "Studia psychologica", 37, 31-36.
  26. Rigby K. (1997), *Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children*, "The Irish Journal of Psychology", 18, 2, 202-220.
  27. Rigby K. E., Smith P. K., Pepler D. (Eds.) (2004), *Bullying in Schools. How Successful Can Interventions Be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
  28. Roland E. (1983), *Strategi mot mobbing*, Stavanger: Universitetsforlaget.
  29. Roland E. (1989), *Tre år senere*, Stavanger: Stavanger lærarhøgskole.
  30. Roland E. (1999), *School Influences on Bullying*, Stavanger: Rebell.
  31. Roland E. (2002a), *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*, "Educational Research", 44, 55-67.
  32. Roland E. (2002b), *Mobbing gjennom mobiltelefon*, "Spesialpedagogikk", 03, 3-8.
  33. Roland E. (2003), *Elevkollektivet*, Stavanger: Rebell forlag.
  34. Roland E. (2007), *Mobbingens psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
  35. Roland E., Auestad G. (2009), *Seksuell orientering og mobbing*, Stavanger: Centre for Behavioural Research.
  36. Roland E., Galloway D. (2002), *Classroom influences on bullying*, "Educational Research", 44, 299-312.
  37. Roland E., Galloway D. (2004), *Can we reduce bullying by improving classroom management?*, "ACPP Occasional Papers", 23, 35-40.
  38. Roland E., Idsøe T. (2001), *Aggression and Bullying*, "Aggressive Behavior", 27, 446-462.
  39. Roland E., Munthe E. (Eds.) (1989), *Bullying: An International Perspective*, London: David Fulton Publishers.



- 
40. Salmivalli C. (2005), *Consequences of school bullying and violence*, In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne, E. Roland. (Eds.), *Taking fear out of schools*, Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
  41. Salmivalli C., Lagerspetz, Bjørkquist, Kaukiainen, Østerman K. (1996), *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group*, "Aggressive Behavior", 22, 1-15.
  42. Salmivalli C., Nieminen E. (2002), *Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims*, "Aggressive Behavior", 28, 30-44.
  43. Shariff S. (2008), *Cyber-Bullying. Issues and solutions for the school, the classroom and the home*, London: Routledge.
  44. Smith P. K., Sharp S. (Eds.) (1994), *School bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
  45. Smith P. K., Morita Y., Junger-Tas J., Olweus D., Catalano R. F., Slee P. E. (1999), *The nature of school bullying: A cross-national perspective*, New York: Routledge.
  46. Svensson R. (1999), *Bullies, victims, and bully/victims: their family, school, and peer relations*, "Nordisk Psykologi", 51, 42-58.
  47. Vaaland G. S. (1994), *Problematferd - er det noe problem?*, Stavanger: Senter for atferdsforskning.
  48. Vitaro F., Brendgen M. (2005), *Proactive and reactive aggression. A developmental perspective*, In R. E. Tremblay, W. W. Hartup, J. Archer (Eds.), *Developmental origins of aggression*, New York: The Guilford Press.
  49. Wasserman G. A., Seracini A. M. (2001), *Family Risk Factors and Interventions*, In R. Loeber, D. P. Farrington (Eds.), *Child Delinquents*, Thousand oaks, Sage.
  50. [www.kanderstegdeclaration.org](http://www.kanderstegdeclaration.org)
  51. Ybarra M. L., Mitchell K. J. (2004), *Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships, Internet use, and personal characteristics*, *Journal of Adolescence*, 27, 319-336.



**Erling Roland and Grete S. Vaaland**

Uniwersytet w Stavanger  
Centrum Badań Behawioralnych

**Działania prewencyjne**



## Główne założenia działań prewencyjnych

### Odpowiedzialność osób dorosłych

W szkole dobro uczniów jest przedmiotem odpowiedzialności osób dorosłych – do nich należy kształtowanie kultury szkolnej o charakterze inkluzywnym, w której nie ma miejsca na *bullying*.

Realizacja owego założenia jest możliwa, jeśli wychowawca klasy, jak i cała kadra nauczycielska mają silną pozycję, tj. pozycję przywódcy klasowego życia opartą na poczuciu jego autorytetu. Pozycję tę można uzyskać przez:

- A. wyznaczenie zasad inkluzywnej i pozbawionej *bullyingu* kultury szkolnej,
- B. przestrzeganie wyznaczonych zasad przez nauczycieli,
- C. połączenie mechanizmów wsparcia i kontroli uczniów w oparciu o wyznaczone zasady.

Źródłem obowiązujących zasad powinna być – odczuwana przez uczniów – silna przywódcza pozycja nauczyciela. Ów model sprawowania władzy różni się od modelu władzy autorytarnej, która oparta jest na przemocy i strachu.

### Wpływ bezpośredni i pośredni

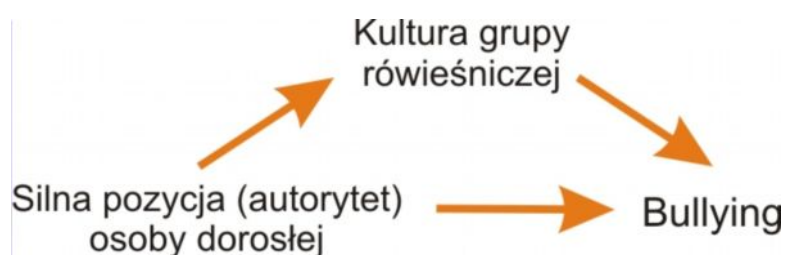
Silna pozycja nauczyciela korzystnie i bezpośrednio oddziałuje na uczniów. Ważne jednak, aby uczeń był nie tylko świadomy wyznaczonych zasad, ale i miał możliwość zaobserwowania, iż są one przestrzegane również przez osoby dorosłe w szkole. Bezpośrednie oddziaływanie oznacza także udzielanie uczniowi indywidualnego wsparcia – wzmacnia to jego lojalność wobec osób dorosłych i korzystnie wpływa na przestrzeganie wyznaczonych zasad. Ułatwi to osobie dorosłej sprawowanie kontroli w klasie z jednoczesnym poszanowaniem osoby ucznia.

Silna pozycja przywódcza nauczyciela oddziałuje na uczniów pośrednio poprzez wpływ na kulturę grupy rówieśniczej.

Mechanizm ten przedstawia poniższy schemat:

Schemat 1.

Relacje między autorytetem osoby dorosłej, kulturą grupy rówieśniczej i *bullyingiem* (Roland & Galloway, 2002)



Wedle powyższego schematu, silna pozycja osoby dorosłej ma bezpośredni wpływ na *bullying* wśród uczniów oraz pośredni poprzez oddziaływanie na kulturę grupy rówieśniczej.

Powyższy model został wprowadzony w szkołach podstawowych w Norwegii (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2002). Wymienione relacje okazały się czynnikami o dużym znaczeniu, a dwie zmienne, tj. autorytet osoby dorosłej i kultura grupy rówieśniczej w sposób zasadniczy warunkowały różnice pomiędzy poszczególnymi środowiskami klasowymi w zakresie występowania *bullyingu*. Badania potwierdziły również, że działania ukierunkowane na wzmocnienie pozycji nauczyciela ograniczyły liczbę przypadków *bullyingu*, poprawiając przy tym inne badane wskaźniki społecznego i szkolnego życia (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2004).

### Zapobieganie *bullyingowi*

Większość programów zapobiegania *bullyingowi* podkreśla znaczenie bezpośredniej prewencji, tj. wyrazistej i podejmowanej na wiele sposobów komunikacji z uczniem na temat *bullyingu*. Programy te, jak i ich poszczególne elementy określa się mianem podejścia kształcącego kognitywne i społeczne umiejętności (Smith, Pepler & Rigby, 2004). Powinny one przybrać postać odpowiednich 10-15-minutowych działań prowadzonych raz na tydzień przez wychowawcę klasy (Roland & Vaaland, 2003).

Tak rozumiane działania prewencyjne pełnią ważną rolę. Same w sobie zakładają one jednak silną pozycję nauczyciela, jak i poprawne działania ogólnych mechanizmów prewencyjnych.



## Działania na poziomie klasowym

Dla uproszczenia w toku naszych rozważań „klasą” określać będziemy wszystkie stałe zespoły uczniowskie, a „nauczycielem” osobę odpowiedzialną za funkcjonowanie zespołu.

### Struktura rozpoczęcia roku szkolnego

Zadaniem szkoły powinno być systematyczne uczenie wychowanków, iż spoczywa na nich odpowiedzialność za siebie oraz za kolegów w zakresie prewencji *bullyingu*.

Prowadzi do tego odpowiednia organizacja pracy klasy. W fazie początkowej zakłada się, że zajęcia prowadzone są przez nauczyciela, następnie odpowiedzialność w tym zakresie stopniowo przenoszona jest na uczniów w miarę jak nabywają umiejętności, które są ku temu niezbędne. Szczególną rolę odgrywa tu pierwszy dzień nauki i sposób, w jaki poprowadzone zostaną wówczas zajęcia. Wychowawca, jak i inni nauczyciele mają wówczas szansę zdefiniować swoją pozycję jako liderów klasowego życia, co będzie miało zasadniczy wpływ na ich przyszłą pracę. Klarowny i uporządkowany początek zajęć wpływa znacząco na skuteczność działań prewencyjnych w kwestii *bullyingu*.

Sposób poprowadzenia pierwszych zajęć pełni szczególną rolę w strukturze działań prewencyjnych: nauczyciel powinien przywitać każdego z uczniów u drzwi klasy, wskazać im miejsce w ławce oznaczonej imieniem i nazwiskiem ucznia – na początku uczniowie nie powinni siedzieć w grupach.

Nauczyciel powinien przedstawić się i zaprezentować zagadnienia, jakim poświęcona będzie lekcja. Pierwsze zajęcia nie powinny być zakłócane obecnością innych nauczycieli, tematów czy dodatkowych pomocy naukowych, które mogą odciągać uwagę od spotkania nauczyciela i klasy. Następnie nauczyciel powinien przejść do pracy – jej przebieg powinien być dobrze zaplanowany i jednocześnie zakomunikowany uczniom w taki sposób, aby był dla nich jasny. Ważną rolę odgrywa solidne przygotowanie nauczyciela do zajęć, jego znajomość tematu, metod pracy oraz innych praktycznych spraw. Do nauczyciela należy także umiejętne zakończenie lekcji i jej krótkie podsumowanie. Powinno ono mieć miejsce na tyle wcześnie przed przerwą, aby móc wyjaśnić również ewentualne wątpliwości. Uczniowie powinni opuścić salę w uporządkowany sposób. Regułę tę należy utrzymać przez resztę dnia – także inni nauczyciele powinni pokazać uczniom, że postępują



zgodnie z nią. Nauczyciel, który prowadzi ostatnią lekcję, ma za zadanie podsumować mijający dzień w szkole, potwierdzając tym samym, że rozmawiał z pozostałymi nauczycielami na temat wydarzeń minionego dnia. Powinien on także wspomnieć zagadnienia, które będą wymagały dodatkowej pracy, uwagi powinny być jednak podane w pozytywnym tonie.

Po upływie kilku tygodni, gdy uczniowie będą już na to gotowi, nauczyciele mogą stopniowo wprowadzać model pracy oparty na większej niezależności uczniów, np. tworzenie planu pracy, praca w grupach i projekty zadaniowe. Przenoszenie odpowiedzialności na uczniów powinno być koordynowane przez wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie – można to przedyskutować podczas zebrań nauczycielskich poszczególnych grup nauczycieli w danej szkole. Praca w grupach powinna mieć jednak miejsce tylko wówczas, gdy ma ona sens ze względu na charakter wykonywanych zadań. Normy, które zostaną określone na początku, powinny obowiązywać w trakcie całego roku szkolnego, a początek i koniec zajęć powinny odznaczać się tą samą uporządkowaną strukturą.

Jasno określone reguły i procedury pomagają zmniejszyć ryzyko, iż kontrolę nad klasą obejmą negatywni liderzy, często potencjalni sprawcy *bullyingu*. Wzmacniają one także pozycję innych, dobrze nastawionych uczniów.

### **Przywództwo nauczyciela**

Jak potwierdzają badania, dobre zarządzanie klasą ma podstawowe znaczenie w kwestii *bullyingu*: po pierwsze pomaga prowadzić działania prewencyjne (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2002; Galloway & Roland, 2004); po drugie nauczycielowi o silnej pozycji łatwiej jest wykryć *bullying* i doprowadzić do jego przerwania.

Poprawnie funkcjonująca klasa charakteryzuje się dobrymi relacjami między uczniami, jasno określonymi normami postępowania, a także pozytywnym doświadczeniem procesu nauczania i przestrzegania norm. Są to rezultaty dobrego zarządzania klasą opartego na silnej pozycji nauczyciela (Roland & Galloway, 2002).

### **Wsparcie**

Nauczyciele o silnej pozycji przykładają wielką wagę do kwestii indywidualnego wspierania każdego ucznia, tzn. obserwowania jego umiejętności, motywacji, jakimi się on kieruje oraz jego zachowania. Uczeń powinien mieć poczucie, że spotyka się z troskliwym i wspierającym go w jego wysiłkach



zainteresowaniem nauczyciela i że ma on w klasie swoje miejsce. Nauczyciela powinna interesować całościowo rozumiana osoba ucznia – rzeczy, które sprawiają mu problemy, ale także te, które są źródłem satysfakcji. Uczniowie zauważają nawet najdrobniejsze, niewymuszone oznaki zainteresowania ich osobą. Postawa nauczyciela, która odznacza się mocną pozycją i autorytetem, powinna charakteryzować się również szacunkiem okazywanym osobie ucznia – także wtedy, gdy należy mu zwrócić uwagę.

Dobry nauczyciel zdaje sobie sprawę ze znaczenia, jakie ma kontakt z uczniem w trakcie lekcji i na przerwach. Wie on również, że porozumienie powinno być niewymuszone i że wskazane jest tutaj tworzenie sytuacji, które mogą je ułatwić, w związku z czym planuje on także dodatkowe inicjatywy, np. na okoliczność dnia, w którym przypadają urodziny ucznia.

Pochwała działa na ucznia niezwykle motywująco, dlatego nauczyciel powinien mieć na uwadze, aby przestrzeganie wyznaczonych norm zachowania spotkało się z jego pozytywną reakcją. Nauczyciel powinien wyrażać się o uczniu z szacunkiem także wtedy, gdy nie jest on obecny w trakcie zajęć, zwłaszcza podczas rozmowy z innymi uczniami, nauczycielami i rodzicami.

Każdy uczeń, który nauczył się już pisać, powinien mieć możliwość prowadzenia dzienniczka, w którym może zamieszczać uwagi skierowane do nauczyciela. Nauczyciel z kolei powinien ustosunkować się do komentarzy i wyciągnąć z nich wnioski.

### **Podmiotowe wsparcie i organizacja**

Przywiązywanie uwagi do osiągnięć ucznia prowadzi do najlepszych rezultatów w zakresie społecznej pracy w szkole (Eriksen, 2001; Roland, 1999).

Nauczyciel o silnej pozycji powinien jasno określać zasady pracy, aby przebieg zajęć był zrozumiały dla uczniów. Szybko dostrzegają oni, że nauczyciel jest dobrze przygotowany i ma określony plan działania. Lekcje powinny rozpoczynać się punktualnie i w taki sposób, iż natychmiast przyciągają one zainteresowanie uczniów.

Uczniowie powinni mieć świadomość wymagań nauczyciela i sposobu pracy. Lekcje nie powinny kończyć się chaotycznie, ale w spokojny, zorganizowany sposób. Cała praca na lekcji jest wówczas dobrze zorganizowana, a nauczyciel jest jasnym punktem odniesienia.



### Kontrola

Nauczyciel o silnej pozycji jasno definiuje swoje oczekiwania i określa warunki stanowiące punkt odniesienia w ocenie pracy uczniów, podstawy pochwały czy sugerowanych poprawek. Powinien on czuwać nad przebiegiem pracy nad zadanym tematem i ustosunkować się do osiągniętych rezultatów.

Uczniowie muszą mieć świadomość, że sposób, w jaki zachowują się w grupie ma dla nauczyciela wielkie znaczenie, że w odpowiednim momencie jest on w stanie zareagować i rozwiązać problem. Gdy zdarzy się, że pewne zachowania nie będą odpowiadać oczekiwanym normom postępowania, nauczyciel powinien wyrazić swoje zdanie. Jego interwencja nie powinna polegać na zwróceniu uwagi całej grupie, lecz na indywidualnym podejściu, tj. powinien on skoncentrować się na każdym z uczniów z osobna. Często całkowicie wystarczającym komunikatem, który jednocześnie jest zrozumiały dla uczniów, jest nawiązanie kontaktu wzrokowego z uczniem lub zwrócenie się w jego stronę w opanowany i powściągliwy sposób. Kontakt taki powinien być krótki, aby nie zakłócał pracy reszty zespołu, a jednocześnie stanowczy, chociaż niepozbawiony szacunku wobec osoby danego ucznia.

### Środowisko klasy

Mocna wychowawcza pozycja nauczyciela prowadzi do obniżenia liczby przypadków *bullyingu*, a także korzystnie wpływa na ogólną atmosferę panującą w klasie (Rolland & Galloway, 2002). Normy postępowania, jakie udaje się tutaj wypracować, przenoszą się bowiem na zachowanie uczniów w czasie pozalekcyjnym.

Ważnym elementem środowiska klasowego są relacje między uczniami. Korzystnie oddziałują na nie dobre stosunki, jakie łączą nauczyciela z każdym z uczniów (Newcomb, 1961; Roland, 1999), jego pomoc w nauczaniu i umiejętna organizacja zajęć. Uczniowie zauważają wtedy, jakie rezultaty mogą osiągnąć oraz że są zdolni do pracy w grupie. Relacje między nimi stają się wtedy bardziej harmonijne, ograniczona zostaje rywalizacja i chęć zaznaczenia swojej pozycji w grupie. Co najważniejsze, dobre stosunki między nauczycielem a uczniem ograniczają ryzyko negatywnych aspektów komunikacji między nimi, tj. konieczności przymuszania do pracy, karcenia ucznia z jednej strony, buńczucznych odpowiedzi wychowanka z drugiej. Jasno określone zasady postępowania są zatem podstawą dobrych warunków pracy i przyjaznej atmosfery, które ułatwiają pracę tak nauczycielowi, jak uczniowi. Korzystnie na ogólną atmosferę klasy oddziałuje także zdolność nauczyciela do prowadzenia kontroli i interwencji. Zwiększa to także poczucie bezpieczeństwa – uczniowie mają bowiem świadomość, że nauczyciel panuje nad klasą i wie, jakie normy zachowania są przyjęte.





Relacje między uczniami, ich wzajemne doświadczenia w zakresie komunikacji z nauczycielem i obowiązujących norm społecznego zachowania, mają podstawowe znaczenie dla ogólnej atmosfery środowiska klasowego. Korzystnie wpływa na nią także silna pozycja nauczyciela (Roland, 1999).

Negatywnym czynnikiem są natomiast działania sprawców *bullyingu*. Protest czy rozpacz odczuwana przez ofiarę często okazują się niewystarczającym środkiem, aby mogła ona poradzić sobie z problemem. Trzecią ważną siłą w tym konflikcie stanowią pozostali uczniowie (Cowie, 2000; Salmivalli i in., 1996). W złej atmosferze środowiska klasowego siła ta może zwrócić się przeciwko ofierze.

Z drugiej strony w dobrze funkcjonującej klasie, w której nauczyciele wyznaczyli jasne reguły postępowania, siła ta może stanowić ważny czynnik ochrony uczniów potencjalnie narażonych na *bullying*. Z jej pomocy mogą również korzystać nauczyciele, dlatego też program Zero kładzie szczególny nacisk na model zarządzania klasą oparty na silnej pozycji nauczyciela.

W dobrze funkcjonującym środowisku klasy uczniowie o „neutralnej” pozycji często przygarniają kolegów czy koleżanki narażonych na *bullying* lub tych, którzy stali się jego ofiarami. Uczniowie ci mogą także ograniczać działania sprawców. Silna pozycja nauczyciela i dobrze funkcjonujące środowisko klasowe umożliwiają także prowadzenie efektywnych działań nakierowanych na podnoszenie świadomości problemów związanych z *bullyingiem* wśród uczniów o neutralnej pozycji. Ma to szczególnie istotne znaczenie w przypadku uczniów będących nieformalnymi liderami grupy, ich interwencja w przypadku *bullyingu* może być bardzo owocna.

Wyżej opisane zasady dotyczą także dodatkowych zajęć pozaszkolnych.

W norweskim systemie edukacyjnym, poza normalnym tokiem nauczania w obrębie klasy, uczniowie mają także możliwość uczestnictwa w dodatkowych zajęciach, tzw. *after school clubs* i *breakfast clubs*. Zajęcia te odbywają się po lekcjach lub przed lekcjami i w dużym stopniu pełnią rolę zajęć „światlicowych”, kiedy dziecko czeka aż rodzice, którzy w tym momencie pracują, odbiorą je ze szkoły. Owe dodatkowe zajęcia zakładają współuczestnictwo uczniów z innych klas i roczników i tym samym pełnią ważną rolę wychowawczą. Uczniowie nie są zostawieni sami sobie, nie wykorzystują zatem czasu zajęć wyłącznie na zabawę, lecz angażują się w działania pod okiem nauczyciela, np. rozwiązywanie pracy domowej, dodatkowe zajęcia etc. W dalszej części tekstu zajęcia te będą określane terminem „dodatkowe zajęcia pozaszkolne”. – przyp. tłum.



### Zapobieganie *bullyingowi*

Większość inicjatyw zapobiegawczych kładzie nacisk na walkę z przejawami *bullyingu* (Smith, Pepler & Rigby, 2004). Niemniej jednak spotkania klasowe, jednodniowe inicjatywy etc. mogą okazać się płonne, jeśli zalecane w nich reguły postępowania różnią się od tych, które obowiązują w codziennym życiu szkoły. Pragniemy przez to podkreślić wielką wagę codziennej, długofalowej pracy. Określone w niej normy postępowania stanowią najlepszą podstawę dla rozwiązywania problemów, zwłaszcza takich jak *bullying*.

Dlatego też nauczyciel powinien poruszać temat *bullyingu* regularnie. Zwykle nie wymaga to wiele czasu – wystarczy że raz w tygodniu wychowawca klasy lub inni nauczyciele nawiążą do tematu *bullyingu*: można to uczynić w formie osobnego omówienia problemu lub też w połączeniu z innymi zagadnieniami toku nauczania. Zobacz późniejszy rozdział poświęcony spójności działań.

### Spontaniczne inicjatywy

Działania zapobiegawcze można prowadzić w różnej formie, np. skorzystać z odpowiedniej literatury lub podjąć działania angażujące uczniów w wykonanie pewnej społecznej pracy. Na pewno nie ma tu miejsca na zamęczenie uczniów tematem *bullyingu* i ich niepotrzebne pouczanie. Uczniowie powinni nabrać przekonania, że kwestie *bullyingu* są dla nauczyciela niezwykle istotne i powinni postępować zgodnie z obowiązującymi zasadami. Dlatego nauczyciel powinien pokazać, jakie są jego wymagania i jakie zachowanie uznaje za właściwe.

### Kompleksowe inicjatywy

Określenie *Kompleksowe inicjatywy* oznacza przemyślaną komunikację w kwestii *bullyingu* prowadzoną w obrębie regularnych działań klasowych, np. lektura tekstu pośrednio lub bezpośrednio odnoszącego się do kwestii *bullyingu*. Równie pomocne są teksty z zakresu etyki i moralności, jak i studia religioznawcze. Dodatkowe możliwości daje film.

Uczniowie powinni mieć również za zadanie pisanie prac dotyczących *bullyingu* i na tematy z nim związane. Z doświadczenia wiadomo, iż proces pisania podnosi świadomość analizowanego tematu. Prace uczniów dają nauczycielowi dodatkowe możliwości w pracy: może on komentować teksty uczniów na marginesie czy na końcu tekstu, jak również zalecić – za pozwoleniem ucznia – odczytanie tekstu w klasie lub podać go jako lekturę. Obie możliwości mogą mieć duży wpływ na rówieśników. Należy jednak z rozważą wybrać ucznia, którego tekst zostanie odczytany w klasie.



Wyżej wymienione metody można połączyć, tj. zacząć od lektury tekstu lub zapoznania się z filmem, następnie zachęcić uczniów do pisania własnych tekstów – indywidualnie lub grupowo, odczytać je w klasie, proponując przy tym odegranie scenek z podziałem na role, itp.

### „Koniec tygodnia”

W psychologii organizacyjnej podkreśla się znaczenie procedur „podsumowujących” działanie grupy. Przynoszą one szczególnie dobre efekty, jeśli aktywny i twórczy udział w nich biorą jej formalni liderzy. Dlatego też istotną regułą w ramach projektu Zero jest, aby pod koniec ostatniej lekcji w danym tygodniu wychowawca wraz z uczniami podsumowali miniony tydzień. Podsumowanie powinno zająć od 10 do 15 minut lub też całą lekcję. Dzięki niemu uczniowie wiedzą, co dzieje się w klasie, a problemy związane z *bullyingiem* są na bieżąco dyskutowane. Nauczyciel nie powinien „przedawkować” informacji na temat *bullyingu* i postarać się umieścić je w szerszym kontekście. Niekiedy zabierze to zaledwie chwilę, czasem potrzebna będzie dokładniejsza analiza. Niemniej jednak zawsze powinien on przedstawić swoje zdanie na temat *bullyingu*, na przykład: „Nie zauważyłem, żeby ktoś czuł w tym tygodniu, że inni mu dokuczają; pozostali nauczyciele również mi tego nie zgłosili”; lub też: „W czwartek miała miejsce nieprzyjemna sytuacja i sami wiecie (imiona i nazwiska uczniów), jakie jest moje i szkoły zdanie w tej kwestii, prawda?”. Na koniec nauczyciel zawsze powinien zwrócić się zapytaniem, czy ktoś ma coś do powiedzenia, a jeśli tak jest, powinien w stosownym momencie poczynić odpowiednie uwagi i podsumować wypowiedź ucznia, jeśli jest to konieczne.

Dobrym punktem wyjścia do omówienia spraw związanych z *bullyingiem* jest podsumowanie całotygodniowej aktywności klasy jak i stosowna pochwała indywidualnych uczniów lub całej grupy. Omówienie powinno obejmować także inne zagadnienia. Nauczyciel może także przeczytać coś z książki lub też przedstawić plany na następny tydzień itd.

### Rozmowy z uczniami

W niedługim odstępie czasowym od rozpoczęcia roku szkolnego nauczyciel powinien przeprowadzić z każdym z uczniów indywidualną rozmowę, w trakcie której omówione zostaną poniższe tematy. Należy przy tym poinformować rodziców o treści pytań (zobacz niżej: Spotkania z rodzicami).



Jak radzisz sobie w szkole?

Czy podoba ci się w szkole?

Czy koledzy cię atakują lub naśmiewają się z ciebie?

Czy znasz osoby, które biorą udział w *bullyingu*?

Czy sam jesteś sprawcą *bullyingu* lub naśmiewasz się z innych?

Przygotowanie pytań na kartce może być przydatne, w trakcie spotkania natomiast nauczyciel może robić notatki. Zarówno uczeń jak i nauczyciel powinni podpisać kartkę, która na oczach ucznia zostanie umieszczona w jego aktach.

Pytania dotyczące *bullyingu* są informacją dla ucznia, że nauczyciel zbiera informacje. Z pewnością uczniowie będą rozmawiać między sobą na ten temat, co również może stać się ważnym elementem zapobiegawczym. Jeśli uczeń udzieli nauczycielowi informacji na temat *bullyingu*, jego szczerłość powinna spotkać się z uznaniem. Nauczyciel powinien także natychmiast zareagować (patrz niżej).

Kolejna rozmowa nauczyciela z uczniem powinna mieć miejsce w marcu/kwietniu.

### Wnioski

Działania skierowane na *bullying* mogą przynieść bardzo dobre rezultaty, jeśli ich główne założenia zostaną dobrze zrozumiane przez szkołę. Pierwszym warunkiem jest współdziałanie osób dorosłych zajmujących kierownicze stanowiska w szkole. Wspólnie powinny one wypracować zasady postępowania, jakie przyjęte zostaną w pracy na lekcji i w trakcie dodatkowych zajęć pozaszkolnych. Po drugie, przypomnienia dotyczące *bullyingu* powinny mieć charakter spontaniczny i być naturalnie włączone w tok nauczania. Po trzecie, istotną rolę pełnią ustalone procedury, np. podsumowanie tygodnia. Stanowią one narzędzia tworzące zasady postępowania i zapobiegają „znikaniu” tematów w ciągu roku.

Połączenie owych elementów gwarantuje spójność działań, a tym samym tworzy ogólną kulturę szkoły. Praktyka potwierdza, że jednodniowe działania czy inne krótkofalowe środki same w sobie nie przynoszą pożądanych rezultatów.



### Spotkania rodziców uczniów danego rocznika

W przypadku uczniów, którzy zaczynają edukację w danej szkole, nauczyciel powinien zorganizować spotkanie z rodzicami na wiosnę, najlepiej na kilka tygodni przed rozpoczęciem wakacji. Tak wczesny termin sprawia, że nauczyciele mają możliwość, żeby zaznaczyć swoją silną pozycję i obowiązujące zasady. Ważną rzeczą jest, aby nauczyciel indywidualnie powitał każdego rodzica, najlepiej zatem, gdy zna każdego z nich i wie, czym jest rodzicem.

Spotkania z rodzicami pozostałych uczniów w szkole, jak również drugie spotkanie z rodzicami uczniów, którzy właśnie rozpoczęli edukację, powinny mieć miejsce krótko po rozpoczęciu roku szkolnego i przed rozmowami nauczyciela z uczniami (patrz wyżej).

Rodzice powinni zostać usadzeni w grupach 4-6-osobowych na miejscach oznaczonych tabliczką z ich imieniem i nazwiskiem. Pierwszą część spotkania nauczyciel powinien poświęcić na wyjaśnienie organizacji pracy w pierwszych tygodniach szkoły oraz zasad, na jakich się ona wspiera. Należy również podkreślić, iż dzieci otrzymają dobre, merytoryczne wykształcenie i że mogą czuć się w szkole szczęśliwe i bezpieczne.

Następnie należy przedyskutować zjawisko *bullyingu*. Nauczyciel powinien odnieść się do ankiety przeprowadzonej wśród uczniów wiosną i poinformować rodziców, że będą mogli zapoznać się z jej wynikami, jak tylko zostaną one opracowane. Następnie rodzice mogą obejrzeć film poświęcony *bullyingowi*.

Później nauczyciel powinien wyjaśnić, na czym polega *bullying* i jak często występuje on w skali całego kraju, a także omówić główne założenia działań skierowanych na jego ograniczenie, zaczynając od pokreślenia wagi działań prewencyjnych. Jest to dobry moment, aby poinformować rodziców o rozmowach z uczniami i formie, w jakiej przebiegną. Rodzice powinni dowiedzieć się, w jaki sposób w danej szkole rozwiązywane są problemy *bullyingu*.

W kolejnej części spotkania można zaproponować rodzicom coś do picia i przekąski. Należy spodziewać się, że w trakcie luźnej dyskusji wokół stołu zostanie poruszony problem *bullyingu* i związane z nim kwestie. W odpowiedniej chwili należy zaproponować rodzicom przejście do dyskusji w grupach – wnioski z pracy zaprezentowane zostaną przez przedstawiciela grupy na wniosek nauczyciela.



### Trzy pytania:

Czy uczniowie powinni mówić nauczycielom i rodzicom, jeśli coś zauważyli?

Jak rozmawiać w domu na temat *bullyingu*?

Na czym powinna polegać współpraca rodziców, jeśli pojawi się problem *bullyingu*?

Przedstawiciel każdej grupy przedstawia wnioski pozostałym uczestnikom zebrania. Dyskusja prowadzona jest przez nauczyciela, który pomaga w sformułowaniu jednego wniosku końcowego w odniesieniu do każdego z pytań. W dalszej kolejności nauczyciel krótko informuje rodziców o spodziewanych reakcjach ze strony szkoły, gdy pojawi się problem *bullyingu* (patrz niżej) oraz zachęca rodziców, aby porozmawiali z dziećmi na temat spotkania oraz wyciągniętych wniosków.

Na zakończenie spotkania – nawet gdy dyskusje w grupach nie przyniosły konkretnych wniosków – nauczyciel powinien poinformować rodziców, że temat będzie kontynuowany w trakcie dalszych spotkań, które będą przebiegać w trybie indywidualnym oraz podczas zebrań rodziców dzieci nowych w szkole. Powinien on również przygotować sprawozdanie i przekazać je rodzicom. Bardzo ważną sprawą jest, aby w trakcie spotkania zdołał on zademonstrować, iż osobiście podziela założenia działań skierowanych na ograniczenie *bullyingu*.

Na drugi dzień po zebraniu nauczyciel powinien poinformować uczniów o zebraniu z rodzicami i wnioskach, do jakich ono doprowadziło.

W trakcie zebrań rodziców kwestie *bullyingu* powinny być poruszane za każdym razem, zwykle jednak jako jedno z kilku zagadnień – należy podkreślić wagę zjawiska, ale też zadbać o umieszczenie go w szerszym kontekście. Komitet rodzicielski (rodzice reprezentujący rodziców dzieci z danej klasy) powinien wziąć na siebie odpowiedzialność w kwestii rozwiązywania niektórych problemów poruszonych w trakcie spotkania oraz zaangażować się we współpracę ze szkołą.

### Indywidualne konsultacje z rodzicami

Kwestie *bullyingu* powinny być zwyczajowo poruszane w trakcie wszystkich indywidualnych spotkań z rodzicami. Stanowi to ważny sygnał, iż problem traktowany jest w szkole z należytą powagą. Daje to rodzicom możliwość zabrania głosu w sprawach, które inaczej trudno byłoby im poruszyć.

Jeśli rodzice informują nauczyciela, że *bullying* miał miejsce, powinien on potraktować każdy sygnał z należytą powagą. Nauczyciel może wysłuchać rodzica, ewentualnie zadać dodatkowe pytania z prośbą o wyjaśnienie. Powinien przy tym powstrzymać się od ferowania opinii na temat innych



nauczycieli i uczniów. Spotkanie może być również dobrą okazją, aby poruszyć inne tematy sugerowane przez nauczycieli i dzieci.

Indywidualne spotkanie z rodzicem jest zatem częścią działań przeciwdziałających zjawisku *bullyingu* i opiera się na takich samych założeniach co praca w klasie i zebrania rodziców. Widzimy zatem, że temat *bullyingu* pojawia się ciągle, ale zostaje on wpleciony w szerszy kontekst. Indywidualne spotkania z rodzicami są konieczne w celu omówienia także innych problemów zachowania. Pierwsze indywidualne spotkanie powinno mieć miejsce wczesną jesienią – należy wówczas przypomnieć, że temat *bullyingu* poruszany będzie na następnych spotkaniach. Uczeń może wziąć udział w spotkaniu, trzeba pamiętać jednak, że niektóre tematy wymagają dyskusji tylko pomiędzy dorosłymi.





## Literatura

1. Cowie H. (2000), *Bystanding or standing by. Gender issues in coping with bullying in English schools*, "Aggressive Behavior", 26, 85-97.
2. Eriksen N. (2001), *Forebygging av atferdsproblemer i første klasse ved hjelp av et strukturert opplærings- og veiledningsprogram for lærere*, Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
3. Galloway D., Roland E. (2004), *Is the direct approach to reduce bullying always the best?*, In P. K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
4. Newcomb T. M. (1961), *The acquaintance process*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
5. Roland E. (1999), *School Influences on Bullying*, Stavanger: Rebell.
6. Roland E., Galloway D. (2002), *Classroom influences on bullying*, "Educational Research", 44, 299-312.
7. Roland E., Galloway D. (2004), *Can we reduce bullying by improving classroom management?*, "ACPP Occasional Papers", 23, 35-40.
8. Roland E., Vaaland G. (2003), *Zero, SAFs program mot mobbing. En lærerveiledning*, Stavanger: Senter for atferdsforskning.
9. Salmivalli C., Lagerspetz, Björkquist, Kaukiainen, Østerman K. (1996), *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group*, "Aggressive Behavior", 22, 1-15.
10. Smith P. K., Pepler D., Rigby K. E. (Eds.) (2004), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.






**Erling Roland and Grete S. Vaaland**

Uniwersytet w Stavanger  
Centrum Badań Behawioralnych

**Działania interwencyjne  
nastawione na przerwanie *bullyingu***



Niniejsza metoda działania interwencyjnego została zainspirowana oryginalnym modelem opracowanym przez Pikasa (Pikas, 1976). Wprowadzono do niej jednak zmiany uwzględniające teorię agresji proaktywnej (Dogde, 1991; Dodge & Coie, 1987; Roland & Iidsøe, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002) i dane dotyczące ofiar *bullyingu* (Olweus, 1993; Roland, 2002; Salmivalli, 2005). Poprzez „metodę” rozumiemy komunikację o określonej strukturze z ofiarą *bullyingu*, sprawcami i rodzicami zaangażowanych uczniów.

Działanie interwencyjne powinno być logicznie zorganizowane i wynikać z jasno określonych norm postępowania, których każda osoba w szkole jest świadoma i w ramach których *bullying* jest niedopuszczalny.

## Metoda

*Bullying* nie jest konfliktem, ale systematycznym dręczeniem osoby, która w takiej sytuacji nie może się obronić (Olweus & Roland, 1983; Smith, 2005). Dlatego przypadki *bullyingu* nie powinny być rozwiązywane na drodze mediacji (Olweus, 1993; Roland, 2007). Ofiary *bullyingu* często czują się niepewnie i są osobami podatnymi na zranienie (Olweus, 1993; Roland, 2002) – nie oznacza to jednak, że wszystkie są w pozycji osób słabych i bezradnych. Przeciwnie mogą one osiągać dobre wyniki w nauce, odznaczać się silną empatią i mocnymi cechami osobowościowymi. Niemożliwość obrony przed atakiem może mieć wielorakie przyczyny. Najbardziej oczywistą z nich jest liczebna przewaga sprawców *bullyingu* (Roland, 2007).

Osoba odpowiedzialna za interwencję w przypadku *bullyingu* powinna podchodzić z szacunkiem do obu zaangażowanych w niego stron. Program Zero zakłada, że odpowiedzialność za rozwiązanie problemu przyjmuje wychowawca klasy lub osoba odpowiedzialna za prowadzenie dodatkowego programu pozaszkolnego. Możliwy jest także przypadek, w którym interwencja wymaga uczestnictwa osób trzecich, np. członka dyrekcji szkoły lub też psychologa/doradcy szkolnego.

Rozmowy z uczniami zwykle powinny przebiegać w następującym porządku:

- rozmowa z ofiarą *bullyingu*,
- rozmowa z każdym ze sprawców oddzielnie,
- rozmowa z grupą sprawców.



Kolejnym etapem powinny być rozmowy z każdą ze stron, na koniec można doprowadzić do ich spotkania. Rodzice powinni zostać włączeni w proces na określonych zasadach.

Poszczególne przypadki *bullyingu* różnią się od siebie, dlatego też nauczyciel musi uważnie podejmować decyzje, w jakiej kolejności prowadzić indywidualne rozmowy oraz jak zorganizować spotkanie obu stron zaangażowanych w *bullying*. Niniejszy schemat przedstawia różne propozycje działań. Należy pamiętać, że podstawowym celem rozmów z uczniami jest przedstawienie wobec sprawców kategorycznego żądania zakończenia *bullyingu* oraz pozyskanie ich wsparcia dla ofiary.

## **Postępowanie względem ofiary *bullyingu***

### **Indywidualna rozmowa z ofiarą *bullyingu***

Pierwszym działaniem nauczyciela jest rozmowa z ofiarą. Mogą do niej doprowadzić różne okoliczności, np. uczeń sam informuje nauczyciela, że padł ofiarą *bullyingu*; w innych przypadkach robią to rodzice; może się również zdarzyć tak, że źródłem informacji są inni uczniowie lub nauczyciele, którzy zaobserwowali *bullying*.

Do spotkania z ofiarą powinno dojść niepostrzeżenie – nauczyciel nie powinien uprzedzać ucznia, że będzie chciał z nim porozmawiać, lecz poinformować go o tym tuż przed spotkaniem, w trakcie przerwy. Nie powinien także podawać powodu rozmowy. Spotkanie powinno zostać przeprowadzone w pokoju, w którym nauczyciel i uczeń będą mogli być ze sobą sam na sam.

Rozmowa powinna rozpocząć się w sposób, który nie sugeruje chęci sprawdzenia, jak uczeń radzi sobie w szkole. Tak rozpoczęte spotkanie utrudniałoby nauczycielowi poruszenie problemu, w wielu przypadkach bowiem ofiary boją się lub są zawstydzone, dlatego unikają rozmowy na temat *bullyingu* i są raczej skłonne powiedzieć, że wszystko jest w porządku.

Nauczyciel powinien z miejsca przejść do wyjaśnienia tematu spotkania, tzn. oświadczyć, iż uczeń padł ofiarą *bullyingu*, konsekwentnie wystrzegając się jednak nacisku na ucznia, aby usłyszeć jego potwierdzenie. Dlatego też ważne jest, aby przed spotkaniem nauczyciel zapoznał się ze sprawą na tyle dobrze, iż potwierdzenie ucznia nie jest konieczne.



Bardzo ważną rzeczą jest, aby w trakcie spotkania uczeń czuł wsparcie ze strony nauczyciela. Nauczyciel musi postępować szczególnie ostrożnie, aby nie powiedzieć czegoś, co mogłoby sprawić, iż uczeń zacznie przypisywać sobie winę za to, że padł ofiarą *bullyingu*. Nauczyciel powinien jasno zakomunikować, że nie zamierza tolerować *bullyingu* i że bierze odpowiedzialność za przerwanie go.

Daje to uczniowi poczucie ulgi. Ma on jednak potrzebę dowiedzenia się, co będzie dalej – wiele ofiar *bullyingu* obawia się reakcji sprawców w momencie, gdy kontrolę nad sytuacją przejmuje nauczyciel. Dlatego powinien on jasno i precyzyjnie określić, jak będzie wyglądał dalszy rozwój wypadków i nie pozostawiać tego domysłom ucznia, tj. powinien wyjaśnić, iż sprawcy nie zostaną jeszcze poinformowani, i że zanim do tego dojdzie, uczeń zostanie uprzedzony. Powinien on także uzgodnić z uczniem sposób ich dalszej współpracy i umówić się na kolejne spotkanie.


Powinno ono odbyć się w niedalekiej przyszłości. W zależności od danego przypadku, tego jak poważny jest *bullying* i presja wywierana na ofiarę, do spotkania powinno dojść mniej więcej w odstępie tygodnia.

W przypadku, gdy rodzice ofiary nie zostali jeszcze włączeni do sprawy, nauczyciel powinien poinformować ucznia, że zostaną powiadomieni w trybie natychmiastowym.

Przyjmuje się, że uczeń powinien być informowany o każdym z podejmowanych działań – nie oznacza to, że proces jest od niego zależny, że ma on możliwość akceptacji lub kwestionowania proponowanych działań. Informowanie ucznia o kolejnych etapach interwencji i ich czasie zdejmując z niego odpowiedzialność za proces i zapewnia poczucia bezpieczeństwa.

Dlatego też na początku rozmowy nauczyciel powinien oznajmić, że dobrze zna sytuację. W trakcie spotkania powinien on uważnie słuchać wszystkiego, co uczeń ma do powiedzenia bez obciążania go zbyt dużą presją. Z obawy przed odwetem niektóre ofiary *bullyingu* będą bały się mówić, wiele z nich powie jednak wystarczająco dużo, gdy zauważy, że osoba trzecia podejmuje działania w ich obronie. Nauczyciel powinien słuchać, okazać zrozumienie i zadać dodatkowe pytania, aby zyskać pełny ogląd sprawy.

O osobach sprawców *bullyingu* nie powinno mówić się w negatywnych kategoriach – działania interwencyjne zmierzają bowiem do wyeliminowania *bullyingu*, nie są nastawione przeciwko samym uczniom. Reasumując, w trakcie pierwszego spotkania z ofiarą powinny zostać poruszone następujące zagadnienia:

- 
- wyjaśnienie sytuacji,
  - okazanie wsparcia,
  - zapewnienie, że ofiara będzie cały czas informowana o kolejnych działaniach,
  - uzgodnienie czasu kolejnego spotkania.

### Rodzice ofiary

W przypadku, gdy rodzice sami powiadamiają szkołę, że ich dziecko padło ofiarą *bullyingu*, każda tego typu informacja powinna spotkać się z należyłą powagą – szkoła powinna podjąć odpowiednie działania wobec danego dziecka i uczniów uwikłanych w *bullying*. *Bullying* może odkryć także szkoła. W takim przypadku, zazwyczaj w pierwszej kolejności, powinno mieć miejsce indywidualne spotkanie z ofiarą *bullyingu* wedle schematu opisanego powyżej. Następnego dnia powinni zostać powiadomieni rodzice ucznia.

Każda z wyżej wymienionych okoliczności, stawia rodziców w trudnej sytuacji. Dlatego też szkoła powinna pokazać, że *bullying* nie jest w niej akceptowalny w żadnym wymiarze.

W wielu sytuacjach rodzice będą w stanie współpracować ze szkołą w efektywny sposób, może zdarzyć się jednak przypadek – szkoła powinna być na to przygotowana – że rodzice oskarżą szkołę lub nauczyciela o brak należytej uwagi, etc. Co zrozumiałe, rodzice mogą także domagać się, aby szkoła podjęła niezwykle ostre działania lub inne nieadekwatne kroki wobec sprawców *bullyingu* lub nawet ich rodziców. Rodzice ofiary mogą również okazać chęć podjęcia działań wobec sprawców lub ich rodziców na własną rękę.

Wedle ogólnej zasady nauczyciel powinien uważnie i z szacunkiem wysłuchać rodziców, zapewnić ich, że szkoła zajmie się problemem i uzgodnić z nimi strategię działania. Niezwykle istotne jest, aby rodzice zgodzili się, że działania te leżą w gestii szkoły. W przeciwnym razie szkoła i rodzice będą działać niezależnie od siebie, przez co sytuacja może łatwo wymknąć się spod kontroli. Jeśli nauczyciel nie jest jeszcze pewien, jakie działania będą prowadzone, w takim wypadku najlepiej jest zaproponować kolejne spotkania za kilka dni, w momencie, gdy szkoła opracuje już plan interwencji.



### Kolejne spotkania z ofiarą *bullyingu*

Ciągły kontakt z ofiarą *bullyingu* ma duże znaczenie, gdyż daje uczniowi poczucie wsparcia osoby dorosłej. Prowadzone ostrożnie i z rozwagą, rozmowy mogą być też źródłem dodatkowych informacji przydatnych w pracy nad rozwiązaniem problemu.

W trakcie kolejnych spotkań nauczyciel powinien pozyskać informacje na temat klasy i/lub szkoły. Jest to szczególnie ważne w przypadku nauczyciela, który nie jest wychowawcą klasy. Powinien on stworzyć sobie ogólny obraz kolegów ofiary, poznać nazwiska sprawców *bullyingu* i uczniów odznaczających się silną pozycję w grupie, a także opis sytuacji *bullyingowej*.

Warto niekiedy uwzględnić pytania dotyczące zachowanie ofiary przed, w trakcie i po aktach *bullyingu*. Ofiara może czuć się mniej zagrożona, gdy ma mówić o sobie samej, a nie o sprawcach. Użyteczne informacje takie jak czas, w którym zdarza się *bullying*, miejsce, uczestnicy, etc. prawdopodobnie i tak się pojawiają. Dodatkowo ważną rolę pełni wyrobienie sobie zdania, w jaki sposób zachowanie ofiary, jej reakcje mogą zachęcać sprawców do działania, a zatem przedłużać *bullying*. Nauczyciel może omówić te zagadnienia z uczniem, ale powinien to zrobić w takiej formie, aby ofiara nie zaczęła poczuwać się do winy za to, co się dzieje.

Niekiedy pomocną rzeczą w pracy z ofiarą może być wyznaczenie konkretnych celów, np. jak ofiara powinna zareagować, jeśli dojdzie do *bullyingu*. Powinno się tu uwzględniać możliwe sytuacje, w jakich może się ona znaleźć – temu zagadnieniu można poświęcić kolejne spotkania. Ważną informacją jest, czy ofiara posiada wsparcie jakiejś osoby dorosłej, kolegów lub też innej osoby, z którą może porozmawiać, np. czy uczeń rozmawiał już z rodzicami na temat *bullyingu*.

Przyjmuje się również, iż nauczyciel powiadamia rodziców ofiary lub jej opiekunów o zaistniałym problemie i działaniach podejmowanych przez szkołę. Zakres i aktywność uczestnictwa rodziców powinny być uzależnione od konkretnego przypadku – wymaga to indywidualnego rozpatrzenia. Ważną rolę pełni tu wiek ucznia i cechy *bullyingu*.

Zazwyczaj kontakt ze sprawcami *bullyingu* można nawiązać już po dwóch, trzech spotkaniach z ofiarą. Jak już wspomnieliśmy, uczeń, który padł ofiarą *bullyingu*, powinien zostać poinformowany, że odbędą się rozmowy ze sprawcami, o ich terminie i o tym, którzy uczniowie wezmą w nich udział. W normalnym trybie powiadomieni zostaną także rodzice sprawców *bullyingu* (patrz niżej), o czym również ofiara powinna być uprzedzona – informację tę należy przekazać w pozytywnym tonie. Nauczyciel powinien pozostawać w kontakcie z ofiarą *bullyingu*, gdy w sprawę zostaną włączeni sprawcy.



## Postępowanie względem sprawców *bullyingu*

Zanim dojdzie do spotkania ze sprawcami *bullyingu*, nauczyciel powinien zgromadzić informacje na temat sytuacji, która się wydarzyła. Często może pozyskać je od ofiary, ale i także z obserwacji uczniów na szkolnym placu zabaw etc.

Nauczyciel powinien spotkać się ze sprawcami *bullyingu* indywidualnie. Ma to duże znaczenie, gdyż więź grupowa jest czynnikiem wzmacniającym *bullying*. Jeśli działanie nauczyciela nastawione byłoby na całą grupę, sprawca *bullyingu* pozostanie przez nią chroniony. W pierwszej fazie mogłoby to doprowadzić nawet do wzmocnienia więzi grupowej, tymczasem celem działań na tym etapie jest osłabienie jej, a co za tym idzie, zmniejszenie wzajemnej ochrony uczniów. Można to uzyskać drogą indywidualnych spotkań. Celem kolejnej fazy działań powinna być odbudowa więzi grupowej w oparciu o pozytywne normy.

W przypadku, gdy sprawcy *bullyingu* stanowią liczną grupę, rozmowy należy prowadzić kolejno z każdym ze sprawców tak, aby nie mieli oni możliwości porozumienia się ze sobą zanim nauczyciel nie porozmawia ze wszystkimi. Indywidualne spotkania oraz końcowa rozmowa z całą grupą powinny mieć miejsce w trakcie jedno- lub dwugodzinnej lekcji, gdy reszta klasy zajęta jest pracą z innym nauczycielem. W przypadku, gdy sprawcą *bullyingu* jest jedna osoba, spotkanie powinno być oparte na tym samym modelu.


### Indywidualne rozmowy ze sprawcami *bullyingu*

Po uprzednim porozumieniu zresztą kadry nauczycielskiej nauczyciel powinien wejść do klasy i poprosić na rozmowę jednego z uczniów, a następnie udać się z nim do pokoju, w którym będą mogli porozmawiać. Nie powinien za dużo rozmawiać z uczniem zanim się tam nie znajdą, ani w żaden sposób nawiązywać do przypadku czy przypadków *bullyingu*. Jeśli uczeń spyta o cel rozmowy, nauczyciel powinien odpowiedzieć, że za chwilę się wszystkiego dowie.

Nauczyciel rozpoczyna rozmowę oznajmiając uczniowi, że wie, co się dzieje, np. wie o tym, iż Ben jest ofiarą *bullyingu*. Rozmowa powinna rozpocząć się w następujący sposób:

„Chcę porozmawiać z tobą o Benie, który wiele razy padł ofiarą *bullyingu*. Wiem również, że brałeś/brałaś w nim udział”.






Rozmowa nie powinna przerodzić się w dyskusję, czy było tak naprawdę czy nie. Nauczyciel zakomunikował już, że fakt jest mu znany, a tym samym określił temat spotkania. Niemniej jednak powinien on dać uczniowi możliwość zabrania głosu, dlatego też ton jego wypowiedzi powinien być stanowczy, ale nie wrogi. Nauczyciel powinien przejawiać postawę akceptującą wobec ucznia, a zarazem wykluczającą *bullying*. Uczniowi łatwiej będzie wejść w konstruktywny dialog, gdy zauważy, że nauczyciel ma do niego zaufanie. Okazywanie zaufania jednakże nie należy mylić z niejasnym komunikatem odnośnie samego *bullyingu*.

Przed spotkaniem z nauczycielem sprawca będzie zazwyczaj mocno zestresowany. Będzie on także starał się usprawiedliwić swoje zachowanie: często zaniżając swoją rolę w *bullyingowaniu* ofiary, nie mogąc sobie dokładnie przypomnieć wydarzeń, opisując *bullying* jako rodzaj zabawy, skupiając się na roli innych i wyolbrzymiając ją. Wielu sprawców będzie także usiłować przerzucić odpowiedzialność na samą ofiarę. W takich przypadkach jej zachowanie często opisywane jest jako prowokujące, agresywne czy głupie. Bardzo ważne, aby nauczyciel nie próbował przyznać racji, nawet jeśli uzna, że w niektórych punktach sprawca może ją mieć. Nawiazywanie porozumienia ze sprawcą poprzez przyznanie mu racji, aczkolwiek możliwe, jest działaniem nieefektywnym. Jeśli sprawca zauważy krytyczne nastawienie nauczyciela wobec ofiary w pewnych kwestiach, może wykorzystać to w zły sposób. Dlatego dyskusja na temat roli sprawcy czy innych uczniów w *bullyingu* jest bezcelowa – uczeń z pewnością będzie miał dużo do powiedzenia na ten temat, co uniemożliwi nauczycielowi kierowanie rozmową. Na tym etapie nastawienie nauczyciela wobec wszystkiego, co sprawca mówi o sobie, ofierze i innych sprawcach powinno być neutralne. Nie powinien on także komentować poglądów sprawcy, powinny one zostać osobną sprawą. Taka postawa nauczyciela sprawia, że sprawca staje się niepewny, gdyż nie umie ocenić, ile nauczyciel rzeczywiście wie. Jego niepewność można pozytywnie wykorzystać.

W kolejnym etapie pracy ze sprawcą celem jest szukanie właściwych rozwiązań. W trakcie rozmowy nauczyciel może kilka razy do tego nawiązać, ale to sprawca powinien zaproponować konstruktywne pomysły. Nauczyciel może zwrócić uwagę na pewne możliwości, np.:

„Chcę z tobą porozmawiać, bo wiem, że brałaś udział w *bullyingu* wobec Bena i nie mogę się na to zgodzić. Wiem również, że wiele razy zdarzyło nam się rozsądnie porozmawiać. Jesteś miłą uczennicą i jestem przekonany, że sama chcesz pomóc Benowi w tej sytuacji”.

Nauczyciel może również dodać: „Czy zaobserwowałaś, na przykład, że uczniowie z innych klas także go atakują?”.



Zadając podobne pytania, nauczyciel może krążyć wokół tematu aż do chwili, kiedy uczeń zaproponuje coś, co może być punktem wyjścia ich dalszej pracy. Wówczas nauczyciel powinien zachęcić ucznia do współdziałania, pytając, np.: „Co według ciebie powinniśmy zrobić, aby położyć kres *bullyingowi*?”.

Są duże szanse, że uczeń, który sam jest sprawcą *bullyingu*, będzie miał kilka konstruktywnych pomysłów. Nauczyciel powinien się do nich natychmiast ustosunkować, nadając im pewien konkretny wymiar. Powinien on zmierzać do tego, aby uczeń sam zobowiązał się wycofać z *bullyingu* i podjąć interwencję w momencie, gdy zaobserwuje, że Ben jest wyszydzany lub atakowany.

Podsumowując możemy powiedzieć, że rozmowa ze sprawcą powinna zawierać niniejsze punkty:

- skonfrontowanie sprawcy *bullyingu* z powagą sprawy,
- wyeliminowanie dyskusji,
- sprawienie, że uczeń odetnie się od *bullyingu*,
- oraz że zgodzi się przyjąć pozytywne nastawienie wobec ofiary.

Rozmowa dobiega końca. Nauczyciel wraca z uczniem do klasy i prosi kolejnego sprawcę. Indywidualne rozmowy odbywają się jedna po drugiej tak, aby uczniowie nie mieli możliwości porozumiewania się ze sobą. Kolejnym etapem jest spotkanie nauczyciela z całą grupą sprawców i rozmowa o ich przyszłym zachowaniu.

### Kolejność rozmów

Najważniejszą sprawą jest, aby rozmowy odbywały się indywidualnie, ale kolejność również może odgrywać pewną rolę. Dlatego też należy rozważyć dwa poniższe zagadnienia:

- Kto ma szansę okazać największą wolę współpracy?
- Kto ma największy wpływ na grupę?

Jeśli wśród sprawców znajduje się osoba, która ma duży wpływ na klasę i która potencjalnie może okazać największą wolę współpracy, nauczyciel powinien rozmawiać z nią w pierwszej kolejności. Jeśli spotkanie pójdzie dobrze, będzie stanowić pomocny punkt wyjścia do dalszych rozmów, a informację zebraną w trakcie pierwszej rozmowy można wykorzystać podczas kolejnych spotkań. Pierwsze spotkanie może mieć duży wpływ na kształtowanie pozytywnej postawy uczniów



### Rozmowa z grupą sprawców

Kiedy rozmowa z ostatnim ze sprawców dobiegła końca, nauczyciel powinien poprosić ucznia, aby poczekał w pokoju i zawołał pozostałych sprawców *bullyingu*.

Nauczyciel podejmuje teraz działania, które mają na celu taką organizację grupy, aby zakończyć prowadzony przez nią *bullying* i wytworzyć w niej pozytywne nastawienie względem ofiary. Pomimo iż w trakcie indywidualnych spotkań nauczyciel posługiwał się informacjami, jakie udało mu się pozyskać od innych sprawców, uczniowie nie są pewni, co powiedzieli koledzy i do jak daleko idącej współpracy się zobowiązali. Większość z uczniów będzie przekonana, że okazali się bardziej kooperatywni niż inni. Nauczyciel powinien rozpocząć spotkanie, nawiązując do tematów, „jakie pojawiły się w trakcie indywidualnych rozmów“, mówiąc również, że sprawcy zgodzili się znaleźć pozytywne rozwiązanie. W przypadku, gdy jeden ze sprawców pokazał negatywne nastawienie lub też nie chciał rozmawiać w trakcie indywidualnego spotkania, nie powinno być to przedmiotem specjalnego komentarza. Nauczyciel powinien zauważyć jedynie, np.:

„Andrew, nie byłeś całkiem pewien, jak można pomóc Benowi”.

Zmiana zachowania sprawców powinna przybrać formę konkretnej propozycji – grupa może ją wtedy zaakceptować. Prawdopodobnie Andrew dołączy wówczas do kolegów.

Mniej więcej na tym etapie rozmowy nauczyciel powinien poinformować uczniów, że przeprowadził rozmowę również z ofiarą i że wie ona, że w tej chwili odbywa się spotkanie ze sprawcami. Nauczyciel powinien podkreślić, że to on sam, a nie ofiara, zainicjował działanie. Następnie powinien zakomunikować, że w tym samym dniu powiadomieni zostaną rodzice; może także zachęcić uczniów, aby sami porozmawiali z rodzicami po powrocie do domu.

Następnie nauczyciel powraca do głównego celu spotkania: *bullying* musi się natychmiast skończyć, a uczniowie mają za zadanie wspierać ofiarę. Informuje on również uczniów, iż będzie bacznie przyglądać się rozwojowi wypadków i że dyrektor szkoły będzie na bieżąco informowany.

Na zakończenie nauczyciel może również odnieść się do ewentualnych „pokus” ponownego zaangażowania w *bullying* (Roland, 2007).

„Ella, co zrobisz, gdy ktoś inny zaatakuje Bena? Czy myślisz, że łatwo przyłączyłabyś się do sprawcy?”.



W takiej sytuacji odpowiedź uczniów będzie zazwyczaj negatywna – ale wszyscy sprawcy powinni powiedzieć, że nie zaangażują się w *bullying*, dzięki czemu każdy będzie miał świadomość, jakie jest zdanie kolegów oraz że wspólnie deklarują oni – wobec siebie i nauczyciela – wolę społecznej pracy. W przypadku, gdy sprawcą *bullyingu* jest tylko jedna osoba, nauczyciel może skorzystać z tej strategii w trakcie pierwszego spotkania, tj. stawiając pytanie i uzyskując oświadczenie ucznia, wykorzystując wiedzę na temat sprawcy, przewidując jego prawdopodobne reakcje.

Wskazane jest także omówienie, jak powinien wyglądać powrót sprawców do klasy. Pozostali uczniowie w klasie będą prawdopodobnie ciekawi, czego dotyczyło spotkanie z nauczycielem, dlatego powinien on zapytać każdego ze sprawców, co w takiej sytuacji zamierza odpowiedzieć. Można także odnieść się do spotkania z ofiarą – co sprawcy mają jej do powiedzenia. Jeśli jest to konieczne, nauczyciel może przedstawić kilka sugestii.

Następnie nauczyciel wyznacza termin kolejnego spotkania ze sprawcami, w trakcie którego będą poproszeni o złożenie sprawozdania z rozwoju wypadków. Powinno ono odbyć się w przeciągu od 2 do 4 dni.

Podsumowując, spotkanie z grupą sprawców powinno zawierać następujące zagadnienia:

- poinformowanie uczniów,
- zaangażowanie ich we wspólną pracę,
- podanie bardziej szczegółowej informacji,
- przestrzeżenie przed angażowaniem się w kolejny przypadku *bullyingu*,
- wyznaczenie czasu kolejnego spotkania,
- omówienie prawdopodobnych reakcji w trakcie pierwszych spotkań z kolegami.

W niektórych sytuacjach w końcowej fazie spotkania może do niego dołączyć ofiara *bullyingu*. Ma to sens o tyle, że do spotkania ze sprawcami dochodzi wówczas w obecności i pod kontrolą nauczyciela. Aby było to możliwe, ofiara *bullyingu* musi czuć się wystarczająco dobrze i przejawiać wolę spotkania ze sprawcami. W każdym przypadku jednak powinna być uprzedzona o terminie spotkania ze sprawcami.

Spotkanie ze sprawcami powinno zakończyć się konkluzją, że *bullying* zostanie powstrzymany i że, jeśli to możliwe, sprawcy zaczną wspierać ofiarę. Następnie nauczyciel powinien powiedzieć, że myśli o tym, aby poprosić ofiarę, aby dołączyła w tym momencie do grupy i pyta o zdanie sprawców na ten temat. Doświadczenie pokazuje, że sprawcy zazwyczaj się na to zgadzają. Wówczas nauczyciel



omawia ze sprawcami, co zamierzają powiedzieć koledze lub koleżance, a następnie prowadzi wszystkich sprawców pod drzwi klasy, prosi ofiarę i wraca z całą grupą do pokoju, w którym miały miejsce spotkania.

Na tym etapie nauczyciel zwykle pozwala sprawcom na zabranie głosu, ewentualnie steruje rozmową, aby upewnić się, że zmierza ona do konstruktywnych wniosków. Użytecznym zabiegiem może być również wyrażenie przez nauczyciela nadziei, że sytuacja będzie rozwijać się pomyślnie. Powinien on także przypomnieć, że będzie się bacznie przyglądać rozwojowi wypadków i że dyrektor będzie na bieżąco informowany.

Zakończenie spotkania ze sprawcami może również wyglądać w taki oto sposób, że cała grupa wraca razem na zajęcia, a następnie sam nauczyciel lub nauczyciel i uczniowie informują resztę klasy o przebiegu spotkania i uzgodnionych wnioskach.

Indywidualne spotkania ze sprawcami *bullyingu* nie powinny trwać zbyt długo, ok. 5-10 minut; tyle czasu powinno także zająć spotkanie z grupą. Trzeba doliczyć również czas potrzebny na pokonanie drogi między pokojem, w którym trwają rozmowy a klasą. Lekcja 45-minutowa powinna zatem zazwyczaj wystarczyć, ale w przypadku, gdy w końcowej fazie spotkania do sprawców dołącza ofiara, nauczyciel powinien przeprowadzić rozmowy w trakcie dwugodzinnej lekcji nierozdzielonej przerwą.



### Rodzice sprawców *bullyingu*

Z reguły rodzice sprawców *bullyingu* powinni zostać powiadomieni w tym samym dniu, w którym mają miejsce rozmowy z uczniami. Najłatwiej zrobić to drogą telefoniczną tego samego wieczoru; wtedy również można poprosić ich o spotkanie. Nauczyciel powinien zapytać rodziców, czy ich dziecko opowiedziało im o wydarzeniach w szkole, niemniej jednak to on sam musi poinformować ich o *bullyingu* oraz o przeprowadzonej rozmowie. Powinien on także zawiadomić rodziców ofiary, informując ich, że nazwisko ich dziecka zostanie podane do publicznej wiadomości w szkole.

W przypadku, gdy sprawcy *bullyingu* stanowią liczną grupę, należy rozważyć zasadę anonimowości oraz przewidzieć możliwe reakcje rodziców. W pracy można wykorzystać niniejsze modele, w zależności od indywidualnego uznania:

1. Rodzice sprawców *bullyingu* wezwani są na grupowe spotkanie. Nauczyciel otwarcie mówi o sprawie, co oznacza, że inni rodzice wiedzą, iż dane dziecko jest jednym ze sprawców. Jeśli rodzice się na to nie zgadzają, nauczyciel powinien zorganizować oddzielne spotkanie.
2. Rodzice sprawców wzywani są na indywidualne spotkania, w trakcie których nauczyciel kładzie nacisk na zachowanie ich dziecka, nie omawiając przy tym zachowania innych sprawców.

Oba modele spotkań oparte są na tych samych założeniach. Nauczyciel powinien przywitać rodziców w sposób przyjazny, jeśli jest to możliwe poczęstować ich filiżanką kawy lub herbaty. Powinien poinformować ich o rozmowach z ofiarą i rodzicami ofiary, o spotkaniu z ich własnym dzieckiem oraz o osiągniętych wnioskach. Nauczyciel musi w sposób opanowany wyjaśnić rodzicom, iż *bullying* miał miejsce oraz podkreślić łagodnie, że podobne zachowanie w żadnym względzie nie będzie akceptowane. Bardzo pomocne jest, jeśli na tym etapie spotkania nauczyciel wspomni, że uczniowie zobowiązali się do natychmiastowego zaprzestania *bullyingu* i o ile tak się stanie, do wspierania ofiary. Nauczyciel powinien także wyjaśnić rodzicom, że wobec ich dziecka będzie prowadzić dalsze działania oraz jak będą one przebiegały. Wyjaśnienie powinno być zwięzłe i precyzyjne.

Następnie nauczyciel powinien przejść bezpośrednio do tematu współpracy, prosząc rodziców, aby odbyli z dzieckiem poważną rozmowę i obserwowali rozwój wydarzeń. W większości przypadków rodzice okażą swoje poparcie względem działań, jakie zostały już podjęte oraz będą pozytywnie nastawieni wobec kolejnych. Jeśli spotkanie przebiegać będzie w dobrej atmosferze, można podjąć także dyskusję na temat inicjatyw mających na celu podniesienie więzi między ofiarą z pozostałymi uczniami, poprawienie atmosfery w klasie etc.



Niekiedy rodzice będą także zadawać pytania, w jakim stopniu ich dziecko było zaangażowane w *bullying* lub też czy *bullying* rzeczywiście miał miejsce. Otwieranie dłuższej dyskusji na ten temat nie jest pomocne, bardziej wskazany jest krótki komentarz, iż najważniejszą sprawą jest teraz rozwój wydarzeń. Jeśli pewni rodzice nie będą czuć się usatysfakcjonowani, nauczyciel może zaproponować kolejne zebranie, w którym udział wziąć może także dyrektor szkoły. Najczęściej jednak okazują oni na tyle wsparcia, iż nie jest to konieczne. Jeśli nauczyciel skorzysta z modelu nr 2, model nr 1 może zostać zastosowany w kolejnej fazie działań, tj. mniej więcej po upływie tygodnia.

W modelu nr 1 rodzice ofiary mogą wziąć udział w pierwszym lub w drugim spotkaniu. Nauczyciel musi mieć jednak pewność, że rodzice sprawców *bullyingu* są na to przygotowani i powinien w tym celu podjąć odpowiednie działania. W wielu przypadkach rodzice sprawców będą odczuwać potrzebę pozostania w kontakcie z rodzicami ofiary – możliwość tę należy omówić na koniec spotkania, w przypadku, gdy rodzice ofiary nie biorą w nim udziału. Ważną rolę odgrywa jasny komunikat, iż w obecnej sytuacji wszyscy rodzice potrzebują wsparcia, a nie wzajemnych oskarżeń. Dlatego dobrze jest omówić przyszłą komunikację i wyznaczyć termin kolejnego spotkania za jakiś czas.

Po uważnym przedyskutowaniu danego przypadku *bullyingu* szkoła może podjąć decyzję o nieangażowaniu rodziców i poinformować ich o zaistniałej sytuacji, gdy zostanie już ona opanowana lub zrezygnować z powiadamiania ich.

### **Spotkanie sprawców *bullyingu* i ofiary**

W przypadku, gdy ofiara nie bierze udziału w ostatniej fazie spotkania ze sprawcami, należy zorganizować osobne spotkanie ofiary i sprawców w obecności nauczyciela. Uczniowie powinni zostać poinformowani, że nauczyciel prowadzi rozmowy także z drugą stroną, a gdy otwiera się perspektywa rozwiązania problemu, nadszedł wówczas czas na spotkanie sprawców z ofiarą i wspólną rozmowę z nauczycielem. Tematem rozmowy może być omówienie zaistniałej sytuacji i stworzenie planu działania. W pewnych przypadkach w spotkaniu mogą wziąć udział także inni uczniowie, nie zawsze jest to jednak właściwe rozwiązanie.





### Dalsze działania

Rozmowy grupowe ze sprawcami *bullyingu* powinny być kontynuowane aż do momentu rozwiązania problemu, gdy sytuacja się ustabilizuje, przy czym należy zwiększać odstępy czasowe pomiędzy kolejnymi spotkaniami. Kontynuując rozmowy, nauczyciel pokazuje, że traktuje sprawę poważnie i uważnie śledzi rozwój wypadków. Powinien on także uważnie obserwować ofiarę, przynajmniej regularnie zadając pytania o jej samopoczucie. Na tym etapie również mogą mieć miejsce kolejne spotkania sprawców z ofiarą. Rodzice sprawców i ofiary powinni być na bieżąco informowani o rozwoju sprawy.

Kontynuowanie działań opiera się na założeniu, iż rolą nauczyciela jest nie tylko jednorazowa interwencja, lecz ciągle monitorowanie sytuacji. W szczególnie ciężkich i skomplikowanych przypadkach jego dalsze działania będą proporcjonalnie intensywne, w innych – będą opierać się na przypominaniu i zadawaniu zwięzłych pytań pokazujących, że czuwa on nad rozwojem wydarzeń. Działania te mogą mieć dużą wartość prewencyjną.

### Reakcje

Jeśli grupa nie wywiązuje się z danego przez siebie zobowiązania, nauczyciel powinien jeszcze raz spotkać się z uczniami, ale tylko indywidualnie. Każdy z uczniów powinien być pociągnięty do odpowiedzialności, rodzice również powinni zostać powiadomieni. Jeśli nie udaje się rozwiązać problemu i *bullying* jest kontynuowany, powinno dojść do zdecydowanej reakcji ze strony szkoły wobec sprawców. W takiej sytuacji nauczyciel i szkoła powinni przemyśleć, jakiego rodzaju działania wchodzi w grę i jak powinny zostać poprowadzone. Lista działań powinna uwzględnić możliwość zaostżenia środków, a nauczyciele powinni zastanowić się, które rozwiązania stosować w danej sytuacji. Zdecydowana reakcja na utrzymujący się *bullying* jest ważna bez względu na to, czy stanowi on problem jednostkowy czy grupowy.

Przykładowe reakcje:

- działania sprawcy *bullyingu* są podane do publicznej wiadomości klasy;
- działania sprawcy *bullyingu* są przedmiotem klasowej dyskusji;
- sprawca bierze udział w spotkaniu z rodzicami ofiary i nauczycielem;
- sprawca bierze udział w spotkaniu, na którym obecni są jego rodzice, rodzice ofiary i nauczyciel;
- sprawca musi pozostawać pod nadzorem nauczyciela w trakcie przerwy;
- sprawca nie może opuszczać sali lekcyjnej w trakcie przerwy;
- sprawca lub sprawcy zostają tymczasowo przeniesieni do innej klasy z uwzględnieniem ich rozłączenia.



W niektórych przypadkach we wczesnej fazie procesu można poinformować sprawców o środkach, jakie szkoła będzie zmuszona podjąć, gdy problem nie zostanie rozwiązany. Uczniowie nie muszą być powiadomieni o szczegółach, ważne jest jedynie, aby mieli świadomość, iż nauczyciel i szkoła zdecydują się skorzystać z wszelkich, prawnie możliwych środków w celu rozwiązania problemu.

W każdym przypadku ważne jest wykorzystanie działań, które każdy ze sprawców odczuje osobiście. Następnie, rozmowy ze sprawcami powinny przebiegać jedynie w trybie indywidualnym. Działania wobec sprawców powinny być raczej zróżnicowane, należy pamiętać bowiem, że rozmowy grupowe i jednakowe reakcje wobec całej grupy mogą doprowadzić do jej zespolenia w oparciu o negatywne zasady.


### **Inni uczniowie**

Często świadkami *bullyingu* są inni uczniowie. Nauczyciel powinien ustalić ich nazwiska, a następnie przeprowadzić z nimi indywidualne rozmowy, uświadamiając im spoczywającą na nich odpowiedzialność. W licznych przypadkach są to osoby, na których można polegać, odznaczające się empatią wobec innych. Jeśli cieszą się wysoką pozycją w klasie, może to być bardzo pożyteczne, gdyż dzięki temu łatwiej będzie zmobilizować pozostałych uczniów w kwestii udzielenia ofierze wsparcia. Przy kolejnych epizodach *bullyingu*, wspierająca postawa świadków może mieć duże znaczenie. W ten sposób także pozostali uczniowie mogą zostać zmotywowani do okazania wsparcia ofierze.

### **Chłopcy i dziewczęta**

Kiedy sprawcami *bullyingu* są sami chłopcy lub chłopcy i dziewczęta przybiera on bardziej zauważalną postać niż w przypadku, gdy sprawczyniami są wyłącznie dziewczęta. Szczególnie złożone i trudne do wykrycia mogą okazać się przypadki, gdy zarówno sprawczyniami, jak i ofiarą są dziewczęta. Sprawczyniom jest wtedy łatwiej uwolnić się od podejrzeń, a nauczyciel pozostaje narażony na bezowocne poszukiwanie dowodów *bullyingu*.

Dlatego też w każdym przypadku *bullyingu* ważne jest, aby nauczyciel jasno zakomunikował wobec sprawców lub sprawczyń, iż wie, że *bullying* miał miejsce i zażądał jego zakończenia. Taki początek działań odgrywa kluczową rolę zwłaszcza, gdy za *bullying* odpowiedzialne są dziewczęta. Nauczyciel powinien wysłuchać wszelkich wyjaśnień, a następnie powtórzyć swoje żądanie. Szczególnie ważne są pierwsze indywidualne rozmowy – nauczyciel powinien mieć pewność co do zebranych przez



siebie informacji i trzymać się swoich założeń. Ważnym zabiegiem z psychologicznego punktu widzenia jest unikanie dyskusji nad minionymi wydarzeniami, a skoncentrowanie się na przyszłych.

W przypadkach szczególnie niejasnych i skomplikowanych nauczyciel może skoncentrować się wyłącznie na przyszłościowym aspekcie. Innymi słowy, może powiedzieć, że bez względu na to, co się do tej pory wydarzyło, w żadnej mierze nie będzie on tolerował kolejnych epizodów *bullyingu*. Strategia ta może być stosowana zarówno wobec sprawców i sprawczyń *bullyingu*.

### **Złożoność wzorców *bullyingu***

W naszych dotychczasowych rozważaniach założyliśmy, że sprawcą *bullyingu* jest grupa bądź jeden uczeń, którzy kierują swoje działania wobec jednej ofiary. Nie zawsze tak jednak jest, *bullying* może być bowiem działaniem jednego ucznia lub grupy wobec kilku osób; w jeszcze innych przypadkach kilka osób lub kilka grup może prowadzić *bullying* wobec jednej osoby.

Gdy szkoła odkrywa, że jeden uczeń lub grupa jest sprawcą *bullyingu* wobec pojedynczego ucznia, nie można wykluczyć, że ta sama osoba narażona jest na *bullying* ze strony innych uczniów czy grup. Rozwiązując problem *bullyingu*, powinno się zatem zbadać, czy nie mamy do czynienia z podobnymi okolicznościami. Równie prawdopodobne może być, że sprawcy *bullyingu* kierują swoje działania wobec większej liczby osób. W takim przypadku nauczyciele i pozostały personel szkoły powinni ze sobą współpracować w celu zgromadzenia niezbędnych informacji i podjęcia decyzji. Współpraca ta może wywrzeć korzystny i wyrazisty wpływ na wiele obszarów środowiska szkolnego.

### **Rozwiązywanie problemu w klasie**

Podejmując decyzję, czy w rozwiązywanie problemu *bullyingu* należy włączyć całą klasę, nauczyciel musi najpierw ocenić, w jaki sposób dana klasa funkcjonuje. W niektórych przypadkach wykonano już pewną pracę w tym kierunku – klasa dobrze rozwija się jako grupa pod względem społecznym, obowiązują w niej pozytywne normy i jasno określone standardy zachowania. W takiej klasie łatwiej



będzie przeprowadzić konstruktywną dyskusję na temat *bullyingu* niż w grupie, w którym sprawcy *bullyingu* odznaczają się silną pozycją społeczną.

W niektórych klasach możemy mieć do czynienia z mocnymi i negatywnie działającymi podgrupami, które mają duży wpływ na postawę wszystkich uczniów. W takim przypadku wskazana jest uprzednia praca z daną podgrupą. W trakcie spotkania klasowego grupa ta może zobowiązać się do przeprowadzenia określonych działań względem pozostałych kolegów. Sprzyja to wzmocnieniu społecznej kontroli i kształtowaniu pozytywnego zachowania.

Niekiedy zdarza się, że w *bullying* zaangażowana jest tylko jedna osoba lub kilku uczniów z danej klasy. Może być też tak, że ofiara i sprawcy znajdują się w różnych klasach. W takich przypadkach nauczyciel powinien rozważyć możliwość włączenia klasy w działania mające na celu rozwiązanie problemu.

Podamy teraz krótkie wyliczenie kolejnych faz w rozwiązywaniu problemu *bullyingu* podczas spotkania z całą klasą.

### Wyjaśnienie

W wielu przypadkach pożyteczne jest rozpoczęcie spotkania od ogólnej dyskusji wyjaśniającej, jakiego typu zachowania określane są terminem *bullying*. Celem dyskusji jest wytworzenie grupowej normy. Pomimo, iż na tym etapie dyskusja nie dotyczy jeszcze konkretnego przypadku, zbiorowa reakcja ze strony klasy odrzucająca zjawisko *bullyingu* będzie mieć duży wpływ na sprawcę, uświadamiając mu, że jego działania nie spotykają się z poparciem kolegów.

### Szczegóły

Kiedy wyznaczono już grupową normę, nauczyciel powinien ocenić, do jakiego stopnia konieczne jest zagłębienie się w szczegóły, tzn. czy powinien wymienić nazwiska sprawców i ofiary, czy też oni sami powinni się zgłosić. Można też przeprowadzić dyskusję z zachowaniem anonimowości.

W przypadku, gdy miało już miejsce spotkanie nauczyciela ze sprawcami i ofiarą *bullyingu*, pewne przygotowanie w tym kierunku zostało już poczynione. Nauczyciel i uczniowie mogą podjąć decyzję, aby wymienić nazwiska sprawców i kto powinien to zrobić. Jeśli padną konkretne nazwiska, nauczyciel powinien dopilnować, aby o osobach tych uczniowie mówili z odpowiednim szacunkiem, tzn. sprawcy powinni być akceptowani jako osoby, zanegowany powinien zostać *bullying*.



W innym przypadku szczegółowe kwestie spotkania można ograniczyć do stwierdzenia, że w klasie miał miejsce *bullying*. Można podać również dodatkowe informacje na temat rodzaju *bullyingu* i miejsca oraz zachowania świadków zdarzenia, powstrzymując się od podawania konkretnych nazwisk.

### Ocena

Celem rozmowy jest uświadomienie uczniów i dyskusja na temat *bullyingu*. Pytania powinny dotyczyć kwestii: czy *bullying* jest negatywnym zjawiskiem i dlaczego. Ważną rzeczą jest aktywny udział uczniów w dyskusji i formułowaniu wniosków.

### Planowanie

Następną fazą jest planowanie reakcji uczniów w klasie w przypadku kolejnych epizodów *bullyingu*. Uczniowie zdają sobie już prawdopodobnie sprawę, jakiego rodzaju sytuacje mogą być krytyczne dla ofiary, powinni zatem zaplanować, co jako członkowie klasy mogą w takiej sytuacji uczynić, a czego robić nie powinni. Możliwe jest również zaangażowanie niektórych uczniów w tworzenie społecznej sieci pomocy ofierze.

### Zaangażowanie

Następnie uczniowie powinni okazać zaangażowanie w planowanie pozytywnego zachowania. W celu uzyskania najlepszych rezultatów zaangażowanie powinno odbywać się na warunkach uczniów. Zapisane lub publicznie wygłoszone oświadczenia działają lepiej niż milcząca zgoda na ogólne postanowienia. W dalszej części działań w niektórych szkołach można skorzystać z systemu sprawozdań. Mogą one znacząco podnieść efektywność zaplanowanej zmiany zachowania.

### Utrzymanie działań

Nawet gdy spotkania przyniosły dobre rezultaty, o zagadnieniu *bullyingu* nie wolno zapominać. Nauczyciel powinien upewnić się, że zmiana zachowania jest trwała i regularnie ją monitorować, dzięki czemu będzie miał pewność, że *bullying* już się nie pojawia. Powinien być również wyczulony na wszelkie sygnały mogące świadczyć o tym, że ma on jednak miejsce.

Powyższa strategia ilustruje, w jaki sposób można prowadzić działania obejmujące całą klasę w momencie, gdy w szkole pojawia się *bullying*; mogą one być jednak stosowane również jako środek działań prewencyjnych.



### Spotkania z rodzicami uczniów danego rocznika

Jeśli jakiś konkretny przypadek *bullyingu* ma zostać omówiony w trakcie spotkania z rodzicami uczniów danego rocznika, ofiara i jej rodzice powinni wyrazić na to zgodę oraz zaakceptować sposób, w jaki przekazana zostanie informacja, np. w liście do rodziców informującym o zebraniu nauczyciel może zaznaczyć, iż pojawiły się pewne niepokojące zjawiska związane ze środowiskiem klasowym i że potrzebne jest ich przedyskutowanie. Może to być dobra strategia w przypadku, gdy *bullying* ma liczne grono sprawców i przybrał znamiona negatywnej kultury skierowanej przeciwko uczniowi lub grupie.

Spotkanie należy dobrze przygotować i rozpocząć ogólnym wprowadzeniem. Można tu wykorzystać informacje, jakie oferuje program Zero. Następnie należy ukierunkować rozmowę na bardziej szczegółowe zagadnienia – nauczyciel lub rodzice ofiary powinni powiedzieć, który z uczniów stał się ofiarą *bullyingu* i przedstawić jego sytuację. W kwestii podania informacji dotyczącej sprawców potrzebne są jasne uzgodnienia, np. możliwa jest opcja, że na początku spotkania nauczyciel zaznacza, że w trakcie rozmowy nie padną konkretne nazwiska.

Celem spotkania jest pozyskanie wsparcia rodziców. Dobrą strategią w tym zakresie jest umożliwienie im przedyskutowania niektórych aspektów sprawy w grupach wyznaczonych przez nauczyciela lub przedstawicieli rodziców, a następnie przedyskutowanie wniosków płynących z poszczególnych grup i wspólne wyciągnięcie wniosków końcowych.

Strategia ta jest z pewnością trudna i możliwe, że w zaplanowaniu i przeprowadzeniu jej nauczyciel potrzebować będzie pomocy ze strony dyrektora szkoły, psychologa lub zespołu roboczego. Dlatego też duże znaczenie odgrywa pozytywny kontakt z rodzicami w trakcie pierwszego spotkania (zobacz punkty dotyczące współpracy z rodzicami) – będzie on stanowić mocny punkt wyjścia do kolejnych zebrań.

### Ciąg dalszy działań

*Bullying* oznacza naruszenie praw ofiary. W jego wyniku zmniejsza się jej poczucie szczęścia, zagrożona jest także jej samoocena, a dalszymi skutkami mogą być strach i depresja. Ale oznacza on także trudną pozycję sprawców. W ich przypadku możemy mieć do czynienia ze zmniejszoną zdolnością poszanowania praw innych ludzi lub z rozwojem negatywnych przyzwyczajzeń, które w dalszym życiu mogą doprowadzić do problemów natury społecznej. Niektórzy sprawcy mogą także mieć zaburzenia natury psychologicznej.



Z tej przyczyny efektywna struktura prewencji i interwencji wobec przypadków *bullyingu* stworzona przez szkołę ma wielkie znaczenie. Pozytywnie oddziałuje ona na całościowo rozumiane środowisko szkolne, a także podnosi zaufanie uczniów do szkoły. Aby efektywnie przerwać *bullying*, ważne jest prowadzenie odpowiedniego monitoringu uczniów zaangażowanych w działania. Pomoże to zapobiec nawrotowi negatywnych zachowań. Dziecko, które przez dłuższy czas mogło być ofiarą *bullyingu*, powinno mieć poczucie, że nauczyciel oraz inne osoby dorosłe w szkole czuwają nad rozwojem wypadków. W niektórych przypadkach ofiara może wymagać także profesjonalnej pomocy, która pomoże mu powrócić do normalności w sensie psychologicznym i na powrót włączyć się w życie klasy i szkoły.

Monitoringiem powinni zostać objęci także sprawcy, np. nauczyciel może zadawać pytania, czy dotrzymują oni swoich postanowień. Oznacza to kontrolę, ale także troskę, pod warunkiem, że działania te odznaczają się poszanowaniem osoby ucznia. W programie Zero kładzie się duży nacisk na jasne zdefiniowanie postawionej wobec sprawców żądania, tj. *bullying* musi się natychmiast skończyć, ale także na godne traktowanie sprawców jako uczniów w trakcie rozwiązywania problemu i na dalszym etapie. Należy pamiętać, że w wielu przypadkach fakt bycia sprawcą *bullyingu* jest ważnym elementem w procesie tożsamościowego samodefiniowania się ucznia. Okazując mu szacunek i zachęcając do zaangażowania się w podjęcie konstruktywnych, pozytywnych działań, szkoła niesie uczniowi pomoc, a jednocześnie postępuje zgodnie z normami, jakich od niego wymaga. Niektórzy sprawcy będą wymagać także profesjonalnego wsparcia w dalszej fazie działań, np. pomocy ze strony pedagoga lub psychologa.





## Literatura

1. Dodge K. A. (1991), *The structure and function of reactive and proactive aggression*, In K. E. D. Pepler, K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Dodge K. A., Coie J. D. (1987), *Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups*, "Journal of Personality and Social Psychology", 53, 1146-1158.
3. Olweus D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
4. Olweus D., Roland E. (1983), *Mobbing: Bakgrunn og tiltak*, Oslo: Kirke- og Undervisningsdepartementet.
5. Pikas A. (1976), *Slik stopper vi mobbing. (How to stop bullying)*, Oslo: Gyldendal.
6. Pikas A. (1989), *The Common Concern Method for the Treatment of Mobbing*, In E. Roland, E. Munthe (Eds.), *Bullying. An International Perspective*, London: David Fulton Publishers.
7. Roland E. (2002), *Bullying, depressive symptoms and suicidal thoughts*, "Educational Research", 44, 55-67.
8. Roland E. (2007), *Mobbingens psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
9. Roland E., Galloway D. (2002), *Classroom influences on bullying*, "Educational Research", 44, 299-312.
10. Roland E., Idsøe T. (2001), *Aggression and Bullying*, "Aggressive Behavior", 27, 446-462.
11. Salmivalli C. (2005), *Consequences of school bullying and violence*, In E. Munthe, E. Solli, E. Ytre-Arne, E. Roland (Eds.), *Taking fear out of schools*, Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
12. Salmivalli C., Nieminen E. (2002), *Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims*, "Aggressive Behavior", 28, 30-44.
13. Salmivalli C., Lagerspetz, Bjørkquist, Kaukiainen, Østerman K. (1996), *Bullying as a Group Process: Participant Roles and Their Relations to Social Status within the Group*, "Aggressive Behavior", 22, 1-15.
14. Smith P. K. (2005), *Definition, types and prevalence of school bullying and violence*, In E. S. E. Munthe, E. Ytre-Arne, E. Roland (Eds.), *Taking Fear out of Schools*, Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research.
15. Westergård E., Galloway D. (2004), *Parental Disillusionment with School: prevalence and relationship with demographic variables, and phase, size and location of school*, "Scandinavian Journal of Educational Research", 48 (2), 189-204.



**Erling Roland and Grete S. Vaaland**

Uniwersytet w Stavanger  
Centrum Badań Behawioralnych

**PROGRAM 'ZERO':**  
**całościowe podejście do *bullyingu* w szkole**



### *Potrzeba całej wioski, aby wychować jedno dziecko.*

Afrykańskie przysłowie

Całościowe podejście do rozwiązania problemów *bullyingu* proponowane w obrębie programu 'Zero' oparte jest na założeniu zawartym w powyższym przysłowiu. Kładzie ono nacisk na spójność wszystkich działań interwencyjnych oraz na znaczenie długotrwałej, wieloletniej pracy koniecznej dla osiągnięcia dobrych wyników.

Program 'Zero' opracowany w Centrum Badań Behawioralnych w Norwegii przedstawia całościowy model prewencyjno-interwencyjny. Podczas gdy większość pozostałych programów kładzie nacisk na poprawę zachowania uczniów, tj. na społeczno-kognitywne aspekty kształcenia (Smith, Pepler & Rigby, 2004), w programie 'Zero' najważniejsza jest szkoła jako instytucja. Zrozumiałe jest zatem, że znaczący staje się cały kontekst szkoły, tzn. jej zarządzanie, kadra nauczycielska, rodzice, uczniowie, a nie tylko uczniowie bezpośrednio zaangażowani w *bullying* (Roland, 1999).

### **Spójność działań**

Znaczącą rolę w prewencji i powstrzymaniu *bullyingu* odgrywa spójność w podejściu nauczycieli, ale także spójność pomiędzy wszystkimi elementami codziennej aktywności szkoły.

### **Spójność działań osób dorosłych**

Tak, aby wychować jedno dziecko, potrzeba całej wioski.

Gdy uczniowie mają możliwość obserwacji, że osoby dorosłe łączą przyjacielskie stosunki w pracy, w ich oczach wzmacnia to poczucie autorytetu, szacunku do osób dorosłych i możliwość wspierania ich. Dlatego ważne jest, aby osoby dorosłe – nauczyciele w szkole i rodzice – umieli pokazać, że są w stanie zgodnie współpracować. Szczególna rola przypada w tym względzie dyrekcji szkoły oraz innym osobom pełniącym kierownicze funkcje.

Spójność postaw osób dorosłych odgrywa zatem ważną rolę, niemniej istotne są także zasady, jakie są elementem tych postaw. Do kluczowych należą ogólne zasady wsparcia i kontroli, jak i reguła „zero tolerancji wobec *bullyingu*”.



### Spójność działań ukierunkowanych na *bullying*

Wszystkie programy *anty-bullyingowe* uwzględniają działania czy też ich elementy, które w sposób oczywisty odnoszą się do problemu samego *bullyingu*. W programie 'Zero' przykładem w tym zakresie mogą być indywidualne rozmowy z uczniami prowadzone wcześniej, tj. na jesieni i na wiosnę, a także praca uczniów z wykorzystaniem literatury poświęconej zagadnieniom *bullyingu*. Oba zaplanowane elementy w sposób oczywisty dotyczą *bullyingu*, obie inicjatywy odznaczają się także ciągłością działania.

W skład programu 'Zero' wchodzi jednak i inne elementy jasno dotyczące prewencji, np. indywidualne rozmowy z rodzicami i spotkania rodziców uczniów z danego rocznika. W tym przypadku spójność w działaniu nakierowana jest na rodziców. Możemy zatem mówić o ciągłości działań nakierowanych i na uczniów, i na rodziców. Obie inicjatywy skierowane są do nauczycieli, uczniów i rodziców powiązanych w obrębie jednej grupy w szkole, jaką stanowi np. klasa lub dany rocznik uczniów.

Innym przykładem działania w obrębie programu 'Zero' nastawionego na całość środowiska szkoły jest ankieta przeprowadzana wśród uczniów przed rozpoczęciem programu i po upływie roku. To z kolei demonstrowa spójność działań pomiędzy pracą na poziomie klasowym i szkolnym i prowadzi do zwiększenia wydajności podejmowanych działań.

### Kontekst codziennych aktywności szkoły

Wiele z inicjatyw tworzonych w dobrej wierze – także tych nastawionych na zapobieganie *bullyingowi* – nie sprawdza się, jako że nie umieszczone zostają w kontekście całościowego życia szkoły lub też nie są powiązane z nim. Brak spójności działań może prowadzić do tego, iż nauczyciele, rodzice i uczniowie postrzegają je tylko jako czasowe, chwilowe (Roland & Munthe, 1997). Tymczasem dużo lepsze rezultaty w kwestii zapobiegania *bullyingu* przynosi długofalowa praca, którą umiejętnie wplata się w codzienną aktywność szkoły (Roland, 1999; Roland & Galloway, 2004).

Nawet biorąc pod uwagę krótki czas, znacznie lepsze rezultaty zostaną osiągnięte, jeśli szkoła zdoła pokazać ciągłość między poszczególnymi aspektami pracy *anty-bullyingowej*, np. pomiędzy działaniami na placu zabaw i w klasie – dzięki temu uwaga skupiona jest ciągle na rozwiązaniu tego samego problemu.

W krótkim czasie, ale zwłaszcza na dłuższą metę, najlepsze rezultaty udaje się osiągnąć, gdy działania prewencyjne i kroki podjęte w celu przerwania zaistniałego *bullyingu*, stają się naturalną częścią codziennej aktywności szkoły. Także w tym znaczeniu można tu mówić o „ogólnej spójności” proponowanych działań.



### Powiązania

Praktycznym sposobem osiągnięcia spójności w proponowanych działaniach jest połączenie dwóch lub trzech tematów tak, aby pokazać jak wzajemnie się uzupełniają, np. dyrektor szkoły przychodzi na lekcję w klasie 8B i rozmawia z uczniami na temat *bullyingu*, ale i o dużym wkładzie klasy w przygotowanie projektu poświęconego Australii. Działanie jest zatem działaniem skierowanym na *bullying*, ale także czymś więcej. Dyrektor szkoły wysłał bowiem komunikat, że *bullying* jest czymś, czego nie da się pogodzić z wysokimi standardami, jakie jego zdaniem powinny obowiązywać w szkole. Połączenie to sprawia, że w oczach uczniów *bullying* zostaje umieszczony w szerszym kontekście; oznacza to także, że sam temat *bullyingu* jest podejmowany znacznie częściej, z większą naturalnością i przekonaniem. Dzięki temu również osoby dorosłe nabywają wprawy w znajdowaniu możliwości, aby kontynuować temat *bullyingu*.

Jeśli w trakcie rozmowy, jaką przeprowadza z uczniami dyrektor, obecny jest nauczyciel, daje to możliwości kolejnych połączeń. Uczniowie zauważają bowiem, że i dyrektor, i nauczyciel stanowią jedną drużynę – zwłaszcza, gdy dyrektor posiłkuje się informacjami, jakie pozyskał od nauczyciela w kwestii dobrze przygotowanego projektu. Pokazuje to spójność ich pracy. Podobną zasadę można wykorzystać w odniesieniu do dodatkowych zajęć pozaszkolnych etc.

Powyższe tematyczne połączenia w odniesieniu do *bullyingu* szkoła może zrealizować na wiele sposobów – zarówno na poziomie klasy, jak i działań pozalekcyjnych – jeśli tylko nauczyciele są świadomi przyjętych założeń. Połączenia te możliwe są nawet, gdy samemu *bullyingowi* poświęca się niewiele czasu, umieszczając go jednak w odpowiednim kontekście. Jeśli uda się zademonstrować przed uczniami, że osoby dorosłe współpracują ze sobą, ich praca staje się spójna i przynosi trwałe efekty.

### Ogólna spójność działań

Powyższa metoda szukania tematycznych połączeń i punktów odniesienia pozwala nauczycielom poruszyć problem *bullyingu* na przestrzeni niewielkiego czasu oraz ukazując porozumienie w pracy między sobą. Tego rodzaju spójność to jednak za mało. Wiele połączeń uczniowie są w stanie sami dostrzec mniej lub bardziej świadomie. Widzą oni także, w jakim stopniu przekonująca jest sama sytuacja. Podobnie rzecz się ma w odniesieniu do dorosłych. Ogólna spójność należy do standardów wpływających na całą aktywność szkoły.



Z tej przyczyny program 'Zero' kładzie wielki nacisk na codzienną pracę na lekcji. Dobre przywództwo klasowe samo w sobie stanowi czynnik zapobiegania *bullyingowi* (Roland, 1999; 2007), dodatkowo stanowi mocną podstawę działań *anti-bullyingowych*, do tworzenia tematycznych połączeń między *bullyingiem* a innymi zagadnieniami i w rozwiązywaniu problemu. Wiele z tych założeń obowiązuje także w trakcie dodatkowych zajęć pozaszkolnych.

Program 'Zero' podkreśla również znaczenie pozytywnych działań na szkolnym placu zabaw, nie tylko dlatego, że w sposób oczywisty prowadzą one do ograniczenia *bullyingu*, ale pomagają wytworzyć także ogólne poczucie bezpieczeństwa i zadowolenia wśród uczniów. W ten oto sposób działania te demonstrowają ogólną spójność strategii przyjętych przez szkołę.

### Ciągłość działań

Ważnym czynnikiem, dzięki któremu program 'Zero' osiąga dobre efekty, jest ukierunkowanie działań i przestrzeganie określonych standardów w dłuższym okresie. Doraźne, intensywne, ale wkrótce zarzucone działania mają mniejsze znaczenie i należą do najczęstszych błędów popełnianych przez szkołę, której zależy na podniesieniu jakości szkolnego życia. Oznaczają one bowiem krótkotrwale skoncentrowanie na jednej inicjatywie, a następnie szybkie zastąpienie jej przez nową, równie nietrwałą. W ten sposób w szkole wytwarza się poczucie, że temat nie jest aż tak dla niej istotny, co może prowadzić do bardzo negatywnych skutków, zarówno jeśli chodzi o los indywidualnych inicjatyw, jak i o całościowo rozumianą kulturę szkoły.

W przeciwieństwie do tego podejścia, program 'Zero' obliczony jest na cały rok szkolny, a jego ciągłość uzależniona jest od konsekwencji w realizowaniu poszczególnych komponentów. Program 'Zero' opiera się na dwóch podstawowych elementach – na konkretnym modelu organizacji i aktywności wynikających z naturalnego kalendarza szkolnego. Działania prowadzone są w określonej kolejności w taki sposób, aby pierwsze elementy stanowiły podstawę przeprowadzenia kolejnych inicjatyw (Roland, 2007).

Część podstawowych działań w programie 'Zero' rozpoczyna się wiosną, czyli poprzedza nowy rok szkolny. Sam program natomiast wchodzi w życie pierwszego dnia szkoły. Dokładne przygotowanie działań odgrywa kluczową rolę dla ich przyszłej ciągłości. Ważne jest także, aby rozpoczęcie programu zostało tak pomyślane, aby skupić na sobie uwagę całej szkoły. Pierwszy dzień szkoły nie jest przypadkowym wyborem – jest to szczególny moment szkolnego życia, a normy postępowania, z którymi tego dnia spotkają się uczniowie, informują ich, czego mogą się spodziewać w trakcie całego roku szkolnego. Bardzo ważne zatem jest, aby pierwsza inicjatywa przewidziana w programie,



została dokładnie zaplanowana i przeprowadzona, aby mogła przynieść pożądany efekt. Ma to istotne znaczenie motywacyjne sprzyjające ciągłości przyszłych działań. Niemniej jednak należy pamiętać, że powodzenie pierwszej inicjatywy nie gwarantuje jeszcze, że ciągłość ta rzeczywiście będzie miała miejsce. Dlatego też w planowaniu dalszych działań konieczne jest uwzględnienie rozwoju programu i ich zespolenie z kalendarzem aktywności szkoły. Umożliwi to dobre rozłożenie kolejnych elementów programu 'Zero' w trakcie całego roku szkolnego. Należy zaznaczyć, że pierwsze elementy programu nie ulegają przedawnieniu w momencie, gdy zostaną już zrealizowane. Przeciwnie, powinny rozwijać się w taki sposób, aby tworzyć dobrą podstawę dla kolejnych działań.

Program 'Zero' zakłada, iż pewne inicjatywy i schematy działania pojawiają się w określonym momencie czasowym. Ma to na celu systematyczne utrzymywanie zainteresowania tematem w ciągu całego roku szkolnego. Program 'Zero' nie przedstawia jednak szczegółowych kroków działania, lecz ogólne zasady. Rolą szkoły jest natomiast opracowanie konkretnych rozwiązań i inicjatyw, które pomogą utrzymać zainteresowanie tematem i rozwijać odpowiednie umiejętności. Kluczową rolę odgrywa tu dyrekcja szkoły i zespół roboczy (ang. *resource group*).

## Organizacja

### Model zintegrowany

W momencie, gdy szkoła decyduje się na podjęcie działań nastawionych na walkę z przejawami *bullyingu*, przydatne wydaje się skorzystanie z „normalnego” modelu pracy, tzn. tam, gdzie jest to możliwe, szkoła powinna korzystać z obowiązującego w niej na co dzień modelu organizacji pracy.

Podejście to określa się mianem „modelu zintegrowanego” w odróżnieniu od „modelu projektowego”. Niebezpieczeństwa, jakie towarzyszą modelowi zintegrowanemu, wynikają z mniejszej „medialności” podejmowanych działań. Model projektowy z kolei opiera się na wytworzeniu nowych struktur usprawniających prowadzenie działań. Pozytywną stroną tego podejścia jest widoczna obecność podejmowanych działań, negatywną zaś jego oparcie na strukturalnym zapleczu, oznacza to bowiem większe ryzyko niepowodzenia całego projektu w momencie, gdy upada zbudowana na nim struktura. Dlatego też w naszych propozycjach zachęcamy szkoły do korzystania z modelu integracyjnego, jeśli jest to możliwe. Oznacza on bowiem normalne funkcjonowanie szkoły, chociaż podejmowane działania nie będą w spektakularny sposób uwidocznione.





Działanie zespołu roboczego według modelu opisanego poniżej można uznać za nieznaczne odejście od modelu zintegrowanego, jako że często uwzględnia ono współpracę z innymi podmiotami niż dyrekcja szkoły i przedstawiciele określonych grup w szkole, które włączone zostają do pracy. Niemniej jednak główny pion zespołu roboczego stanowią osoby ze środowiska szkolnego reprezentujące owe grupy.

### Zespół roboczy

Główna odpowiedzialność za planowanie działań przypada dyrektorowi szkoły. Do jego zadań należy także kierowanie tzw. zespołem roboczym. W jej skład powinny wchodzić osoby, które w środowisku szkoły zajmują pozycję reprezentantów określonych grup, np. dyrektor szkoły, pozostali członkowie dyrekcji lub kadry kierowniczej, przewodniczący dodatkowych programów pozaszkolnych, doradcy, przewodniczący innych grup. Model zespołu roboczego opiera się zatem na założeniu, że osoby, które na co dzień zajmują kierownicze stanowiska biorą na siebie odpowiedzialność za program skierowany na walkę z przejawami *bullyingu* w szkole. To właśnie rozumiemy przez model zintegrowany. W niektórych szkołach skład zespołu roboczego można rozszerzyć o dwie, trzy osoby również zatrudnione w szkole i odznaczające się szczególnie istotnymi kompetencjami zawodowymi, np. członkowie zespołu planowania (ang. *planning group*) czy osoby kierujące zespołami ds. specjalnych potrzeb edukacyjnych (ang. *special needs' team*). Zespół roboczy może zatem składać się z dyrektora szkoły, osób kierujących ww. zespołami oraz dwóch lub trzech dodatkowych członków. Grupa ta powinna posiadać odpowiednie administracyjne i zawodowe kompetencje. W jej skład powinni także wchodzić członkowie komitetu rodzicielskiego i rady uczniowskiej.

Rolą zespołu roboczego jest nadzór nad wprowadzeniem programu *anty-bullyingowego* i monitorowanie jego rozwoju. Odbywa się to poprzez włączenie do prac kadry nauczycielskiej, przedstawicieli rodziców i rady uczniowskiej. Program zakłada także, iż członkowie grupy otrzymują dodatkowe przeszkolenie w zakresie prowadzenia działań prewencyjnych i wprowadzania nowych działań. Zadanie zespołu polega zatem na wspieraniu nauczycieli i innych członków personelu szkolnego (np. kierowników dodatkowych zajęć pozaszkolnych etc.) w sytuacjach szczególnych, jak również prowadzenie strategii informacyjnej w szkole i poza nią.

Wartość modelu zintegrowanego zasadza się zatem na tym, iż działania *anty-bullyingowe* w sposób naturalny włączone zostają do zagadnień omawianych w trakcie regularnych spotkań kierownictwa szkoły. Do grona tego powinni dołączyć członkowie zespołu roboczego w momencie, gdy omawiane mają być tematy związane z prowadzeniem działań *anty-bullyingowych*. Regularność spotkań odgrywa kluczową rolę. Takie podejście sprawia, iż do problemu *bullyingu* w szkole podchodzi się w sposób systemowy.



## Zespoły nauczycielskie

W przypadku, gdy nauczyciele tworzą zorganizowane zespoły nauczycielskie, na przykład grono nauczycieli uczących dany rocznik, program 'Zero' również zakłada, że opracowanie działań *anty-bullyingowych* powinno wchodzić w skład ich codziennych zadań. Model zintegrowany wzmacnia współpracę pomiędzy radą pedagogiczną a zespołem roboczym. Osoby kierujące zespołem nauczycielskim powinny w trakcie spotkań przeznaczyć dodatkowy czas na dyskusję działań *anty-bullyingowych* i zapoznanie się z literaturą w tym temacie oraz innymi dostępnymi materiałami. Dyskusje należy ułożyć tematycznie, poświęcając oddzielny czas na dyskusję nad poszczególnymi zagadnieniami. Przed spotkaniem nauczyciele powinni zapoznać się z materiałami na ich temat. Taki model pracy powinien obowiązywać aż do chwili, gdy omówione zostaną wszystkie zagadnienia poruszane w literaturze. Dopiero wtedy można przejść do praktyki (patrz poniżej).

Wszystkie spotkania grona nauczycielskiego w ciągu całego roku szkolnego należy w części poświęcić planowaniu i dyskusji nad zagadnieniami prewencji na poziomie klasy i rozwiązywaniu zaistniałych problemów. Najlepsze rezultaty udaje się uzyskać, gdy działania przygotowawcze i dyskusje w trakcie spotkań połączone są bezpośrednio z organizowaniem konkretnych działań obejmujących uczniów i ich rodziców, a także, gdy działania te podparte są wymianą doświadczeń między nauczycielami. W przypadku, gdy któryś z nauczycieli odkryje *bullying* w szkole, powinien niezwłocznie poinformować grono kolegów, którzy uczniowie są w niego zaangażowani.

Do zespołu roboczego z kolei należy upewnić się, iż cały personel szkoły, a także przewodniczący dodatkowych programów pozaszkolnych mają możliwość prowadzenia systematycznej dyskusji nad inicjatywami *anty-bullyingowymi*. Przewodniczący programu pozaszkolnego pełni wobec swoich kolegów taką samą rolę jak nauczyciel kierujący grupą nauczycielską uczącą dany rocznik.

Kierownicy zespołów nauczycielskich i programów pozaszkolnych powinni informować zespół roboczy na temat postępującej pracy w sprawie *bullyingu*, tj. na temat obecnie dyskutowanych zagadnień, jak i tematów, które zostaną omówione w dalszej kolejności. Zespół roboczy posiada wówczas bieżące informacje na temat pracy w innych zespołach nauczycielskich, może udzielić także wsparcia, gdy jest ono konieczne.

W przypadku, gdy nauczyciele nie tworzą zorganizowanych zespołów, np. w mniejszych szkołach, szkoła powinna znaleźć inną platformę dla wyżej opisanych działań.



### **Nauczycielska grupa kierownicza**

Nauczycielska grupa kierownicza (ang. *teaching leadership group*) i przedstawiciele poszczególnych grup opracowują plan działań *anty-bullyingowych* na podstawie formatu przedstawionego w programie 'Zero'. Zebrania grupy obejmują sześć dwugodzinnych spotkań.

### **Rada uczniowska**

Program 'Zero' zawiera pakiet materiałów przeznaczonych dla rady uczniowskiej, tj. książkę prezentującą adekwatne rozwiązania (osobna pozycja przeznaczona dla uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, druga dla uczniów szkół średnich (Munthe i in., 2003). W szkołach norweskich materiały te dostępne są dla nauczyciela, który asystuje radzie uczniowskiej. Nauczyciel ten, a także przedstawiciel rady uczniowskiej i zespół roboczy odpowiedzialni są za zaangażowanie rady uczniowskiej w pracę w oparciu o materiały zgromadzone w pakiecie programu 'Zero'.

### **Przedstawiciele rodziców**

W programie 'Zero' nie wypracowano osobnych materiałów przeznaczonych dla przedstawicieli rodziców lub wszystkich rodziców. Dostępna jest jednakże książka dotycząca *bullyingu*, która właśnie do tej grupy jest skierowana (Roland, 1996). Zespół roboczy ma za zadanie upewnić się, że przedstawiciele rodziców włączeni zostają w obręb działań prowadzonych w oparciu o program 'Zero' oraz dostarczyć im możliwego wsparcia (patrz niżej).

### **Inni partnerzy**

Szkoła powinna skorzystać ze współpracy z innymi partnerami, np. z poradniami psychologicznymi, organizacjami ochrony dzieci (ang. *child welfare agencies*), szkolnymi pielęgniarkami, tak aby w trakcie spotkań z uczniami i nauczycielami partnerzy ci mogli podnieść efektywność programu 'Zero'.

### **Sieć szkół**

W programie 'Zero' każda szkoła angażuje się we współpracę z 3-5 innymi szkołami w danym regionie. Profesjonalne wsparcie ze strony centrali programu 'Zero' udzielane jest zespołom szkół. Celem takiej organizacji jest maksymalne obniżenie kosztów programu, jak również zapewnienie możliwości prowadzenia efektywnej współpracy między szkołami. Jej dobre rezultaty można



zaobserwować w trakcie wspólnych spotkań zespołów roboczych każdej ze szkół z przedstawicielami programu 'Zero'. Duże znaczenie ma także współpraca między grupami poza oficjalnymi spotkaniami, jako że oferuje ona możliwość wymiany doświadczeń.

### **Profesjonalne wsparcie**

Szkoły powinny korzystać w jak największym stopniu z profesjonalnego wsparcia oferowanego przez wykwalifikowanych pracowników (jedna lub dwie osoby), którzy mogą poprowadzić seminaria, jak i służyć radą. Seminarium dla członków zespołu roboczego zorganizowane na wiosnę powinno rozpocząć pracę *anty-bullyingową*. Należy je poświęcić założeniom i organizacyjnym aspektom pracy. Następnie, w niedalekim odstępie czasowym lub tuż przed rozpoczęciem roku powinno odbyć się dodatkowe spotkanie całego personelu szkolnego. Spotkania powinny być nakierowane na omówienie zagadnień *bullyingu*, ogólnych założeń prewencji i metod działania. Możliwość uczestnictwa w podobnych seminariach prowadzonych przez wykwalifikowanych specjalistów powinna być zagwarantowana w trakcie całego roku szkolnego. Powinna być również dostępna opcja uzyskania porady drogą telefoniczną lub e-mailową.


### **Inicjatywy na poziomie szkolnym**

#### **Uczeń przechodzący z niższej szkoły i dobry początek nauki**

Przejście ucznia z przedszkola/żłobka do szkoły podstawowej, jak i ze szkoły podstawowej do średniej i ze średniej do gimnazjum odgrywa wielką rolę. W tym okresie niektóre dzieci mogą być podatne na oddziaływanie negatywnych wzorców zachowania. Współpraca między szkołami o różnych szczeblach, pomoc poradni psychologicznych może pomóc takim uczniom w obraniu właściwego kierunku.

#### **Zaplanowanie organizacji nowej klasy**

W hrabstwie Rogaland w Norwegii przeprowadzono szeroko zakrojone badania dotyczące tworzenia pierwszych klas w szkołach podstawowych i siódmych klas (obecnie ósmych) w szkołach ponadpodstawowych (Roland, 1989). „Zasada kontynuacji” oznaczała tutaj, iż uczniowie klasy pierwszej byli przypisywani do klasy na podstawie ich miejsca zamieszkania, tj. tworzyły ją dzieci



z tego samego rejonu lub części miasta. W przypadku klas siódmych natomiast, zasada kontynuacji oznaczała, iż organizowano je na podstawie składu klas szóstych, tzn. klasa 6A stawała się klasą 7A. „Zasada rozdzielania” natomiast sprawiała, że klasę pierwszą tworzyli uczniowie bez względu na ich miejsce zamieszkania, zatem niewielu uczniów znało się nawzajem. W przypadku klasy siódmej zasada ta prowadziła do rozdzielania klasy szóstej, tak więc klasa siódma organizowana była w dowolny sposób.

Wyniki badań pokazały, iż w klasach zorganizowanych na zasadzie kontynuacji przypadków *bullyingu* było więcej o 40-50% w porównaniu do klas zorganizowanych w oparciu o zasadę rozdzielania. Łączenie uczniów w klasy w drugim przypadku mogło odbywać się na drodze losowania lub z wykorzystaniem użytecznej informacji z poprzedniej szkoły lub instytucji (żłobek lub szkoła). Stosując tę zasadę, należy jednak upewnić się, iż uczniowie charakteryzujący się złymi kontaktami z kolegami lub podatni na negatywny wpływ ze strony rówieśników, nie zostaną przeniesieni do tej samej klasy, a jednocześnie zadbać o to, aby klasa w znacznej mierze współtworzona była przez uczniów przyjaźnie nastawionych.

Podstawowym celem owych działań jest zatem tworzenie mieszanego środowiska klasowego, w czym personel szkoły musi kierować się własnym osądem.

Zasada rozdzielania oznacza, że nie powinno się tworzyć klasy w nowej szkole na podstawie istniejącej już grupy. Dzięki temu nauczyciele mają większe możliwości, aby kształtować ją w pozytywny sposób. Pierwszy okres jest szczególnie ważny, dlatego szkoła powinna mieć jasno określony plan działania. Okres powakacyjny jest istotny także w życiu innych klas, gdyż uczniowie spotykają się wtedy z nowym nauczycielem.

Struktura niektórych szkół oparta jest nie na klasach, lecz jednostkach organizacyjnych (ang. *organisational unit*), niemniej jednak również wtedy mamy do czynienia z uczniami zorganizowanymi w grupy. Stanowi to szczególnie dogodną okoliczność, aby wykorzystać zasadę rozdzielania. Jeśli natomiast w szkole obowiązuje model klasowy, istnieje zagrożenie, że podział danej grupy może zostać odebrany przez rodziców uczniów uczęszczających do pierwszej klasy jako bardzo dramatyczny. Nawet jeśli niesie on ze sobą zrozumiałe zyski, zasady wprowadzenia owego systemu powinny zostać odpowiednio przedstawione rodzicom, w przeciwnym razie trzeba liczyć się z tym, iż zyski mogą zostać zaprzepaszczone za sprawą konfliktu na linii rodzice – szkoła lub też między samymi rodzicami.



Zasada rozdzielania nie oznacza, że klasy powinno się regularnie i w nieskończoność rozdzielać, na przykład co roku. Zasada ta mówi jedynie, że uczniowie rozpoczynający naukę w nowej szkole powinni mieć zagwarantowaną możliwość nowego startu, a nauczyciele wpływ na kształtowanie klasy tak, aby w przyszłości mogli utrzymać w niej pewien stopień stabilizacji.


### Ankiety uczniowskie

Na wiosnę szkoła powinna przeprowadzić wśród uczniów anonimową ankietę. Powinny się w niej znaleźć podstawowe pytania dotyczące *bullyingu*. Celem ankiety jest oszacowanie występowania *bullyingu* i sytuacji, w jakich pojawia się on najczęściej. Ankieta daje również możliwość oceny, jak zjawisko *bullyingu* rozkłada się w różnych grupach wiekowych oraz jego występowanie w zależności od płci uczniów. Wyniki ankiety bez wątpienia będą obciążone błędami, gdyż nie wszyscy uczniowie odpowiedzą zgodnie z prawdą lub, co częstsze wśród młodszych uczniów, nie zrozumieją jednego lub kilku pytań. Niemniej jednak daje ona dobry obraz sytuacji w szkole. Ankieta przeprowadzona z zachowaniem anonimowości nie identyfikuje sprawców *bullyingu*.

Wyniki ankiety powinny zostać przekazane w pierwszej kolejności personelowi szkoły, następnie członkom rady uczniowskiej i przedstawicielom rodziców, a także innym grupom, jeśli istnieje takie zapotrzebowanie. Należy również zachęcić przedstawicieli rodziców, aby przekazali jej wyniki wszystkim rodzicom tak szybko, jak to możliwe. Przedstawienie wyników powinno być częścią prezentacji szerszej zakrojonego programu *anty-bullyingowego*, omówienia dotychczasowej pracy w tym zakresie i planów na przyszłość. Zebranie w tej sprawie powinno zostać zaplanowane i przeprowadzone w porozumieniu ze szkołą, radą uczniowską i przedstawicielami rodziców. Możliwy jest także udział innych osób, np. pielęgniarki szkolnej, przewodniczącego rady regionalnej, przewodniczącego rady szkoły lub opiekuna. Jeśli szkoła posiada dodatkowe programy pozaszkolne, obecność przewodniczących jest konieczna.

W przypadku, gdy wyniki ankiety są niepokojące, szkoła nie powinna przybrać postawy defensywnej, podobnie gdy są dobre, nie powinna spocząć na laurach. Na spotkanie szkoła może także zaprosić media, a w każdym razie powinna być przygotowana na ich obecność – należy to omówić w trakcie spotkania przygotowującego spotkanie. Dobrym pomysłem jest spisanie informacji, aby w razie czego móc przekazać je dziennikarzom.





Kolejna ankieta w ramach programu 'Zero' powinna zostać powtórzona na wiosnę – daje ona podstawy do oceny programu i planowania dalszych kroków. Wyniki ankiety przekazywane są jak poprzednio. Po zakończeniu programu szkoła może przeprowadzać kolejne ankiety wśród uczniów jako jeden z elementów programu *anty-bullyingowego*.

### Plac zabaw

*Bullying* ma najczęściej miejsce na placu zabaw, a także w przestrzeniach szkoły, do których wszyscy uczniowie mają dostęp (Olweus, 1993; Roland, 2007). W tym wypadku dobre rezultaty może przynieść wykorzystywanie strategii widocznych dla uczniów. Szkoła powinna dopilnować, aby na szkolnym placu zabaw znajdowała się wystarczająca liczba nauczycieli, aby mogli oni zaobserwować, co się dzieje. Podobnie z ogólnodostępnymi przestrzeniami w szkole. Przestrzenie, które, jak pokazała ankieta, mogą być niebezpieczne, także powinny być monitorowane. Dla wielu uczniów problemem jest przebywanie w takich pomieszczeniach jak przebieralnia sali gimnastycznej lub toaleta – szkoła winna zatem znaleźć rozwiązania, które nie krzywdzą ani nie zawstydzają uczniów.

Grupy nauczycieli wyznaczonych do pilnowania wyżej wymienionych przestrzeni powinny składać się z osób uczących w różnych klasach i rocznikach tak, aby jak największa liczba uczniów znała nauczycieli. Ci z kolei powinni zwracać uwagę na uczniów, a nie zajmować się sami sobą – nie powinni zatem trzymać się razem, lecz przeciwnie, rozdzielić się, aby móc pozyskać jak najszerzy obraz sytuacji. Gdy uczniowie przychodzą do szkoły pierwszego dnia nauki, a także w każdym kolejnym dniu, jak największa liczba z nich powinna spotkać na swojej drodze nauczyciela. Nauczyciel, widząc ucznia, powinien się z nim przywitać. Podobnie w trakcie przerwy – nauczyciele powinni starać się, aby nawiązać szybki kontakt z jak największą liczbą uczniów, pokazując tym samym, iż czuwają nad przebiegiem wydarzeń.

W przypadku gdy nauczyciel zaobserwuje oznaki złego zachowania – w rozumieniu ogólnym lub przypadek *bullyingu* w szczególności – powinien zainterweniować poprzez zdecydowane, ale i opanowane działania. W ten sposób zaznacza on swoją pozycję. Gdy sprawcami złego zachowania jest grupa uczniów, nauczyciel powinien rozwiązać problem indywidualnie z każdym z nich, a nie z całą grupą naraz. Nauczyciel może przy tym zwrócić się do ucznia po nazwisku lub poprosić o podanie go. W przypadku, gdy uczeń odmawia, nauczyciel powinien powiedzieć, że zapamięta go i dowie się, jak się nazywa. W ten sam sposób powinni zostać potraktowani wszyscy sprawcy. Nie należy tolerować również nawet mniej poważnych incydentów czy przejawów nieprzyjaznego zachowania. Poważne przypadki natomiast powinny spotkać się z dalszą reakcją nauczyciela, tj. poinformowaniem wychowawcy klasy i dyrektora szkoły. Dzięki reakcji tego rodzaju i konsekwentnej





postawie dorosłych, uczniowie będą mieli świadomość wymaganych w szkole standardów. Dlatego wskazane jest w przypadku nowych uczniów, jeśli reakcja tego typu ma miejsce wkrótce po rozpoczęciu edukacji.

Na pozór niewielkim, ale ważnym elementem strategii *anty-bullyingowej* jest także odpowiedni ubiór nauczyciela na placu zabaw, tj. kurtka w jasnych, wyróżniających się kolorach. Praktyka pokazuje, że element ten przynosi dobre efekty zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Gdy uczniowie spotkają się z tym elementem strategii już pierwszego dnia w szkole, jest to dla nich wyraźny sygnał czegoś nowego. Kurtka nauczyciela staje się symbolicznym znakiem autorytetu, nauczyciele są również lepiej widoczni dla uczniów i dla siebie nawzajem.

### **Dyrektor szkoły**

Dyrektor szkoły powinien przeprowadzić wizytację w każdej klasie tak szybko, jak to możliwe. Najlepiej jeśli ma to miejsce w trakcie lekcji z wychowawcą klasy. Poza rozmową z uczniami i wychowawcą na tematy ogólne dyrektor powinien także zadać pytania dotyczące *bullyingu*. Powinien także poinformować uczniów, że będzie miała miejsce jego ponowna wizytacja i że powtórzy wtedy pytanie o *bullying*. W podobnej formie powinna przebiegać wizytacja dodatkowych programów pozaszkolnych. W trakcie wizytacji ważną rzeczą jest, aby zademonstrować przed uczniami zgodną postawę w podejściu dyrektora i nauczycieli lub kierowników programów. Wizytacja klasy powinna stać się stałym elementem w toku roku szkolnego, a nie tylko jednorazowym epizodem.

Wskazana jest także regularna obecność dyrektora na szkolnym placu zabaw. Powinien on okazywać uczniom zainteresowanie oraz współpracować z innymi nauczycielami.

Kierujący pozostałymi programami w szkole, jak również zespół roboczy również powinni znaleźć możliwość pokazania się w podobnym świetle.

### **Rada uczniowska**

Program 'Zero' zakłada, że odpowiedzialność za prowadzenie działań prewencyjnych i interwencyjnych leży po stronie dorosłych. Niemniej jednak dwa poradniki skierowane do uczniów szkół podstawowych i średnich zawierają sugestie, w jaki sposób rada uczniowska może wspierać owe działania. Jedną z możliwych strategii, która co prawda nie jest omawiana w poradnikach, ale którą polecamy uwadze szkoły, jest zorganizowanie uczniowskich patroli na placu zabaw.



### **Patrol uczniowski na placu zabaw**

Patrol na placu zabaw, w którego skład wchodzi uczniowie, może okazać się istotnym elementem działań *anty-bullyingowych*.

W skład patrolującej grupy wchodzi uczniowie, którym wyznacza się szczególną rolę w promowaniu kolektywnej atmosfery w trakcie przerw i ogólnie w szkole. Obecność uczniów na przerwie wzmacnia poczucie bezpieczeństwa. Dodatkowo mogą oni zaangażować się w inne działania w szkole i poza nią.

Główną funkcją patrolu jest bycie widocznym. Członkowie grupy patrolującej przedstawiani są pozostałym uczniom, a w trakcie przerwy powinni oni nosić na ręce jaskrawą opaskę. W poważnych przypadkach nie powinni zajmować się interwencją, lecz powiadomić nauczycieli. W mniej poważnej sytuacji mogą oni porozumieć się z osobami biorącymi w niej udział, poprosić o wyjaśnienie. Ich rola powinna być jasna dla wszystkich uczniów. Członkowie patrolu powinni także wziąć udział w seminarium lub podobnym kursie prowadzonym przez nauczyciela lub, na przykład, zespół roboczy.

W trakcie każdej przerwy patrol uczniowski powinien składać się z czterech uczniów, a uczniowie powinni chodzić w parach. Łączna liczba patrolujących uczniów może wynosić około 10-12 osób. Funkcjonowanie patrolu powinno być ściśle powiązane z działalnością rady uczniowskiej.

### **Sieć kolegów**

Do szkoły należy wybór, czy w ramach programu 'Zero' powinna wprowadzić działania oparte na tworzeniu sieci kolegów. Polega ona na tym, iż w trakcie przerwy starsi uczniowie mają do spełnienia określone zadania. Strategię tę można realizować na poziomie klasowym, np. uczniowie klasy 9A są zbiorowo odpowiedzialni za uczniów klasy 8A, lub też na poziomie indywidualnym, np. każdy uczeń z klasy 6A odpowiedzialny jest za określonego ucznia z klasy 1A. Tworzenie takich par powinno być oparte na przemyślanych decyzjach nauczycieli.



## Strategia informacyjna

Dobrze zaplanowana strategia przekazywania informacji wewnątrz szkoły i poza nią odgrywa bardzo ważną rolę. Jej celem jest ogniskowanie uwagi na problemie i tworzenie poczucia zaangażowania.

Dyrektor szkoły jest odpowiedzialny za regularne powracanie do tematu działań *anty-bullyingowych* w rozmowach z personelem, uczniami i rodzicami. Dobrą strategią jest również zorganizowanie przepływu informacji między poszczególnymi stronami, np. jeśli przewodniczący rady uczniowskiej informuje członków zebrania nauczycielskiego o aktualnej działalności rady uczniowskiej.

Szkoła powinna również wyznaczyć miejsce, w którym wywieszane są najważniejsze informacje, np. w pokoju nauczycielskim. Na tablicy powinny pojawić się informacje o ważnych wydarzeniach, seminariach, spotkaniach, ankietach etc. Dyrektor szkoły może dodatkowo udzielać informacji werbalnie i zachęcać do tego innych.

Ważnym elementem strategii jest, aby w pierwszej kolejności informowana była kadra nauczycielska, a następnie, w przypadku gdy jest to konieczne, pozostałe strony. Rodzice stanowią bardzo ważną grupę i informacje o programie powinny dotrzeć do nich na wiosnę. Powinny zawierać formularz z prośbą o udzielenie zgody, aby ich dziecko wzięło udział w ankiecie. Szkoła powinna zbierać owe materiały. Kolejnym kluczowym dla powiadomienia rodziców momentem jest prezentacja wyników ankiety. Natychmiast po zakończeniu spotkania z rodzicami (patrz wyżej), dodatkowa informacja w formie pisemnej i kluczowe wyniki ankiety powinny zostać wysłane na domowy adres. Pakiet powinien zostać podpisany przez dyrektora szkoły. Szkoła powinna prowadzić podobną strategię informacyjną z rodzicami również w innych przypadkach, przy czym nawiązania do problemów *bullyingu* powinny znajdować się pośród informacji dotyczących innych zagadnień. Jest to jasny komunikat dotyczący postawy szkoły względem powagi zjawiska *bullyingu*, unika się przy tym „przedawkowania” informacji.

Ponad wszelką wątpliwość przedstawiciele mediów będą żywo zainteresowani pozyskaniem dodatkowych informacji. Ich umiejętne przekazanie wymaga dobrego przygotowania. Szkoła może zaprosić media na spotkanie, podczas którego zostaną przekazane aktualne i ciekawe dla dziennikarzy informacje. Działając w ten sposób, unika się negatywnego wpływu mediów. Może stanowić to również dodatkowy impuls do pracy, zewnętrzne zainteresowanie sprawami szkoły pomaga bowiem skupić uwagę na podejmowanych działaniach, podnieść stopień zaangażowania i konsekwencji podejmowanych środków.



### Plan działania

Plan działania jest najbardziej istotnym dokumentem w *anty-bullyingowej* działalności szkoły.

Szkoła może posłużyć się gotowym formatem (Midthassel, 2003), na podstawie którego zespół roboczy powinien opracować plan aktywności”. Nauczyciele powinni przedyskutować konkretne inicjatywy, a zespół roboczy zapewnić ich odpowiednią koordynację. Przygotuje ona także sprawozdawczy dokument końcowy. Przygotowanie planu działania ma na celu sformułowanie spójnej strategii grup nauczycielskich, tak aby zagadnienia związane z pracami *anty-bullyingowymi* obecne były w toku całego roku szkolnego. Ma on także za zadanie wytworzenie poczucia odpowiedzialności za tworzenie zasad i metod działania. W późniejszych latach dokument opracowanego planu działania będzie służyć jako wzór odpowiedniego postępowania i punkt wyjścia do tworzenia lepszych inicjatyw.



## Literatura

1. Midthassel U. V. (2003), *Skolens handlingsplan mot mobbing. Introduksjon og mal*, Høgskolen i Stavanger, Senter for atferdsforskning.
2. Munthe E., Auestad K., Midthassel S., Roland K. Midthassel U. V., Hetland I. (2003), *Elevrådets idehéftemot mobbing. Ungdomstrinnet*, Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
3. Olweus D. (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
4. Roland E. (1989), *Tre år senere*, Stavanger: Stavanger lærarhøgskole.
5. Roland E. (1996), *Mobbing. Håndbok til foreldre*, Rebell forlag AS.
6. Roland E. (1999), *School Influences on Bullying*, Stavanger: Rebell.
7. Roland E. (2007), *Mobbingens psykologi*, Oslo: Universitetsforlaget.
8. Roland E., Munthe E. (1997), *The 1996 Norwegian Program for preventing bullying in schools*, "The Irish Journal of Psychology", 18, 2, 233-247.
9. Roland E., Galloway D. (2004), *Can we reduce bullying by improving classroom management?*, ACPD Occasional Papers, 23, 35-40.
10. Smith P. K., Pepler D., Rigby K. E. (Eds.) (2004), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.
11. Smith P. K., Pepler D., Rigby K. E. (Eds.) (2004), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*, Cambridge: Cambridge University Press.



**Jacek Pyżalski**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Agresja elektroniczna i *cyberbullying* – stary dom z nową fasadą?  
Nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży**



Powszechne korzystanie z nowych mediów (głównie internetu i telefonów komórkowych) zmieniło wiele dziedzin życia zarówno dorosłych, jak i dzieci i młodzieży. Sporo osób ma do takich zmian pozytywny lub neutralny stosunek. Przykładowo w Polsce aż 49% obywateli uważa, że świat z tymi technologiami jest lepszy, a 30%, że ani lepszy, ani gorszy, a jedynie 13%, iż takie technologie zmieniły świat na gorsze (CBOS, 2008).

Inaczej sprawy się mają, gdy w grę wchodzi korzystanie z technologii przez młodych ludzi. Spora część rodziców i nauczycieli z obawą przygląda się temu, jaki jest wpływ stosowania internetu i telefonów komórkowych na młode pokolenie. Dorośli uważają czasami, że powszechne korzystanie z tych technologii zdehumanizuje relacje międzyludzkie oraz uniemożliwi komunikację i wychowanie młodego pokolenia (Nissenbaum & Walker, 1998).

W latach dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku, wielu badaczy z obszaru nauk społecznych uważało, że korzystanie z nowych technologii odbije się ujemnie na relacjach społecznych nawiązywanych przez młodych ludzi i w ogóle ich szeroko pojętym dobrostanie psychicznym (Valkenburg & Peter, 2009). Czy należy uznać te obawy za realne czy przesadzone? I co tak właściwie zmieniły nowe technologie komunikacyjne w życiu młodzieży?

Badania wskazują, iż to właśnie populacja młodych ludzi stanowi grupę najczęściej korzystającą z internetu. W Polsce aż 97% młodych ludzi w wieku 11-19 lat przyznaje, że korzysta z internetu, a zamieszkiwanie z dziećmi w wieku szkolnym w gospodarstwie domowym jest najistotniejszym czynnikiem wpływającym na posiadanie w domu komputera z łączem internetowym (*Diagnoza społeczna*, 2009). Młodzi ludzie poświęcają na korzystanie z technologii sporo czasu – polscy uczniowie w wieku 13-16 lat spędzają średnio *online* 17,5 godziny tygodniowo (*Diagnoza szkolna*, 2009). To intensywne korzystanie dotyczy także dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Lathouwers, de Moor & Didden, 2009). Dla rodziców i wychowawców istotnym pytaniem jest nie tylko to, czy dzieci i młodzież dużo korzystają z nowych mediów, ale też pytanie o to, na czym to korzystanie polega.

Autorzy opartego na pogłębionych badaniach jakościowych (głównie wywiadach i obserwacjach) raportu *Living and Learning with New Media* (Ito i in., 2008) ustalili, iż młodzi ludzie korzystają z tzw. komunikacji zapośredniczonej (portale społecznościowe, komunikatory internetowe, czaty itp.) głównie po to, by utrzymywać i pogłębiać relacje z innymi młodymi ludźmi, których znają z tradycyjnych relacji w świecie rzeczywistym. Ciągłość tych kontaktów osiągnięta przez używanie nowych technologii powoduje, że część młodych ludzi jest *always-on* („ciągle podłączona”) i właściwie prawie nigdy nie przerywa kontaktu z gronem swoich znajomych czy też ze swoją sympatią (Ito i in., 2008;





Subrahmanyam & Greenfield, 2008). Z drugiej strony, znacznie mniej liczna grupa młodzieży poszukuje w sieci społeczności, w których może rozwijać swoje zainteresowania – muzyczne, artystyczne czy hobbystyczne. W tym drugim przypadku sieć społeczna utworzona w cyberprzestrzeni jest mniej ważna niż same zainteresowania, które wychodzą na pierwszy plan (Ito i in., 2008). Zatem młodzi ludzie nie tylko często używają nowych technologii, ale wykorzystują je także do ważnych dla swojego rozwoju i funkcjonowania społecznych celów. Oczywiście jest zatem, że będą oni doświadczać zarówno plusów korzystania ze współczesnych technologii komunikacyjnych, jak i negatywnych konsekwencji ich stosowania. Wiele wskazuje na to, iż wspomniana wcześniej jednoznaczna negatywna ocena wpływu internetu – charakterystyczna dla wielu badaczy w latach dziewięćdziesiątych XX wieku – jest nieuzasadniona. Co więcej, wyniki obecnie prowadzonych badań wskazują, że komunikacja za pomocą nowoczesnych technologii może przekładać się dodatnio na jakość relacji społecznych, w których uczestniczy młody człowiek oraz dzięki temu mechanizmowi pozytywnie wpływać na jego szersze rozumiane funkcjonowanie (Valkenburg & Peter, 2009). Oczywiście fakt, że nie możemy negatywnie generalizować wpływu technologii informacyjnych, głównie internetu, nie oznacza, iż nie istnieją żadne zagrożenia dla dzieci i młodzieży z nim związane, którymi warto się zająć. Jednym z takich ryzyk jest agresja elektroniczna, definiowana najogólniej jako taka, w której internet i telefony komórkowe wykorzystywane są jako narzędzie realizacji wrogich działań (Pyżalski, 2009). Agresja taka może w pewnych sytuacjach, które zostaną omówione niżej, przyjmować formę *cyberbullyingu* (*mobbingu* elektronicznego).

### ***Mobbing elektroniczny (cyberbullying)***

Agresja rówieśnicza nie pojawiła się wraz z masowym wykorzystaniem nowoczesnych technologii komunikacyjnych. Była także obecna wcześniej, gdy internet i telefony komórkowe nie istniały (lub nie były powszechnie wykorzystywane) i nie miały takiego znaczenia dla życia dzieci i młodzieży. Typem agresji rówieśniczej, która jest związana z najbardziej poważnymi negatywnymi konsekwencjami dla zaangażowanych młodych ludzi – sprawców i ofiar – był i jest *mobbing* (*bullying*). Nie każda agresja rówieśnicza jest *bullyingiem* (Stassen Berger, 2007). Autorzy przeglądu (Monks i in., 2009) dotyczącego ostatnich dwudziestu lat badań nad *bullyingiem* wskazują, iż większość badaczy jest zgodna, że zjawisko to powinniśmy definiować jako taką agresję, gdzie mamy do czynienia z negatywnymi intencjami sprawcy lub sprawców, którzy działają w sposób powtarzalny. Do tego, że względu na psychologiczną lub fizyczną przewagę agresorów, ofiara ma poważne trudności z tym, aby się obronić. Wskazuje się także, że działania sprawców mogą mieć charakter agresji fizycznej



(bicie, popychanie itp.), werbalnej (przezywanie, obrażanie itp.) lub mogą przyjmować formę działań mających na celu izolowanie lub wykluczanie ofiary z grupy rówieśniczej (Monks i in., 2009).

Zatem *cyberbullying*, w najprostszy sposób może być traktowany jako zwykły *bullying*, tyle tylko, że dokonywany przy użyciu współczesnych technologii komunikacyjnych (DCSF, 2007; Li, 2007). Tutaj jednak pojawiają się dwa bardzo ważne pytania, szczególnie w kontekście praktycznego zapobiegania i interweniowania w ten problem. Po pierwsze, warto zastanowić się, czy i jak *bullying* elektroniczny różni się, jeśli idzie o przyczyny, formy i konsekwencje od tradycyjnego *bullyingu*. I po drugie, czy rozwiązania profilaktyczne i interwencyjne stosowane w przypadku tradycyjnej agresji rówieśniczej okażą się także przydatne i skuteczne w przypadku elektronicznej formy tego typu agresji?

Próbę odpowiedzi na te pytania warto rozpocząć od ukazania, iż pod parasolem określenia agresja elektroniczna<sup>1</sup> mogą kryć się bardzo różniące się od siebie wrogie działania, które łączyć będzie jedynie fakt wykorzystania technologii do realizacji agresji.

### Zróżnicowanie form agresji elektronicznej

Bogactwo możliwości realizacji aktów agresji elektronicznej dobrze ilustrują dane dotyczące doświadczeń polskich 14-, 15-latków w zakresie ich sprawstwa agresji elektronicznej (tab. 1) – na razie jeszcze bez wyróżniania, czy agresja ta kierowana była przeciwko rówieśnikom i posiadała charakterystyczne dla *bullyingu* cechy omówione już wcześniej, tj. intencjonalność, regularność i nierównowagę sił. Badania zrealizowano na dużej próbie młodzieży (N=2143) z terenu całej Polski<sup>2</sup>. Wyniki przedstawiono w taki sposób, iż najwyżej w tabeli znajdują się te metody realizacji agresji elektronicznej, które były kiedykolwiek udziałem największego odsetka młodych ludzi. Przeglądając wyniki w tabeli 1. można zatem zorientować się po pierwsze w bogactwie sposobów realizacji agresji elektronicznej, a po drugie zobaczyć jakie sposoby stosowane są najczęściej.

<sup>1</sup> Używane jest tu szersze określenie „agresja elektroniczna”, gdyż opisywane w tym fragmencie działania mogą być także stosowane wobec innych osób niż rówieśnicy.

<sup>2</sup> Zrealizowano w ramach grantu Ministra Nauki i Szkolnictwa wyższego nr N N106 067735.

Tabela 1.

Zaangażowanie w agresję elektroniczną w roli sprawcy wśród polskich gimnazjalistów (N=2143).

		Nie zdarzyło mi się nigdy w życiu	Nie zdarzyło mi się w ostatnim roku, ale wcześniej w życiu tak	W ciągu ostatniego roku			
				Raz lub kilka razy w roku	Raz lub kilka razy w miesiącu	Raz lub kilka razy w tygodniu	Raz lub kilka razy dziennie
		%	%	%	%	%	%
1.	Wyzywałem/am inne osoby rozmawiając na czacie.	55,9	16,4	15,3	5,1	3,2	4,1
2.	Wysłałem/am wiadomości przez komunikator (np. gadu-gadu), aby kogoś obrazić/wystraszyć.	60,3	16,9	13,7	4,8	1,9	2,3
3.	Komentowałem/am wypowiedzi na forum internetowym, żeby ośmieszyć/sprawić przykrość/wystraszyć inną osobę.	61,5	13,6	17,2	4	1,5	2,2
4.	Obrażałem/wyzywałem/am podczas gier <i>online</i> (np. Tibia, World of Warcraft, Counter Strike).	63,2	7,3	9,1	5,4	4,8	10,1
5.	Celowo wykluczyłem lub nie dopuściłem do grona „znajomych” w internecie innej osoby, żeby jej dokuczyć.	68,7	13,2	11,8	2,5	1,3	2,5
6.	Wysłałem/am SMS, żeby dokuczyć/sprawić przykrość/wystraszyć inną osobę.	69,1	13,1	12,4	2,4	1,3	1,6
7.	Komentowałem/am w celu sprawienia przykrości profile w portalu typu nasza-klasa.pl, fotka.pl lub blogi innych osób.	71,4	12	10,6	2,9	1,4	1,9
8.	Oklamywałem/am przez internet/telefon, żeby sprawić przykrość/ośmieszyć.	73	13,8	9,4	1,9	1	0,8
9.	Wysłałem/am do innych osób nieprzyjemne treści lub linki do takich treści, mimo że tego nie chcieli.	77	10,5	7,4	2,4	1	1,7
10.	Założyłem/am fałszywe konto w portalu typu nasza-klasa.pl, fotka.pl lub podobnym, ośmieszające inną osobę.	84,3	6,4	5,7	1,1	0,6	1,8

		Nie zdarzyło mi się nigdy w życiu	Nie zdarzyło mi się w ostatnim roku, ale wcześniej w życiu tak	W ciągu ostatniego roku					
				%	%	Raz lub kilka razy w roku	Raz lub kilka razy w miesiącu	Raz lub kilka razy w tygodniu	Raz lub kilka razy dziennie
11.	Rozsyłałem/am, korzystając bez zgody właściciela z jego telefonu/konta internetowego/komunikatora, nieprzyjemne informacje do innych osób.	84,8	7,2	4,8	1,5	0,8	1		
12.	Wysłałem/am celowo materiał z wirusem komputerowym do innej osoby.	86,8	5,9	3,5	1,5	0,9	1,5		
13.	Umieściłem/am w internecie lub rozesłałem/am znajomym zdjęcie innej osoby, które zrobiłem/am w nieprzyjemnej sytuacji.	87,8	5,9	4	1,1	0,2	0,9		
14.	Dostałem/am się do poczty internetowej/komunikatora innej osoby i ujawniłem/am jej tajemnice.	88	5,7	3,4	1	0,6	1		
15.	Ujawniłem/am w internecie czyjeś prywatne rozmowy/zdjęcia wbrew woli tych osób.	88,1	6,1	3,1	1,1	0,6	1		
16.	Przerobiłem/am i umieściłem/am w internecie lub rozesłałem/am znajomym film lub zdjęcie przedstawiające źle inną osobę.	88,2	6,2	3,3	1,1	0,4	0,9		
17.	Umieściłem/am w internecie lub rozesłałem/am znajomym film lub zdjęcia osoby, którą wcześniej sprowokowałem/am do dziwnego zachowania.	90,4	4,3	2,8	0,8	0,5	1,3		
18.	Wysłałem/am na portal randkowy/towarzyski fałszywe ogłoszenie z danymi innych osób.	90,6	4	3	1,1	0,3	1		
19.	Wysłałem/am wiadomości przez pocztę internetową (e-mail), żeby obrazić/wystraszyć inną osobę.	91,1	4,5	1,8	1,1	0,5	1		
20.	Założyłem/am stronę internetową w nieprzyjemny sposób przedstawiającą inną osobę.	94	2,6	1,8	0,5	0,3	0,8		



Jak widać, chociaż wszystkie te metody realizacji agresji łączy fakt użycia internetu lub telefonów komórkowych, to w rzeczywistości pomiędzy poszczególnymi sposobami realizacji agresji występują spore różnice. Mamy bowiem do czynienia zarówno z takimi aktami agresji, które polegają na bezpośredniej komunikacji z ofiarą (np. wyzwiska za pomocą komunikatora internetowego), jak i takie, w których agresja polega na publikacji materiału dotyczącego ofiary (np. wykonanie ośmieszającego profilu na portalu społecznościowym) (Hanewald, 2008). Na obecnym etapie brak wciąż doskonałych typologii aktów agresji elektronicznej utworzonych ze względu na sposoby jej realizacji<sup>3</sup>. Warto jednak dla uporządkowania sytuacji zaprezentować streszczenie jednej z porządkujących propozycji, którą zaproponowały Kowalski, Limber i Agatson (2007). Krótką charakterystykę wyróżnionych przez te autorki typów agresji elektronicznej wyodrębnionych ze względu na sposób jej realizacji, uzupełnioną przeze mnie o tzw. agresję techniczną, przedstawiam w tabeli 2.

Tabela 2.

Typologia agresji elektronicznej autorstwa Kowalski, Limber i Agatson (2008) (zmodyfikowana).

<b>Flaming</b>	Agresywna wymiana zdań pomiędzy uczestnikami kanałów komunikacji, które mają z reguły charakter publiczny, np. pokoje czatowe czy grupy dyskusyjne. W ten rodzaj agresji może zaangażować się dwójka użytkowników lub więcej osób.
<b>Prześladowanie (<i>harassment</i>)</b>	Regularne przesyłanie nieprzyjemnych (agresywnych, ośmieszających) wiadomości do ofiary za pomocą elektronicznych kanałów komunikacji (np. komunikatora internetowego lub krótkich wiadomości tekstowych wysyłanych za pomocą telefonu komórkowego). Ten rodzaj agresji realizowany jest także podczas gier <i>online</i> . Uznaje się także, że różni go od <i>flamingu</i> czas działania i fakt bezpośredniego zaangażowania jedynie dwóch osób.

<sup>3</sup> Może być też tak, że utworzenie podziałów tego typu w ogóle nie będzie możliwe ze względu na bogactwo wzorów korzystania z różnych kanałów komunikacji elektronicznej oraz bardzo dynamicznych zmian w tym obszarze związanych przede wszystkim z rozwojem technologicznym.

<p><b>Kradzież tożsamości</b> (<i>impersonation</i>)</p>	<p>Kradzież tożsamości (którą można także nazwać podszywaniem się) polega na udawaniu przez sprawcę w cyberprzestrzeni, że jest inną osobą (tzn. ofiarą). Działania takie może podjąć dzięki uzyskaniu hasła użytkownika do jego profilu, komunikatora czy poczty elektronicznej (tego typu hasło może zostać wykradzione lub otrzymane od innego młodego człowieka, z którym sprawca się przyjaźnił). Czasami sprawca podszywając się pod ofiarę realizuje agresję elektroniczną wobec innych osób, np. wysyłając z profilu ofiary obraźliwe treści do innych uczniów lub nauczycieli.</p>
<p><b>Upublicznianie tajemnic</b> (<i>outing</i>)</p>	<p>Upublicznianie prywatnych materiałów ofiary, w których posiadanie wszedł sprawca (zapisy rozmów, listy, zdjęcia). Agresor upublicznia je elektronicznie innym osobom, dla których te materiały nie były przeznaczone. Materiały tego typu mogły zostać wykradzione z komputera lub telefonu ofiary lub mogły wejść w posiadanie sprawcy, gdy przyjaźnił się z ofiarą, która mu ufała i zdradzała różne sekrety (np. rozmawiając za pomocą komunikatora).</p>
<p><b>Śledzenie</b> (<i>cyberstalking</i>)</p>	<p>Śledzenie innej osoby elektronicznie i bombardowanie jej niechcianymi komunikatami. W szczególności agresja taka może dotyczyć osób, które wcześniej były w bliskiej relacji, np. byłego chłopaka lub dziewczyny (Spitzberg &amp; Hoobler, 2002).</p>
<p><b>Happy slapping</b></p>	<p>Prowokowanie lub atakowanie innej osoby oraz dokumentowanie zdarzenia za pomocą filmu lub zdjęć. W następnym etapie sprawca rozpowszechnia kompromitujący materiał w internecie lub rozsyła go innym osobom.</p>
<p><b>Poníženie</b> (<i>denigration</i>)</p>	<p>Upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacji poniżających i nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat innych osób. Mogą to być na przykład przerobione zdjęcia sugerujące, że osoba wykonuje czynności seksualne lub kłamliwe informacje na temat wydarzeń, w których ofiara rzekomo miała brać udział.</p>
<p><b>Wykluczenie</b> (<i>exclusion</i>)</p>	<p>Celowe usunięcie bądź niedopuszczenie danej osoby do listy kontaktów internetowych (np. do listy znajomych w portalu społecznościowym).</p>
<p><b>Agresja techniczna</b></p>	<p>Sprawca kieruje swoje działania nie tyle bezpośrednio przeciwko ofierze, co przeciwko należącemu do niej sprzętowi komputerowemu, oprogramowaniu lub infrastrukturze informatycznej (np. stronie internetowej). W grę wchodzi tutaj celowe rozsyłanie wirusów komputerowych lub włamywanie się do komputerów innych osób (<i>hacking</i>).</p>



Młody człowiek może być zarówno ofiarą, jak i sprawcą wszystkich tych rodzajów agresji elektronicznej, które omówiono wyżej. Nie zawsze jednak akty takie będziemy mogli nazwać *cyberbullyingiem* (*mobbingiem* elektronicznym). Po pierwsze nie zawsze będziemy mieć do czynienia z agresją rówieśniczą. Przykładowo czternasto- i piętnastolatki, z których aż 83% dokonało w ciągu roku poprzedzającym badania jakiegoś aktu agresji elektronicznej, wskazywali, że kierowali agresję elektroniczną wobec bliskich kolegów i koleżanek (ok. 26%), młodych ludzi znanych z klasy lub miejsca zamieszkania, którzy nie byli ich bliskimi znajomymi. Zatem realizowali agresję rówieśniczą. Jednak ofiarami bywały także osoby nieznane, wybrane całkowicie przypadkowo (24%), nauczyciele (9%), osoby popularne (np. aktorzy, sportowcy) (11%), a nawet całe grupy ludzi, np. fani jakiegoś zespołu (15%).

Co więcej, nie każda agresja elektroniczna, w którą angażują się jako sprawcy lub której doświadczają dzieci i młodzież charakteryzuje się intencjonalnością, powtarzalnością oraz przewagą siły sprawcy lub sprawców nad ofiarą. Jednak właśnie występowanie tych cech warunkuje możliwość określania konkretnego aktu agresji jako *bullying* (Stassen Berger, 2007). Warto tutaj wskazać, iż same kryteria definiujące *bullying* mogą być przynajmniej w niektórych przypadkach, kiedy dane zachowania chcielibyśmy określić jako *bullying* elektroniczny, dyskusyjne. Spójrzmy chociażby na powtarzalność. W przypadku tradycyjnego *bullying* oznacza ona, że sprawca lub sprawcy wielokrotnie dokonują aktów agresji wobec ofiary. Oczywiście w przypadku *bullyingu* elektronicznego sytuacja może wyglądać podobnie. Bywa jednak tak, że sprawca dokonuje określonego czynu raz – przykładowo umieszcza obraźliwe, dotyczące ofiary treści w internecie, a treści te, co jest charakterystyczne dla materiałów umieszczonych w internecie, zostaną skopiowane i rozpowszechnione – czyli dostępne dla nieograniczonej właściwie publiczności. Zatem ofiara może doświadczać powtarzalnego cierpienia, nawet jeżeli nie wynika ono z działania sprawcy. Dyskusyjne bywa także intencjonalne działanie sprawcy. Aż 37% polskich nastolatków z cytowanych tu już wcześniej polskich badań wskazuje, iż zdarzyło im się dla żartu wysłać jakieś informacje za pomocą internetu lub telefonu komórkowego, które w efekcie okazały się być bardzo przykre dla osób, których dotyczyły. Zatem wiele bardzo dotkliwych dla ofiary działań może wynikać ze słabej wyobraźni i umiejętności przewidywania po stronie sprawców. Wreszcie przewaga siły sprawcy, która w środowisku szkolnym wynika z siły fizycznej, liczebnej przewagi, bądź lepszych kompetencji komunikacyjnych tutaj może wynikać z samych cech komunikacji zapośredniczonej przez komputer – chociażby anonimowości. Warto zauważyć, że tego typu problemy dotyczyć będą jedynie niektórych sytuacji *bullyingu* elektronicznego – zatem wystąpienie sytuacji, w której charakterystyki *bullyingu* elektronicznego należy rozumieć inaczej niż tradycyjnego ma jedynie charakter potencjalny.





## Jak *mobbing* elektroniczny może różnić się od tradycyjnego?

Zarówno dla badaczy *mobbingu* elektronicznego, jak i praktyków zajmujących się tym problemem istotne jest to, czy w przypadku *mobbingu* elektronicznego pojawiają się jakieś nowe uwarunkowania lub mechanizmy, które nie były obecne w tradycyjnym *bullyingu* (Dooley, Pyżalski & Cross, 2009).

W pracach badaczy problematyki wymienia się następujące właściwości *cyberbullyingu*, które mogą odróżniać go od *bullyingu* tradycyjnego: anonimowość, ciągłość oddziaływania, nieograniczoną lub tzw. niewidzialną publiczność (*invisible audience*), efekt kabiny pilota (Walrave & Heirman, 2009).

### Anonimowość

*Cyberbullying*, który jest anonimowy, może powodować, że po stronie nieujawniającego swojej tożsamości agresora wystąpi rozhamowanie (*disinhibition*) i zaangażuje się on w agresywne działania, których nigdy nie zrealizowałby podczas bezpośredniego spotkania z ofiarą (Joinson, 2009). Anonimowość redukuje także ryzyko zidentyfikowania i ewentualnego ukarania sprawcy – co także w niektórych przypadkach może powodować poczucie bezkarności u niektórych sprawców. Zmienia się także wiele po stronie ofiary – anonimowy akt agresji może być dla niej dużo bardziej dotkliwy. Walrave i Heirman (2009, s. 32) wskazują, iż ofiara anonimowego ataku nie wie, czy jest prześladowana „przez jednego sprawcę czy przez więcej osób; czy sprawcą jest chłopak czy dziewczyna, kolega czy wróg, ktoś znajomy czy osoba obca”. Trudno jest zatem ofierze ocenić rzeczywiste zagrożenie związane z konkretnym aktem agresji elektronicznej (Mishna, Saini & Solomon, 2009).

### Ciągłość oddziaływania

Ciągłość oddziaływania polega z kolei na tym, iż ofiara *cyberbullyingu* dostępna jest dla sprawcy właściwie bez przerwy i nie posiada takiego miejsca, w którym może się ukryć (Slonje & Smith, 2008; Walrave & Heirman, 2009). Inaczej sytuacja ta wyglądała w przypadku agresji, gdzie nowe media nie są używane. Młody człowiek, który jest atakowany w szkole posiada miejsca takie jak dom rodzinny, gdzie sprawcy nie mogą go zaatakować. Tego typu mechanizm jest w szczególności obecny w przypadku aktów agresji elektronicznej związanych z publikacją kompromitującego dla ofiary materiału – w postaci filmów, zdjęć lub tekstów. W takich sytuacjach ofiara przez cały czas jest świadoma, że materiały te są dostępne dla innych użytkowników internetu, a każdy ich kontakt z tymi treściami może być odbierany jako powtórna wiktymizacja. Zatem ciągłość oznacza, iż dostęp do ofiary nie jest ograniczony w czasie i przestrzeni (Walrave & Heirman, 2009).



### Nieograniczona publiczność

W przypadku niektórych aktów *cyberbullyingu* mamy do czynienia z tzw. nieograniczoną lub, jak nazywa ją Boyd (2007), niewidzialną publicznością (*invisible audience*). To określenie dotyczy wszystkich osób, które mogą mieć dostęp do materiału umieszczonego w sieci. W przypadku, gdy materiał jest w jakiś sposób dla ofiary wstydlivy czy obraźliwy, fakt takiego rozpowszechnienia znacząco może zwiększyć koszty psychologiczne, które ponosi ofiara (Dooley, Pyżalski & Cross, 2009). Skala rozpowszechnienia informacji dotyczącej ofiary oraz ilość osób, które mogą obserwować poniżenie ofiary jest potencjalnie o wiele większa niż w przypadku agresji tradycyjnej.

### Efekt kabiny pilota

Sprawca *mobbingu* elektronicznego komunikuje się w sposób zapośredniczony – ma kontakt z ekranem i klawiaturą komputera lub telefonu komórkowego i komunikuje się zwykle za pomocą tekstu pisanego. W szczególności ograniczony jest w takiej komunikacji kanał niewerbalny stanowiący nośnik komunikatów dotyczących emocji. Oznacza to, że niektóre osoby mogą angażować się we wrogie działania bez świadomości, że ich zachowania krzywdzą innych (Pyżalski, 2009). Może to powodować wystąpienie tzw. efektu kabiny pilota (*cockpit effect*). Walrave i Heirman (2009) porównują sprawcę agresji elektronicznej do pilota bombowca, który mógł bombardować miasta, gdyż nie widział bezpośrednio cierpienia swoich ofiar.

Na końcu rozważań, w których porównujemy agresję elektroniczną z tradycyjną warto zauważyć, iż każda z „nowych” właściwości opisanych wyżej może pojawić się w określonym akcie agresji elektronicznej jedynie potencjalnie. Oznacza to, że żadna z nich nie może stanowić kryterium pozwalającego na jednoznaczne odróżnienie agresji elektronicznej od tradycyjnej.

Dobłą ilustracją potencjalnego charakteru cech agresji są wyniki badań nad anonimowością aktów agresji elektronicznej. W badaniach, które zrealizowali Hinduja i Patchin (2009) w Stanach Zjednoczonych, aż 80% ofiar potrafiło zidentyfikować osoby, które atakowały je w internecie. Podobne były ustalenia Juvonen i Gross (2008) – tutaj aż 2/3 ofiar wiedziało, kto jest sprawcą, a połowa badanych wskazywała na uczniów uczęszczających do tej samej szkoły jako sprawców. W cytowanych wyżej polskich badaniach dotyczących uczniów w wieku 14 i 15 lat, jedynie co trzeci badany, który doświadczył podczas ostatniego roku agresji elektronicznej, wskazywał, że sprawca był kompletnie nieznany (anonimowy).



Dodatkowo wszystkie omówione charakterystyki mogą dotyczyć także aktów agresji tradycyjnej (gdzie nowe technologie nie są używane) – przecież one także mogą być realizowane anonimowo czy w taki sposób, że ich świadkami będzie spora liczba osób. Co najwyżej można się tutaj zastanawiać nad ilościowym aspektem problemu, tzn. jak różnią się proporcje aktów agresji, gdzie występują poszczególne charakterystyki, w przypadku agresji elektronicznej i tradycyjnej.

### Konsekwencje doświadczania *cyberbullyingu*

Nie ma żadnych wątpliwości, iż młodzi ludzie doświadczający tradycyjnego *bullyingu* ponoszą poważne koszty psychologiczne w postaci obniżonego nastroju, depresji, problemów z koncentracją, lęku oraz poczucia bezradności (Griffin & Gross, 2004; Monks i in., 2009). Tego typu konsekwencje mogą pojawić się u ofiar *mobbingu* elektronicznego choćby dlatego, że w wielu przypadkach ofiary agresji rówieśniczej w internecie to te same osoby, które doświadczają agresji tradycyjnej w szkole (Ybarra & Mitchell, 2004). Jak wskazują Kowalski, Limber i Agatson (2008) bardzo niewiele jest takich uczniów, którzy doświadczają bądź są sprawcami *cyberbullyingu*, a jednocześnie nie są ani sprawcami, ani ofiarami *bullyingu* tradycyjnego. Zatem w wielu przypadkach *cyberbullyingu* będziemy mieli do czynienia z sytuacją, w której ten typ agresji elektronicznej stanowić będzie wzmocnienie i rozszerzenie wiktyimizacyjnego charakteru tradycyjnego *bullyingu*, chociażby poprzez występowanie niektórych bądź wszystkich mechanizmów omówionych wcześniej.

Konsekwencje emocjonalne doświadczania przemocy w internecie potwierdzają także polskie badania, które zrealizował Łukasz Wojtasik (2009). Ofiary tego typu agresji wskazywały na całą gamę negatywnych emocji, które u nich wystąpiły. Prawie 60% badanych, którzy doświadczyli w internecie poniżania, ośmieszania lub upokarzania wskazało, iż w wyniku tych doświadczeń zdenerwowało się, 42% oświadczyło, że było im przykro, 18% przestraszyło się, a 13% wstydziło się.

Emocje, które pojawiają się w wyniku doświadczania różnych typów agresji elektronicznej pojawiają się z inną częstotliwością w zależności od konkretnego rodzaju takiej agresji. Zarówno badania polskie (Wojtasik, 2009), jak i te przeprowadzone w innych krajach (Slonje & Smith, 2008) zdają się wskazywać, iż najwięcej negatywnych emocji doświadczają ofiary takiej agresji elektronicznej, która wiąże się z upublicznieniem w internecie materiałów wizualnych (zdjęć i filmów) ich dotyczących.

Podsumowując – *cyberbullying* podobnie jak *bullying* tradycyjny powoduje wiele zarówno krótkotrwałych, jak i długotrwałych negatywnych konsekwencji po stronie ofiar.



## **Czy zagrożenie cyberbullyingiem dotyczy dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych?**

Dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych, podobnie jak osoby pełnosprawne żyją w erze cyfrowej. Nieliczne dotychczas przeprowadzone badania wskazują, że czas i zakres używania nowych technologii komunikacyjnych jest zbliżony wśród tej grupy dzieci i młodzieży i jej pełnosprawnych rówieśników (Lathouwers, de Moor & Didden, 2009; Plichta, 2009). Trudno zatem spodziewać się, iż problem agresji elektronicznej ominie młodych ludzi o specjalnych potrzebach. Warto tutaj dodać, że dotychczasowe badania nad *cyberbullyingiem* w tej grupie prowadzone były bardzo rzadko (por. Plichta, 2009).

Jednocześnie, jak potwierdzają badania, przedstawiciele niektórych grup młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych mogą łatwiej stawać się zarówno ofiarami, jak i sprawcami agresji elektronicznej.

Może to wynikać przynajmniej z dwóch powodów.

Po pierwsze, dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych łatwiej stają się ofiarami każdego typu agresji rówieśniczej – przyciągają uwagę potencjalnych sprawców, dla których często są łatwymi ofiarami oraz mają poważne trudności w podejmowaniu skutecznej obrony (np. Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007; Plichta, 2009). Niektórzy młodzi ludzie o specjalnych potrzebach łatwiej mogą stać się także sprawcami agresji w wyniku np. silniejszego ulegania wpływowi rówieśników (może to dotyczyć choćby uczniów z niepełnosprawnością intelektualną).

Po drugie, młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych może w specyficzny sposób korzystać z nowych mediów. Dobrą tego ilustracją mogą być badania jakościowe Plichty (2009), który na podstawie wywiadów z lekko upośledzonymi umysłowo młodymi ludźmi w wieku 13-17 lat, sformułował kilka prawidłowości w tym zakresie.

Wielu jego upośledzonych respondentów nadawało szczególne znaczenie swojemu działaniu *online*, często łącząc je z funkcjonowaniem w świecie *offline* (np. w szkole). Zaangażowanie w agresję elektroniczną było dość szeroko rozpowszechnione – do roli sprawcy przyznawała się ok. 1/3 badanych, a do roli ofiary 1/2 badanych. Jednocześnie badani rozumieli niebezpieczeństwa związane



z korzystaniem z internetu prawie wyłącznie jako problemy techniczne – zawirusowanie sprzętu, wybuch monitora. Zatem ten swoisty brak świadomości zagrożeń może oznaczać większą podatność na wiktymizację tej grupy dzieci i młodzieży.

Warto tu dodać, iż ewentualna specyfika korzystania ze współczesnych technologii komunikacyjnych przez inne grupy dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych nie została jeszcze dobrze rozpoznana – co utrudnia formułowanie specyficznych rekomendacji odnoszących się do przeciwdziałania agresji elektronicznej w tych grupach.

### **Co szkoła może zrobić w sprawie cyberbullyingu?**

Prace nad przygotowaniem i testowaniem skutecznych metod dotyczących prewencji *mobbingu* elektronicznego wśród uczniów dopiero się toczą. Wiele w tej sprawie jest wciąż do zrobienia. Zostały już jednak określone i częściowo sprawdzone w praktyce działania, które mogą przyczynić się do redukcji rozpowszechnienia *mobbingu* elektronicznego, a co za tym idzie jego negatywnych konsekwencji. Grupy tych działań wyglądają następująco:

#### **1. Działania na rzecz pozytywnego wykorzystania nowych technologii komunikacyjnych w dydaktyce i szeroko rozumianej komunikacji w środowiskach edukacyjnych**

Podstawowym warunkiem tego, by nauczyciele potrafili realizować czy animować działania z tego obszaru jest posiadanie przez nich wiedzy na temat tego, jak technologie komunikacyjne są wykorzystywane przez dzieci i młodzież (DCSF, 2007). Wiedza tego typu jest oczywiście bardzo dynamiczna – co oznacza konieczność ciągłego jej uaktualniania. Wiele szkół, świadomych zagrożeń wynikających ze stosowania nowych technologii, stosuje rozwiązania polegające na zakazie bądź znacznym ograniczeniu stosowania przez uczniów technologii komunikacyjnych w szkole. Sporo wskazuje jednak na to, iż po rozwiązaniach tego typu nie możemy spodziewać się zbyt wielu efektów. Trudno jest takie zakazy wyegzekwować, a szkoła staje się wtedy jedynym miejscem, gdzie nowe technologie pełniące ważną rolę w życiu młodych ludzi są zabronione. Wzmacnia to wyraźny cyfrowy podział (*digital divide*) między uczniami a nauczycielami, którzy o nowych technologiach rozmawiają jedynie wtedy, gdy pojawi się jakiś problem, np. wystąpi agresja elektroniczna pomiędzy uczniami.

Działaniami, które mają szansę zmienić tę sytuację jest planowanie projektów szkolnych wymagających zastosowania nowych technologii, np. fotografowania lub wykonywania filmów



telefonami komórkowymi, tworzenia witryn internetowych oraz stosowania komunikacji elektronicznej do kontaktu z uczniami (np. forum klasowe), czy też projektowanie takich działań, w których uczniowie edukują nauczycieli na temat tego, jak wykorzystują nowe technologie. Ten ostatni typ działań może przykładowo polegać na demonstracji *online*.

W środowisku edukacyjnym, które funkcjonuje w zarysowany wyżej sposób łatwiej jest porozumiewać się i interweniować także w przypadku dysfunkcjonalnego korzystania z nowych mediów.

## **2. Zajęcia nastawione na wiedzę o specyfice nowych mediów oraz bezpieczeństwo korzystania z nich**

Często proponowanym rozwiązaniem dotyczącym prewencji *cyberbullyingu*, czy nawet szerzej agresji elektronicznej, są zajęcia edukacyjne, których tematyka związana jest z problemami zagrożeń, które pojawiają się w związku z korzystaniem z nowych mediów, w szczególności do pełnienia roli nadawcy. Tego typu działania można podzielić na dwa rodzaje – nastawione na mówienie o zjawiskach negatywnych, prezentujące zagrożenia i takie, które promują odpowiedzialne i refleksyjne korzystanie z nowych mediów. W przypadku zajęć pierwszego rodzaju, w szczególności, gdy prowadzone są nieprofesjonalnie, efekt zajęć może być odwrotny do zamierzonego. Przykładowo zajęcia, podczas których prezentowane są różne sposoby realizacji agresji elektronicznej mogą dla niektórych uczestników działać jak instruktaż. Z kolei zajęcia dotyczące bezpiecznego korzystania z nowych mediów oraz norm obowiązujących w cyberprzestrzeni (tzw. *netykiety*) z reguły nie powodują takich zagrożeń. W tym zakresie można także prowadzić zajęcia dotyczące technicznych możliwości obrony przed atakami agresji elektronicznej – np. umiejętności takiego ustawienia profilu w portalu społecznościowym, by dostęp do niego mieli jedynie znajomi lub blokowania wiadomości wysyłanych do ofiary z określonych numerów. Obiecujące w tym zakresie są programy edukacji rówieśniczej – kiedy zajęcia dotyczące tych rozwiązań przeznaczone dla młodszych uczniów prowadzą przygotowani starsi uczniowie oraz zajęcia z wykorzystaniem technologii komunikacyjnych (np. gry edukacyjne). Oczywiście zajęcia te muszą być dostosowane zarówno do wieku dzieci, jak i specyfiki wynikającej ze specjalnych potrzeb edukacyjnych (Plichta, 2009). Ważna jest także edukacja nakierowana na świadków zarówno tradycyjnego, jak i elektronicznego *mobbingu*, tak aby reagowali oni na ataki wobec ofiar i nie okazywali wsparcia dla sprawców przemocy rówieśniczej (Salmivalli, 2010).





### 3. Współpraca z rodzicami uczniów

Badania dotyczące tego, czy młodzi ludzie rozmawiają ze swoimi rodzicami o fakcie doświadczania rówieśniczej agresji elektronicznej dają bardzo spójne wyniki. Bardzo niewielu młodych ludzi mówi o takich doświadczeniach rodzicom, a jeszcze mniej nauczycielom (Mishna, Saini & Solomon, 2009; Wojtasik, 2009). Jest to spowodowane wieloma czynnikami, między innymi obawą, że zaniepokojeni rodzice mogą „odciąć” ofierze dostęp do internetu, pozbawiając ją tym samym możliwości znacznej części komunikacji z rówieśnikami. Do tego znaczna część aktów agresji elektronicznej wobec rówieśników realizowana jest poza szkołą – chociaż jej efekty bezpośrednio przekładają się na relacje między uczniami w szkole. Z tego powodu otwartość na problemy wynikające z używania nowych mediów i profesjonalne wsparcie dla rodziców uczniów w ich rozwiązywaniu są niezbędne dla skutecznego zapobiegania *cyberbullyingowi* i interwencji w sytuacjach, gdy się on pojawia. Zadania z tego obszaru mogą także obejmować profesjonalną edukację rodziców dotyczącą społecznych aspektów używania nowych mediów przez dzieci i młodzież – oczywiście dostosowaną do kompetencji danej grupy rodziców.

### 4. Rozwiązania techniczne

*Cyberbullying* wiąże się z używaniem technologii komunikacyjnych. Zatem rozwiązań zapobiegawczych temu zjawisku warto poszukiwać także w rozwiązaniach technicznych, z których może skorzystać szkoła. Przykładową całościową politykę szkoły w tym zakresie zaproponował Stachecki (2009). Powinny się na nią składać następujące elementy:

- Oddzielenie sieci administracyjnej od urządzeń, z których korzystają uczniowie – dzięki temu nie mają oni dostępu do poufnych zasobów, np. informacji osobistych dotyczących innych młodych ludzi.
- Jasne regulaminy dotyczące korzystania ze sprzętu informatycznego należącego do szkoły. Powinny one dotyczyć uczniów, nauczycieli i pracowników administracji.
- Zakaz korzystania przez uczniów z komputerowego stanowiska pracy nauczyciela.
- Zapewnienie bezpieczeństwa szkolnym serwisom internetowym – nadzorowanie zamieszczanych przez użytkowników treści, np. takich, które są wrogie wobec konkretnych osób – uczniów czy nauczycieli.
- Moderowanie forum szkolnego – jeśli placówka takie posiada. Zadanie to może być delegowane na najbardziej aktywnych uczniów, którzy będą pilnować jako administratorzy odpowiedniego poziomu dyskusji.



- Unikanie anonimowości – można to zrobić przydzielając każdemu użytkownikowi szkolnej sieci nazwę i hasło. Redukcja anonimowości powinna sprawić, iż w mniejszym stopniu występować będą niekorzystne zjawiska związane z jej występowaniem, takie jak chociażby omówione wyżej rozhamowanie.

Podsumowując obszar rozwiązań o charakterze technicznym, warto podkreślić, że niecelowe byłoby ograniczanie się wyłącznie do nich – bez stosowania innych, omówionych w tej części rozwiązań edukacyjnych.

#### **5. Uwzględnienie problematyki agresji elektronicznej w dokumentach, procedurach szkolnych oraz znajomość przepisów prawa w tym zakresie**

Warto dokonać przeglądu oficjalnych dokumentów szkolnych takich jak statut czy regulamin, aby sprawdzić na ile uwzględniają one problemy związane z agresją elektroniczną. Czy istnieją procedury, które należy stosować w przypadku najpoważniejszych aktów agresji elektronicznej? Wreszcie, czy w szkole są osoby posiadające wiedzę na temat aktualnie obowiązujących rozwiązań prawnych związanych z agresją elektroniczną i czy dokumenty szkolne są zgodne z taką legislacją?

Należy zwrócić uwagę, iż większość specjalistów stoi na stanowisku, że rozwiązania prawne, karne powinny jedynie uzupełniać rozwiązania edukacyjne oraz być stosowane jedynie w przypadkach najbardziej drastycznych (Shoka & Thierer, 2009).

Powyżej zarysowano jedynie ogólne obszary działań – w ramach każdego z nich można zaplanować i zrealizować wiele konkretnych rozwiązań. Warto także podkreślić, iż szereg sprawdzonych metod, które odnoszą się do tradycyjnego *bullyingu* będzie przydatna także w przypadku *mobbingu* elektronicznego. Oczywiście decyzje o tym, jakie konkretnie rozwiązania stosowane będą w danej placówce powinny opierać się na diagnozie sytuacji i pogłębionej dyskusji osób realizujących działania.



## Literatura

1. Boyd D. (2007), *Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life*, [w:] D. Buckingham (red.), *Mc Arthur Foundation on Digital Learning – Youth, Identity, and Digital Media Volume*, Cambridge, MA: MIT.
2. CBOS (2008), *Polacy w Sieci*, BS/58/2008, dostęp 21.06.2008, [http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K\\_058\\_08.PDF](http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_058_08.PDF).
3. DCSF (Department of Children, Schools and Families) (2007), *Cyberbullying. Safe to learn: Embedding anti-bullying work in schools*, Childnet International, Crown.
4. *Diagnoza społeczna* (2009), dostęp 10.10.2009, [http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza\\_raport\\_2009.pdf](http://www.diagnoza.com/pliki/raporty/Diagnoza_raport_2009.pdf).
5. *Diagnoza szkolna* (2009), <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009>.
6. Dooley J. J., Pyżalski J., Cross D. (2009), *Cyberbullying Versus Face-to-Face Bullying: A Theoretical and Conceptual Review*, „Zeitschrift für Psychologie / Journal of Psychology”, 217(4), 182-188.
7. Griffin R. S., Gross A. M. (2004), *Childhood bullying: Current findings and future directions for research*, „Aggression and Violent Behavior”, 9, 379-400.
8. Hanewald R. (2008), *Confronting the Pedagogical Challenge of Cyber Safety*, „Australian Journal of Teacher Education”, 3, 1-16.
9. Hershkowitz I., Lamb M. E., Horowitz D. (2007), *Victimization of children with disabilities*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 77(4), 629-635.
10. Ito M., Horst H. A., Bittanti M., Boyd D., Herr-Stephenson B., Lange P. G., Pascoe C. J., Robinson L. (Baumer S., Cody R., Mahendran D., Martínez K., Perkel D., Sims C., Tripp L.) (2008), *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*, The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning, November 2008.
11. Joinson A. N. (2009), *Przyczyny i skutki rozhamowanego zachowania w Internecie*, [w:] W. J. Paluchowski (2009), *Internet a psychologia. Możliwości i zagrożenia*, Warszawa: PWN S.A.
12. Kowalski R. M., Limber S. P., Agatson P. W. (2008), *Cyberbullying. Bullying in the digital age*, Blackwell Publishing, LTD.
13. Lathouwers K., de Moor J., Didden R. (2009), *Access to and use of Internet by adolescents who have a physical disability: A comparative study*, „Research in Developmental Disabilities”, 30(4), 702-711.
14. Li Q. (2007), *New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools*, „Computers in Human Behavior”, 23(4), 1777-1791.
15. Mishna F., Saini M., Solomon S. (2009), *Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying*, „Children and Youth Services Review”, 31, 1222-1228.

16. Monks C., Smith P., Naylor P., Barter C., Ireland J., Coyne I. (2009), *Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory*, „Aggression & Violent Behavior”, 14(2), 146-156.
17. Nissenbaum H., Walker D. (1998), *Will computers dehumanize education? A grounded approach to values at risk*, „Technology in Society”, 20(3), 237-273.
18. Plichta P. (2009), *Uczniowie upośledzeni umysłowo jako ofiary i sprawcy agresji elektronicznej*, [w:] T. Żółkowska, L. Konopska (red.) (2009), *W kręgu niepełnosprawności – teoretyczne i praktyczne aspekty poszukiwań w pedagogice specjalnej*, US Szczecin, Wydawnictwo Print Group.
19. Pyżalski J. (2009), *Agresja elektroniczna dzieci i młodzieży. Różne wymiary zjawiska*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 1(26), 12-27.
20. Salmivalli C. (2010), *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression & Violent Behavior”, 15(2), 112-120.
21. Shoka B., Thierer A. (2009), *Cyberbullying legislation: why education is preferable to regulation*, „Progress on Point”, 16, 1-26.
22. Silverblatt A. (2004), *Media as Social Institution*, „American Behavioral Scientist”, 48(1), 35-41.
23. Slonje R., Smith P. K. (2008), *Cyberbullying: Another main type of bullying?*, „Scandinavian Journal of Psychology”, 49, 147-154.
24. Spitzberg B., Hoobler G. (2002), *Cyberstalking and the technologies of interpersonal terrorism*, „New Media & Society”, 4(1), 71-92.
25. Stachecki S. (2009), *Postulaty w zakresie bezpiecznej szkolnej infrastruktury informatycznej. Opis zaleceń na przykładzie praktyki*, [w:] Ł. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, wyd. 2. poprawione.
26. Stassen Berger K. (2007), *Update on bullying at school: Science forgotten?*, „Developmental Review”, 27(1), 90-126.
27. Subrahmanyam K., Greenfield P. (2008), *Online Communication and Adolescent Relationships*, „Future of Children”, 18(1), 119-146.
28. Walrave M., Heirman W. (2009), *Skutki cyberbullyingu – oskarżenie czy obrona technologii?*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka”, 1(26), 27-46.
29. Wojtasik Ł. (2009), *Cyberprzemoc – charakterystyka zjawiska*, [w:] Ł. Wojtasik (red.), *Jak reagować na cyberprzemoc. Poradnik dla szkół*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje, wyd. 2. poprawione.
30. Valkenburg P., Peter J. (2009), *Social Consequences of the Internet for Adolescents: A Decade of Research*, „Current Directions in Psychological Science”, 18(1), 1-5.
31. Ybarra M. L, Mitchell K. J. (2004), *Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, 7, 1308-1316.



**Piotr Plichta**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie  
jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej  
– kontekst edukacyjny**

## Wprowadzenie

Jakie są rzeczywiste możliwości osób upośledzonych umysłowo? Z czego wynikają zachowania, których nie potrafimy zrozumieć? W jakim stopniu osoby upośledzone umysłowo funkcjonują podobnie do osób bez niepełnosprawności, a w jakim funkcjonowanie to ma specyficzny charakter? Czy agresją i ryzykiem stania się jej ofiarą w obu grupach rządzą te same prawa? Czy w przypadku osób upośledzonych umysłowo powinniśmy mówić o innych uwarunkowaniach? Ludzka skłonność do wartościowania powoduje, że zajmując się jakimś zjawiskiem, osobą czy przedmiotem, porównujemy je do pożądanego, idealnego stanu. Z drugiej strony, spotykając się z odmiennością czy próbując uchwycić coś, co nie jest typowe dla naszych doświadczeń, odnosimy się do zachowań i wartości typowych dla danej populacji. Należą do nich iloraz inteligencji i zdolności przystosowawcze, główne obszary diagnostyczne w przypadku upośledzenia umysłowego. Mimo iż niepełnosprawność intelektualna<sup>1</sup> ma w nazwie uwytatniony komponent intelektu, to sam fakt istotnego obniżenia ilorazu inteligencji (w porównaniu do przeciętnego wyniku w populacji – od 85 do 115 punktów) nie stanowi podstawy do takiej diagnozy. Równie ważne są dwa pozostałe komponenty, tzn. istotne obniżenie sprawności niezależnego funkcjonowania (np. troska o siebie, umiejętność komunikowania się, zdolności szkolne) i przyczyny upośledzenia powstałe w okresie rozwojowym, do 18. roku życia.

Tabela 1.

Orientacyjne możliwości rozwojowe osób upośledzonych umysłowo w odniesieniu do możliwości osób w normie intelektualnej.

Stopień upośledzenia umysłowego	Możliwy do osiągnięcia poziom intelektualny (w porównaniu do osób rozwijających się zgodnie z normą psychofizyczną)	Możliwy do osiągnięcia poziom rozwoju społecznego (w porównaniu do osób rozwijających się zgodnie z normą psychofizyczną)
Lekki (IQ 52-67)	do 12 roku życia	do 16 roku życia
Umiarkowany (IQ 36-51)	do 8 roku życia	do 10 roku życia
Znaczny (IQ 20-35)	do 5-6 roku życia	do 8 roku życia
Głęboki (IQ 0-19)	do 3 roku życia	do 5 roku życia

Źródło: Na podstawie danych zawartych w: Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.

<sup>1</sup> W prezentowanej pracy pojęcia „upośledzenie umysłowe” i „niepełnosprawność intelektualna” są używane zamiennie.



Oczywiście, dane takie mają charakter jedynie orientacyjny. Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo, jaką znajdujemy w literaturze przedmiotu, często nie odpowiada rzeczywistości zróżnicowaniu tej grupy. Są w niej osoby zależne we wszystkich obszarach życia od innych, ale także takie, które żyją samodzielnie i nie wymagają ciągłego wsparcia. Szczególnie trudno opisać osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Ich zdolności i funkcje w porównaniu do „nieupośledzonych” opisywane są jako: opóźnione, mniejsze, wolniejsze, gorsze itp. Tak jak nie można precyzyjnie pogrupować ludzi w normie intelektualnej, tak również w przypadku osób upośledzonych umysłowo, zadanie to jest niewykonalne albo przynajmniej niezwykle trudne. Wiele dowodów wskazuje jednak na to, że mechanizmy funkcjonowania osób pełno- i niepełnosprawnych intelektualnie są te same, natomiast sytuacja bio-psycho-społeczna tych drugich jest znacznie trudniejsza.

Jedną z najbardziej wyraźnych różnic między osobami pełno- a niepełnosprawnymi intelektualnie – i czynnikiem o zasadniczym znaczeniu dla dalszych rozważań – jest znacznie większa zależność osób upośledzonych umysłowo. Jakość ich życia najczęściej jest konsekwencją warunków stworzonych im przez innych ludzi.

Mówiąc o niezależności jako pożądanej wartości, warto podjąć temat uzależnienia w codziennym życiu osób niepełnosprawnych intelektualnie. Oczywiście, że im lżejsza jest niepełnosprawność tym zdolność do podejmowania samodzielnych decyzji jest większa.

Kontakty z innymi ludźmi są głównym powodem satysfakcji życiowej albo jej braku niezależnie od poziomu intelektualnego. W przypadku dzieci i młodzieży podstawową grupą odniesienia są rówieśnicy. Z prowadzonych badań i analiz wynika, że niepełnosprawność jest czynnikiem sprzyjającym staniu się ofiarą przemocy rówieśniczej.

Wiele faktów wskazuje na to, że w przypadku osób upośledzonych umysłowo wiele aktów agresji bywa wywołanych przez wcześniejsze doświadczanie na sobie różnych form wykorzystania, agresji, także *bullyingu*.



W kontekście agresji i ryzyka stania się jej ofiarą mamy do czynienia z następującymi sytuacjami:

- Sprawcą jest osoba sprawna, a ofiarą osoba upośledzona umysłowo.

Ten typ sytuacji powinien być przedmiotem największej troski ze względu na dużą przewagę osób pełnosprawnych nad osobami niepełnosprawnymi intelektualnie. Mam tu na myśli np. zdecydowanie większe możliwości planowania i realizacji swych zamiarów. Takie sytuacje mogą mieć miejsce w szkolnictwie integracyjnym, ogólnodostępnym, w miejscu zamieszkania czy w placówce specjalnej, gdzie sprawcą może być np. ktoś z personelu.

- Zarówno sprawca, jak i ofiara to osoby upośledzone umysłowo.

Z taką sytuacją możemy mieć do czynienia przede wszystkim w szkolnictwie specjalnym. Nie ma podstaw sądzić, że agresja rówieśnicza pojawiająca się w takich sytuacjach ma inne przyczyny niż w przypadku tego typu zachowań w środowisku młodzieży w normie intelektualnej. Również ten typ sytuacji może mieć miejsce w warunkach tzw. integracji, gdy dwóch uczniów niepełnosprawnych intelektualnie zabiega o względy grupy rówieśniczej, rówieśnika bądź innej ważnej osoby, np. nauczyciela.

- Sprawcą jest osoba niepełnosprawna intelektualnie, a ofiarą osoba pełnosprawna.

Taka sytuacja może wystąpić np. w formie agresji wobec swoich bliskich, rówieśników czy personelu w placówce, w której osoba niepełnosprawna intelektualnie przebywa. Może pojawiać się, gdyż niektóre ofiary odpowiadają agresją na agresję swoich prześladowców. Zarówno w tym jak i wcześniej opisywanym typie sytuacji należy uwzględnić również pewną łatwość uczniów upośledzonych umysłowo w staniu się agresorem wskutek namowy innych (tzw. podpuszczania), co wynikać może np. z łatwości czy chęci podniesienia swojej pozycji społecznej.

### **Czynniki ryzyka stania się ofiarą agresji rówieśniczej**

Agresja rówieśnicza jest przedmiotem intensywnych badań od kilkadziesiąt lat. Zwykle badania takie są ukierunkowane na osobę sprawcy. Znacznie rzadziej dotyczą one ofiar przemocy rówieśniczej. Sporadycznie bada się ofiary niepełnosprawne, w tym z deficytem intelektualnym. W tej pracy skoncentruję się właśnie na osobie potencjalnej ofiary, czyli na uczniu z niepełnosprawnością intelektualną.



Dan Olweus (1999) opisuje ofiarę jako osobę charakteryzującą się silniejszym lękiem, mniejszym poczuciem bezpieczeństwa i reagującą na agresję płaczem bądź wycofywaniem się. Zauważa również, że ofiary nie stanowią jednorodnej grupy. Dalsze badania potwierdziły jego przypuszczenia. W grupie ofiar istnieje mniejszość, czyli takie osoby, które określić można jako „agresywne” bądź „prowokujące”.

Dzieci niepełnosprawne są częściej izolowane bądź odrzucane przez grupę. Mają mniej przyjaciół i kolegów – stąd są łatwiejszym celem. Potencjalny agresor mniej ryzykuje, atakując taką osobę. Hodges i Perry (1999) zakładają, że właśnie brak przyjaciół i odtrącenie przez rówieśników to czynniki o zasadniczym znaczeniu. Według nich w przemocy rówieśniczej główną rolę grają relacje interpersonalne, ale również indywidualne cechy – takie jak skłonność do zachowań lękowych, uległość czy słabość fizyczna.

Jak już wcześniej wykazano, osoby upośledzone umysłowo to szczególnie łatwy cel ataków (Mikrut, 2007; Hershkowitz, Lamb & Horowitz, 2007). Według badań Little (2004) oraz Hershkowitz z zespołem (2007) dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (włączając tu dzieci z problemami w uczeniu się jak i trudnościami komunikacyjnymi) są dwa do trzech razy bardziej narażone na ryzyko wykorzystania (w tym o charakterze seksualnym) niż dzieci określane jako prawidłowo rozwijające się. Osoby niepełnosprawne, przede wszystkim upośledzone umysłowo, określa się nawet pojęciem „łatwych ofiar” (*safe targets*). Przesądza o tym zmniejszone ryzyko ujawnienia sprawcy (Williams, 1995) i traktowanie takich ofiar czy świadków jako niewiarygodnych (Murphy, 2001; Gudjonsson, 2003; Milne & Bull, 2001).

Niektóre objawy towarzyszące czasem niepełnosprawności można potraktować jako czynniki ryzyka w wiktylizacji. Są to m.in. brak siły fizycznej, izolacja społeczna oraz zaburzone relacje z innymi. Mimo iż niewiele uwagi poświęcono dotąd problemowi wiktylizacji rówieśniczej dzieci niepełnosprawnych, istnieje jednak pewna liczba badań, które mogą być użyteczne dla podejmowanej tematyki i pokazują zwiększone ryzyko stania się ofiarą agresji w przypadku sytuacji niepełnosprawności (np. Marini, Fairbairn & Zuber, 2001; Mishna, 2003; Whitney, Smith & Thompson, 1994). Warto zaznaczyć, że znane są również wyniki badań nie do końca potwierdzające tezę o podwyższonym ryzyku wiktylizacji osób upośledzonych umysłowo (np. Benedict i in., 1990; Westcott, 1991).



## Stygmatyzacja i odrzucenie Innych

Naruszenie naturalnej więzi między jednostką a grupą może następować w rozmaitych fazach rozwoju, posiadać zróżnicowany zakres i konsekwencje. W przypadku dzieci i młodzieży najczęstszą formą zakłócenia tych relacji jest odrzucenie przez grupę rówieśniczą. Jest ono zwykle poprzedzone procesem stygmatyzacji, w wyniku której pewne jednostki systematycznie bywają wyłączone np. z życia klasowego (Pospiszyl, 2003, s. 64).

Z wielu powodów jednostce niepełnosprawnej intelektualnie znacznie trudniej jest cieszyć się wysoką pozycją socjometryczną w grupie. Z badań wynika, że nieletni z upośledzeniem umysłowym w tzw. poprawczaku pełnili rolę „kozła ofiarnego”, doznawali znacznie częściej agresji ze strony innych, zwłaszcza tej najbardziej upokarzającej (Mikrut, 2007, s. 188). Na decydujące znaczenie odrzucenia jako czynnika w wiktyimizacji rówieśniczej wskazują również Perry, Kusel i Perry (1998). Izolowane dzieci częściej doświadczają agresji, ponieważ niski status społeczny utrudnia im posiadanie przyjaciół czy bliskich kolegów i wskutek tego czyni ich jeszcze bardziej bezbronniymi (Hodges & Perry, 1999). „Odrzucenie ze strony rówieśników jest silnie powiązane z agresywnymi i nieagresywnymi problemami zachowania (...). Status jednostki w grupie rówieśniczej (popularność, odrzucenie), jaki stwierdza się w badaniach socjometrycznych, jest umiarkowanie stały, a w wielu przypadkach ta stabilność zaczyna się już w wieku przedszkolnym” (Urban, 2005, s. 40).

Szczególnie prawdopodobne w przypadku uczniów upośledzonych umysłowo jest stanie się „ofiara uległą”, której cechami, według Olweusa, są: wysoki niepokój, brak poczucia bezpieczeństwa, ostrożność, niska ocena własnej wartości i wycofywanie się z grupy. Cechy te odpowiadają charakterystycznym właściwościom sfery emocjonalno-motywacyjnej osób o obniżonej sprawności intelektualnej takim jak: oczekiwanie porażki, uzależnienie od otoczenia – wyuczona bezradność, zewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli, podwyższony poziom lęku, zaburzenia emocjonalne i nieadekwatny, zwłaszcza ujemny obraz własnej osoby.

Odrzucenie jest konsekwencją wzajemnej oceny dokonywanej przez członków grupy. I choć ocena ta przejawia się jako bardziej otwarta lub ukryta agresja, to jednak zakres krzywdzenia jest bardzo szeroki i można go ująć w sześć kategorii:

- Wykluczenie bądź wcześniejsze zakończenie interakcji społecznej z konkretnym członkiem grupy;

- Uniemożliwianie dostępu do ważnej informacji lub aktywności;
- Różne formy agresji;
- Kontrola i zdominowanie dziecka;
- Wyrażanie moralnej dezaprobaty bezpośrednio wobec dziecka lub jego zachowań;
- Wszczynanie plotek, rozpowszechnianie obraźliwych opinii.

Pewne jednostki i grupy niejako z natury podlegają odrzuceniu. Dotyczy to jednostek opóźnionych w rozwoju intelektualnym, chorych psychicznie, otyłych. W tym przypadku mamy do czynienia z tzw. dewiacją pierwotną. Z kolei stygmatyzacja wtórna wymaga interakcji między stygmatyzowaną jednostką a stygmatyzującą grupą. Rozwinięta przez H. Beckera teoria oraz współczesne wersje teorii reakcji społecznych dopuszczają stygmatyzację bez dewiacji pierwotnej (nie muszą zaistnieć obiektywne cechy fizyczne, psychiczne czy zachowania). Wystarczy sama reakcja społeczna bez zaistnienia obiektywnej przyczyny tkwiącej w jednostce (Urban, 2005, s. 64).

### **Czy nauczanie we wspólnym nurcie zawsze jest korzystne dla osób niepełnosprawnych intelektualnie?**

Romantyczne wizje integracji edukacyjnej mówią, że umieszczenie w jednej przestrzeni edukacyjnej osób pełno- i niepełnosprawnych jest działaniem bezwzględnie korzystnym i bezkonfliktowym. Samo wspólne przebywanie w tej przestrzeni jest warunkiem koniecznym, ale nie wystarczającym. Pamiętając o niezaprzeczalnych atutach wspólnego kształcenia (zwłaszcza dla rozwoju sfery poznawczej) dzieci upośledzonych umysłowo ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, należy w interesie tych słabszych i bardziej bezbronnych pamiętać również o ryzyku stania się ofiarą. Na przykład z badań Władysława Dykcika (1979) wynika, że bezpośrednie kontakty osób z upośledzeniem umysłowym wcale nie sprzyjają akceptowaniu tych ostatnich przez ich rówieśników o normalnym rozwoju umysłowym. W tym świetle „hipoteza kontaktu” nie potwierdziła się. „Nie jest bowiem tak, że wspólne przebywanie razem zbliża do siebie ludzi, niekiedy może ich od siebie oddalać” (Kowalik, 2001 s. 47).

W przypadku uczniów upośledzonych uczących się w warunkach nauczania włączającego czy integracyjnego bardziej prawdopodobną formą agresji rówieśniczej będzie tzw. *bullying* relacyjny. Jest on pośredni (ukryty) i manifestuje się poprzez izolowanie, namawianie do ignorowania, plotkowanie etc. Znacznie trudniej potencjalnemu agresorowi, choć nie jest to niemożliwe, w otwarty sposób

fizycznie zaatakować niepełnosprawnego rówieśnika, bo ten zwykle znajduje się pod ochroną opiekunów czy pedagogów. Natomiast stosunkowo trudne do zaobserwowania są te bardziej miękkie (ukryte), choć pozostawiające u ofiary głębokie urazy, formy odrzucenia przez grupę. Między innymi z tego powodu wydaje się, że nauczyciele znacznie częściej reagują na objawy fizycznego krzywdzenia niż na agresję o charakterze pośrednim.

Istotne dla podjętych rozważań są wyniki badań przytoczone przez Sadowską (2005, s. 96). Porównanie swobodnych skojarzeń uczniów szkół ogólnodostępnych i integracyjnych dotyczących osób z różnymi zaburzeniami rozwojowymi pokazało, że właśnie uczniowie szkół integracyjnych, czyli ci, którzy mieli stały kontakt z niepełnosprawnymi rówieśnikami, zdecydowanie gorzej oceniali sytuację osób niepełnosprawnych (przykładowe określenia: „osoba niepełnosprawna jest wyzywana, okradana, bita, wytykana palcami, wyśmiewana”). Być może tego typu skojarzenia były wynikiem obserwacji codzienności szkolnej.

Grzegorz Szumski, podając i analizując wyniki badań porównujących efekty kształcenia segregacyjnego i niesegregacyjnego, zauważa, że oprócz wielu korzyści, jakie stają się efektem wspólnego kształcenia „uczniom niepełnosprawnym, objętym niesegregacyjnym kształceniem trudniej jest jednak osiągnąć subiektywnie odczuwane poczucie szczęścia, niż ich rówieśnikom ze szkół specjalnych. Mają oni zatem mniej kolegów i przyjaciół. Z reguły niska jest ich pozycja w nieformalnej strukturze klasy szkolnej. Nieuchronne porównywanie się ze sprawnymi rówieśnikami niekorzystnie wpływa na samoocenę, a konfrontacja z trudnymi wymaganiami podnosi poziom lęku. Co więcej, te niekorzystne cechy osobowości utrzymują się także w życiu dorosłym. Ten zatem, kto żywi przekonanie, że osoby niepełnosprawne należy przede wszystkim chronić przed obciążeniami świata znajdzie w badaniach nad efektami kształcenia poważne argumenty na rzecz form segregacyjnych” (Szumski, 2009, s. 156).

Sytuacją podwyższonego ryzyka są reakcje na obecność osób głębiej upośledzonych lub z bardziej widoczną niepełnosprawnością we wspólnej przestrzeni społecznej. Kopeć (2009, s. 133-134) zauważa, że wśród niepełnosprawnych możemy mówić o specyficznej gradacji piętna. W jej wyniku osoby z poważniejszymi niepełnosprawnościami otrzymują podwójne piętno – stają się wykluczonymi wśród wykluczonych.

Analizując relacje społeczno-emocjonalne w grupach integracyjnych, Katarzyna Parys (2007, s. 233-278) zebrała wyniki badań prezentowanych podczas konferencji z zakresu pedagogiki specjalnej. Większość badaczy informuje o tendencji do odrzucania lub izolowania uczniów niepełnosprawnych przez pełnosprawnych rówieśników zarówno w grupie integracyjnej jak i w klasie specjalnej w szkole

masowej. Niezależnie od etapu kształcenia i rodzaju niepełnosprawności, dzieci i młodzież niepełnosprawne posiadały niższe pozycje socjometryczne w porównaniu z dziećmi bez niepełnosprawności. Z kolei niepełnosprawność intelektualna bardziej niż motoryczna utrudnia dzieciom włączenie się w społeczność grupy i osiągnięcie pozytywnych relacji emocjonalnych z rówieśnikami. Uczniowie z upośledzeniem umysłowym na terenie szkoły ogólnodostępnej podlegają, w wyższym stopniu niż rówieśnicy pełnosprawni, różnego rodzaju agresji i przemocy międzyrówieśniczej (Mikrut, 2004). Wyniki tych badań nie napawają optymizmem, gdyż pokazują występowanie tzw. integracji pozornej.

### **Agresja osób z niepełnosprawnością intelektualną**

Spośród wielu trudności związanych z edukacją, opieką i wychowaniem osób upośledzonych umysłowo, agresja jest postrzegana jako jedna z najtrudniejszych i najbardziej obciążających. Stanowi najczęstszą barierę w usamodzielnianiu wychowanków i przyczynę nieudanych prób umieszczenia ich w środowisku otwartym. Dodatkowo zachowania agresywne zwykle występują razem z innymi trudnymi zachowaniami i z problemami psychicznymi oraz mają tendencję do utrzymywania się (Allen, 2000, s. 41-43). Jak twierdzi David Allen (2000), nie ma powodów przypuszczać, że podstawowe czynniki prowadzące do agresji są inne niż te, które wywołują agresję osób z populacji generalnej.

Środowiskowe i indywidualne czynniki ryzyka mogą stanowić tło dla manifestowania się agresji. Proces uczenia się może natomiast wzmacniać agresję, utrzymywać ją bądź redukować. Do czynników indywidualnych badacze zaliczają te związane z biologią, m.in. zniszczenie tkanki nerwowej (Davison & Neale, 1974; McCleary & Moore, 1965). W tej grupie wymieniają też epilepsję, ostry bądź chroniczny ból, alergie, zaburzenia hormonalne etc. Oczywiście czynniki te działają również w grupie osób prawidłowo rozwijających się, natomiast czynnikiem ryzyka w przypadku osób niepełnosprawnych intelektualnie jest ich nierozpoznanie. Kolejną sprawą jaka jest poruszana w literaturze dotyczącej problemowych zachowań osób upośledzonych umysłowo jest niedoszacowanie problemów dotyczących zdrowia psychicznego, występowania chorób i zaburzeń osobowości (np. Reiss, Levitan & Szyszko, 1982; Szymanski i in., 1998).

Dzieci i młodzież z upośledzeniem umysłowym często mają braki w zakresie umiejętności społecznych, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo występowania zachowań agresywnych. Do takich można zaliczyć ograniczenia o charakterze komunikacyjnym czy obniżoną sprawność

rozróżniania i interpretowania emocjonalnych stanów innych ludzi na podstawie ekspresji mimicznej. W badaniach niepełnosprawni intelektualnie respondenci częściej niż w grupie kontrolnej mylili oznaki smutku z objawami złości. Częściej również używali kategorii „złość” tam, gdzie nie było jednoznacznych, łatwo dających się odczytać symptomów emocjonalnej ekspresji (patrz: Walz & Benson, 1996).


### Czynniki środowiskowe

W poszukiwaniu przyczyn agresji wyodrębnienie w czystej postaci czynników o charakterze psychologicznym czy organicznym jest zadaniem trudnym. Zwykle mamy do czynienia ze złożonym problemem wyrastającym zarówno z wewnętrznych jak i zewnętrznych, środowiskowych uwarunkowań: począwszy od hałasu, nadmiernego zagęszczenia, poprzez częste zmiany personelu, niedoświadczonych opiekunów, brak sensownie zorganizowanych aktywności, aż po obecność osób dostarczających wzorce agresywnych zachowań.

Warto zauważyć, że w literaturze obcojęzycznej pojawiają się analizy pokazujące związek agresywnego zachowania się podopiecznych opieki instytucjonalnej z takimi zachowaniami personelu jak: nieuwzględnianie próśb podopiecznych, zmuszanie do określonych aktywności czy używanie wobec nich negatywnego słownictwa. Wymienione tu przykłady wpisują się w szerszy kontekst powiązania agresywnego zachowania się z występowaniem społecznych kontaktów o charakterze awersyjnym.

Poszukując specyfiki zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo, warto również zauważyć mniejsze niż w przypadku osób w normie intelektualnej nasilenie występowania agresji instrumentalnej. „Dzieci odrzucone raczej nie rozwijają agresji kontrolowanej, proaktywnej i instrumentalnej. Mówiąc bardziej obrazowo, agresja dzieci odrzuconych jest bardziej »rozpaczliwa«, frustracyjna, nasycona nieokreślonymi motywami wrogości i odwetu oraz nieświadomionego poczucia pokrzywdzenia”. Agresja osób nieodrzuconych jest bardziej ukierunkowana na cel (Urban, 2005, s. 83). Charakteryzując zjawiska agresji wśród osób upośledzonych umysłowo, Allen wymienia cztery typy agresywnego zachowania się: agresję instrumentalną, agresję popędową/drażliwą, agresję seksualną i agresję lękową. Spośród nich najrzadziej występuje agresja instrumentalna (Allen, 2000, s. 43).





Według Kazimierza Pospiszyla (1970) upośledzeni umysłowo cechują się obniżonym progiem frustracji z racji niedoskonałego procesu racjonalizacji i interpretowania sytuacji frustracyjnej. Deficyt intelektualny, a zwłaszcza jego społeczne konsekwencje, mogą stać się powodem zahamowania realizacji najważniejszych potrzeb (kochania, dążenia do miłości, uznania i szacunku ze strony otoczenia). Osobom upośledzonym umysłowo, zwłaszcza w stopniu lekkim, towarzyszy obawa przed utratą miłości, zainteresowania innych. Świadomość swojego stanu dociera tym szybciej im lżejszy stopień upośledzenia. Na ich trudną sytuację należy spojrzeć poprzez m.in. świadomość niemożności sprostania wielu wymaganiom stawianym przez rodziców, doświadczenie inności w kontaktach z rówieśnikami, pierwsze niepowodzenia w szkole, brak sukcesu w osiąganiu oczekiwanych wyników. Sytuacje szkolne są również przyczyną deprywacji potrzeby szacunku, uznania, znaczenia w otoczeniu społecznym. Wydaje się więc, że bilans sukcesów i porażek w życiu osób upośledzonych umysłowo wypada na niekorzyść sukcesów.

Zdaniem Bartkowicza (1995) upośledzenia nie powinno wiązać się z podwyższoną wrażliwością na frustrację. Z jednej strony upośledzenie umysłowe zmniejsza rozumienie sytuacji frustracyjnych, z drugiej zaś osoby doświadczające wielu niepowodzeń nauczyły się ich unikać, nawet wtedy, gdy sukces jest możliwy. Dlatego wykształciło się u nich nastawienie na unikanie porażki, a nie na osiągnięcie sukcesu. Odporność na frustrację można zdobyć wskutek pozytywnych doświadczeń w radzeniu sobie w różnych sytuacjach życiowych – stąd postulat pracy opartej na sukcesie, sprawczości, poszukiwaniu mocnych, nieuszkodzonych sfer (Plichta, 2006).

Inną perspektywą analizy zachowań agresywnych osób upośledzonych umysłowo jest teoria społecznego uczenia się. W literaturze można spotkać pogląd o szczególnej podatności osób upośledzonych umysłowo na wpływy innych ludzi. Jeśli tak jest w rzeczywistości, to właściwość ta może ułatwiać nabywanie zachowań agresywnych na drodze społecznego uczenia się. Jednak jeśli osoba upośledzona ma trudności w uczeniu się, dotyczyć one powinny również możliwości naśladowania (Mikrut, 2000a).

Analizując wyniki badań poziomu agresji, mamy do czynienia ze sprzecznymi danymi. Starsze badania opierały się najczęściej na próbie pacjentów szpitali psychiatrycznych, dużych ośrodków opiekuńczych – wyniki w nich rejestrowane wskazywały na podwyższony poziom agresji w porównaniu z osobami w normie intelektualnej. Nowe badania pokazują najczęściej brak różnic w nasileniu zjawiska. Różnice natomiast zauważane są w formie, w sposobie wyrażania agresji. W raportach z 13 badań przeprowadzonych w latach 1983-2003 odnotowano brak różnic między osobami upośledzonymi umysłowo w stopniu lekkim a osobami w normie intelektualnej w zakresie tzw. agresji ogólnej będącej sumą wskaźników poszczególnych rodzajów agresji (Mikrut, 2005,



s. 103). Mikrut (2000b, s. 37) konkluduje, że u upośledzonych umysłowo agresja w większym stopniu wiąże się z efektem namowy i nacisku kolegów oraz z chęcią zwrócenia na siebie uwagi. Upośledzeni umysłowo częściej też niż pełnosprawni rówieśnicy odczuwają na sobie cudzą agresję – stąd wiele zachowań agresywnych może być wynikiem reakcji obronnych, odwetowych. Im niższy iloraz inteligencji osoby niepełnosprawnej intelektualnie, tym większe jest prawdopodobieństwo zachowań autoagresywnych.

### **Jaka pomoc? Propozycje rozwiązań**

Kompleksowe ograniczanie ryzyka wiktymizacji osób upośledzonych umysłowo w środowisku rówieśniczym jest zadaniem, w którym wyróżnić należy działania skierowane na samą osobę upośledzoną, na grupę rówieśniczą, adresowane do rodziców i nauczycieli, jak również elementy szerszej polityki społecznej i edukacyjnej. O konieczności takiego wieloaspektowego podejścia, uwzględniającego wszystkie elementy szkolnej społeczności, wspomina m.in. Faye Mishna (2003). Prezentowane poniżej pomysły nie stanowią systematycznego podejścia profilaktycznego i interwencyjnego, a jedynie próbę pokazania pewnych obszarów, które z punktu widzenia ograniczania ryzyka stania się ofiarą wydają się mieć istotne znaczenie. Najważniejsza wśród nich jest zmiana filozofii pomagania osobom upośledzonym umysłowo. Prezentowane dalej propozycje rozwiązań w największym stopniu odnoszą się do sytuacji osób lekko i umiarkowanie upośledzonych umysłowo mających największe szanse na uczestnictwo w życiu rówieśniczym, czy to poprzez naukę w szkołach ogólnodostępnych, integracyjnych, czy w miejscu swojego zamieszkania. Posiadając możliwość uczestnictwa w relacjach ze swymi pełnosprawnymi rówieśnikami, czerpią z tego niewątpliwe korzyści, ale podlegają też opisywanemu wcześniej podwyższonemu ryzyku stania się ofiarą agresji rówieśniczej. Osoby głębiej upośledzone intelektualnie najczęściej uczą się w placówkach o charakterze segregacyjnym i niezbyt często uczestniczą w sytuacjach społecznych bez nadzoru czy opieki kogoś (rodzica, opiekuna), kto w razie problemów będzie bronił ich interesów.



## Zmiana podejścia

Elementem o zasadniczym znaczeniu wydaje się uświadomienie sobie pewnego paradoksu związanego z ogólną filozofią i praktyką pomagania ludziom z niepełnosprawnością intelektualną. Takie osoby, posiadając znaczne deficyty w zakresie możliwości samostanowienia, podlegają najczęściej takim oddziaływaniom, które problem ten pogłębiają. Mam tu na myśli nadmierną dyrektywność w pracy z osobami upośledzonymi umysłowo utrudniającą rozwój niezależności poprzez ograniczoną możliwość podejmowania decyzji. Nie da się istotnie wpłynąć na poprawę niezależnego funkcjonowania, jeśli „ukrytym programem” edukacji osób upośledzonych umysłowo jest budowanie zależności od innych. Oczywiście, nie wypływa to ze złej woli „pomagaczy”, ale z niepisanego założenia, że lepiej jest arbitralnie zdecydować o tym, czego potrzebuje człowiek niepełnosprawny intelektualnie, niż pozwolić mu na poszukiwania i ewentualne kłopoty z tym związane. W tym duchu Guess, Benson i Siegel-Causey (2008) nazywają dominujące podejście w pracy z osobami upośledzonymi modelem „let’s fix it”, czyli „zreperujmy to”. Jest to model, w którym nie ma miejsca na autonomię osoby usprawnianej, a cele i sposoby ich realizacji są wyznaczane oraz kontrolowane przez opiekunów. Wydaje się więc, że konsekwentny trening w zakresie możliwości dokonywania wyborów, począwszy od tych najbardziej elementarnych, ma szansę przyczynić się do rozwoju osobowego, pewności siebie, budowania pozytywnego obrazu własnej osoby i niezależności. Właściwości te zabezpieczają mogą osoby z niepełnosprawnością intelektualną przed ryzykiem stania się ofiarą agresji.

Zdolność do pozbywania się dogmatyzmu w myśleniu pedagogicznym może być również czynnikiem pozytywnej zmiany. Nie zawsze kształcenie integracyjne czy włączające jest najlepszym rozwiązaniem dla wychowanka. Nie zawsze kształcenie segregacyjne jest gorsze. Warto w tym miejscu odnieść się do pytania postawionego w tytule artykułu Anny Firkowskiej-Mankiewicz (2000): „Czy kształcenie segregacyjne może się pozytywnie przyczyniać do dobrej jakości życia?”. Autorka, na podstawie swoich podłużnych badań porównawczych upośledzonych umysłowo absolwentów szkół segregacyjnych i niesegregacyjnych, odpowiada na to pytanie twierdząco. Pokazuje, że kształcenie wyłączające (*exclusive education*) w porównaniu z kształceniem włączającym (*inclusive education*) daje być może większą szansę na zbudowanie pozytywnej samooceny jako kluczowego czynnika w ogólnym dobrostanie psychicznym. Taki punkt widzenia jest obecny również w konkluzji z badań Severiny Luciano i Roberta Savage’a (2007), którzy uważają, że korzystanie z dobrodziejstw edukacji

integracyjnej/włączającej<sup>2</sup> nie zabezpiecza uczniów z trudnościami w uczeniu się przed ryzykiem stania się ofiarą *bullyingu*.

### **Jak nauczyć się odmawiania, gdy na co dzień nie wolno odmawiać?**

Ciekawe i warte rozwijania w przyszłych pracach są kwestie związane z przejawami oporu osób upośledzonych umysłowo wobec proponowanych im aktywności. Łączy się z tym problem przyzwolenia personelu i opiekunów na takie zachowania swoich podopiecznych. Jeśli pożądaną umiejętnością w zakresie zabezpieczenia swoich interesów byłaby swego rodzaju asertywność, zdolność do odmawiania w sytuacjach groźnych czy niejednoznacznych, to przecież najlepszym polem do rozwijania tego typu umiejętności mogłyby być codzienne ćwiczenia ze swoimi opiekunami. Niestety z mojego doświadczenia wynika, że sytuacja, w której wychowanek upośledzony umysłowo „nie kupuje w ciemno” naszych propozycji, czy nie chce się im podporządkować, jest odbierana przez ludzi sprawujących nad nim opiekę jako wyraz niewdzięczności. Najczęściej w takich sytuacjach opiekunowie stosują wobec swoich podopiecznych rozwiązania siłowe. Zmierzając do zmniejszenia ryzyka stania się ofiarą, należy zadbać o możliwość zdobycia przez uczniów niepełnosprawnych intelektualnie doświadczeń w zakresie podejmowania decyzji ich dotyczących, nawet jeśli decyzje te będą inne niż byśmy oczekiwali. Będzie to zarówno działanie terapeutyczne jak i wyraz naszego szacunku wobec drugiego człowieka.

### **Każdy lubi pokazywać się od najlepszej strony**

W praktyce włączania osób niepełnosprawnych do środowiska szkolnego bardzo wiele zależy od tego, jaką społecznością jest dana klasa. Warto zauważyć, że elementem zabezpieczania interesów osób niepełnosprawnych może być wcześniejsza praca z grupą polegająca m.in. na zbudowaniu pozytywnego środowiska wychowawczego, atmosfery otwartości, bezpieczeństwa wyrażania swoich poglądów, tolerancji na odmienność i miejsca na pozytywne manifestowanie się każdego z uczniów.

<sup>2</sup> Termin ten bywa używany jako synonim kształcenia integracyjnego choć posiada w pewnym stopniu inne znaczenie. Ze względu na potrzeby tej pracy nie będzie czynione tu rozróżnienie znaczeniowe między tymi terminami. Zainteresowanych tym wątkiem odsyłam np. do pracy Grzegorza Szumskiego *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych*, PWN, 2006.

W przypadku występowania stygmatyzacji warto pamiętać, że zgodnie z podejściem Kurzbana i Leary'ego ludzie używają takiego mechanizmu, aby podnieść swoją samoocenę, podwyższyć swoją społeczną pozycję lub uzasadnić konkretną strukturę społeczną, ekonomiczną lub polityczną (Urban, 2005, s. 66). Występowanie stygmatyzacji i odrzucenia nie zawsze, jak zostało to wcześniej pokazane, wynika z obiektywnych cech Innego. Przyczyna może leżeć w problemach tkwiących w danym środowisku społecznym.

Możliwość pozytywnej obecności w środowisku oparta powinna być na mocnych stronach (punkcie archimedesowym) osób niepełnosprawnych. Wydaje się, że w wypadku wielu osób doświadczających częstych porażek edukacyjnych opieranie pracy wyłącznie na słabych stronach uczniów z upośledzeniem umysłowym może być mało skuteczne. Zwłaszcza gdy wcześniej doszło do „uodpornienia się” na niepowodzenia i odczuwania braku sensu w podejmowaniu kolejnych wysiłków. Działania pedagogiczne oparte na kształtowaniu poczucia sprawstwa, możliwości odnoszenia sukcesów, będą nie tylko satysfakcjonujące, ale również w pełni rehabilitujące.

### **Jak wyrażać swoje potrzeby, gdy inni zabierają głos w mojej sprawie?**

Nawiązując do wcześniejszego wątku zmiany filozofii pomagania, warto odpowiedzieć sobie na pytanie, dlaczego w imieniu ludzi niepełnosprawnych najczęściej głos zabierają ludzie sprawni. Oczywiście, często nie ma innego wyjścia, ale zakres samostanowienia powinien być rozszerzany. „Jednym z poważniejszych problemów, które trzeba rozwiązać w pracy z osobami wymagającymi wsparcia z powodu niepełnosprawności, jest znalezienie „złotego środka” pomiędzy zakresem i charakterem tego wsparcia a zachowaniem autonomii, poczucia podmiotowości i kontroli nad rzeczywistością oraz własnym życiem przez osoby będące odbiorcami takiej pomocy” (Podgórska-Jachnik & Tłoczkowska, 2009, s. 180). Takim pomysłem do wykorzystania w pracy z osobami niepełnosprawnymi intelektualnie jest tzw. self-advokatura (*self-advocacy*), czyli ruch, którego celem jest kształcenie umiejętności bycia rzecznikiem własnych spraw. „Self-advokaturą bądź rzecznictwem własnym nazywamy bezpośrednio występowanie w interesie własnym poszczególnych osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz grup tych osób” (Podgórska-Jachnik & Tłoczkowska, 2009, s. 182). W Polsce ruchem kształcenia self-advokatów zajmuje się Polskie Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Upośledzeniem Umysłowym, przygotowując osoby z niepełnosprawnością intelektualną m.in. do zdobywania wiedzy i umiejętności prezentowania swoich praw, potrzeb, podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności.



## Przyjaciel to ktoś, kto mnie w razie kłopotów obroni

Kolejnym elementem, którego brak jest odczuwalny w przestrzeni edukacji włączającej/integracyjnej, jest pomoc uczniom niepełnosprawnym intelektualnie, borykającym się z osamotnieniem, nie posiadającym silnej pozycji społecznej, w znalezieniu pozytywnego rówieśnika mogącego pełnić rolę kolegi, przyjaciela, osoby wspierającej. Taka osoba nie tylko pozytywnie wpływa na poczucie zadowolenia z życia osoby niepełnosprawnej, ale również jej istnienie jest wyraźną informacją dla otoczenia społecznego, że osoba niepełnosprawna nie jest sama, że ktoś „za nią stoi”. Niektórzy autorzy wymieniają posiadanie przyjaciela jako najważniejszy czynnik chroniący.

Ryzyko wiktylizacji w relacjach rówieśniczych, braku zainteresowania lub ignorowania dotyczy przede wszystkim osób mających niską samoocenę, depresyjnych, lękliwych i wycofujących się. Irena Pospiszyl (2003) i Bronisław Urban (2005) również piszą o posiadaniu przyjaciela jako o istotnym czynniku zabezpieczającym przed wiktylizacją i jej skutkami. Stąd jedną z ważnych metod, nie wykorzystywanych często w pracy z dziećmi izolowanymi czy odrzucanymi przez grupę, jest pomoc w znalezieniu kogoś spośród rówieśników, kto mógłby być wsparciem dla osoby niepełnosprawnej intelektualnie.

Innym obszarem ochrony interesów osób upośledzonych umysłowo może być *mentoring*, czyli sytuacja nieformalnego uczenia się, które realizuje się głównie w sytuacji „jeden na jeden”, gdzie mentor, czyli osoba posiadająca wiedzę i umiejętności jest skłonna podzielić się nimi z osobą szukającą rady czy pomocy w sprawach związanych z jej funkcjonowaniem w świecie. Takim mentorem nie musi być ktoś posiadający specjalistyczne wykształcenie, może to być wolontariusz albo starszy uczeń. Innym rodzajem działań mogących sprzyjać zmniejszeniu osamotnienia i udzieleniu pomocy uczniom z deficytami w zakresie nabywania wiedzy jest tzw. uczniowski *tutoring*.



## **Postawa rozumiejąca a etykietująca, czyli co chciałbym powiedzieć, a nie umiem**

Działaniem adresowanym do nauczycieli, a poprzez nich do rówieśników, jest kształtowanie tzw. postawy rozumiejącej (Olechnowicz, 1999) wobec trudnych zachowań dzieci upośledzonych umysłowo, szczególnie tych ze współwystępującym autyzmem. Warto w tym miejscu wymienić kilka celów, w osiągnięciu których mogą służyć zachowania nietypowe. Jest to najczęściej zdobycie uwagi innych, chęć uniknięcia jakiejś nieprzyjemnej dla siebie sytuacji, chęć zdobycia czegoś, co nie jest możliwe w konkretnych okolicznościach, uwzględniając tu brak akceptowanych społecznie sposobów komunikowania swoich potrzeb. Celem może być również samoregulacja, czyli zachowania o dużym potencjale komunikacyjnym, pokazujące samodzielną próbę poradzenia sobie z odczuwanym dyskomfortem (np. obserwowana nadruchliwość może być objawem doświadczanego lęku, a nie być jednym z patologicznych objawów związanych z upośledzeniem). „Spojrzenie rozumiejące umożliwia odpowiedź na zaszyfrowany komunikat dziecka. Objaw patologiczny nie jest czymś do zwalczania i tłumienia, ale jego energia może być terapeutycznie wykorzystana. Tak np. uporczywe podskoki mogą być przekształcone w podskoki razem z terapeutą, a więc stają się drogą do kontaktu. Spojrzenie etykietujące prowadzi do potępiania, a nawet karania za zachowania nietypowe, niezrozumiałe (fascynacja sznurkami, zrywanie innym okularów, okrzyki, zrzucanie wszystkiego ze stołu itp.). Skuteczność postawy rozumiejącej ukazuje np. przekształcenie »agresywnego« szczypania matki i zadrapania terapeuty w skupione, badawcze dotykanie twarzy, będące już zachowaniem nieautystycznym” (Olechnowicz, 1999, s. 13).

### **Korzystanie i dostosowanie przykładów dobrej praktyki**

Przykładem takiej praktyki o sprawdzonej skuteczności jest program ACCEPTS (*A Curriculum for Children's Effective Peer and Teacher Skills*) i jeden z projektów wykorzystujących jego założenia opisany przez Mariniego i współpracowników ukierunkowany na osiągnięcie przez uczniów upośledzonych umysłowo zachowań czy trzech typów reakcji w sytuacjach ryzykownych. Chodzi tu na przykład o „No! Go! Tell!”, czyli „Odmów, Odejdź, Ujawnij” – odmów ludziom, którzy składają niewłaściwe propozycje, opuść miejsce, w którym dzieje się taka sytuacja, opowiedz o tym pozytywnemu dorosłemu.

Kolejna rzecz, którą warto uwzględnić, omawiając specyfikę funkcjonowania osób niepełnosprawnych intelektualnie, to nadmierna ufność. Niezaspokojona potrzeba doświadczania uwagi ze strony innych osób może stanowić czynnik sprzyjający ryzyku staniu się ofiarą szeroko rozumianego wykorzystania (np. poprzez błędne odczytywanie przez jednostki z niepełnosprawnością intelektualną zainteresowania osób mających względem nich złe zamiary).

Zopito Marini (2001) wskazuje na użyteczność modelu Davida Finkelhora (1984) dla potrzeb zapobiegania nadużyciom wobec osób niepełnosprawnych, w tym również *bullyingu*. Zgodnie z tym modelem wszystkie czynniki mające wpływ na wystąpienie zjawiska przemocy wobec osób niepełnosprawnych można podzielić na cztery grupy: poziom pierwszy – motywacja potencjalnego sprawcy (*motivation*); poziom drugi – wewnętrzne czynniki powstrzymujące (*internal inhibitors*), które są pod kontrolą sprawcy, a które musi przełamać, decydując się na skrzywdzenie potencjalnej ofiary; poziom trzeci – zewnętrzne przeszkody (*external inhibitors*), takie jak np. nadzór nauczycieli, sytuacja rodzinna dziecka niepełnosprawnego i możliwe sankcje, które mogą spotkać sprawcę; poziom czwarty – opór (*resistance*), czyli zdolność osoby niepełnosprawnej do identyfikacji potencjalnie groźnych sytuacji i podjęcia kroków zabezpieczających ją przed niebezpieczeństwem. Pierwsze dwa poziomy znajdują się pod kontrolą sprawcy, trzeci i czwarty są „w zasięgu” osób niepełnosprawnych i ich opiekunów. Skuteczna droga do ograniczenia ryzyka wiktymizacji powinna opierać się na działaniach na tych czterech wymienionych wcześniej filarach. Finkelhor zakłada, że najważniejszym obszarem do działań profilaktycznych są działania na poziomie czwartym, czyli taka pomoc osobie niepełnosprawnej, która polega na „wyposażeniu” jej w siłę do przeciwstawienia się negatywnym zachowaniom innych ludzi.

### **Punkt widzenia pełnosprawnych rówieśników**

Badania Roberts i Smith (1999) podtrzymały teorię planowanego zachowania (*theory of planned behaviour*), mówiącą o kluczowym znaczeniu posiadania przekonania o sprawowaniu kontroli nad sytuacją. Postrzegana użyteczność danego działania i łatwość jego wykonania są czynnikami, które mają znaczenie w klasie szkolnej w podejmowaniu bądź powstrzymywaniu się od pozytywnych działań wobec niepełnosprawnych rówieśników. Wspomniane wcześniej badania pokazały, że w klasie z dziećmi niepełnosprawnymi dzieci pełnosprawne nie postrzegają interakcji społecznych z nimi jako wyływających z ich wewnętrznej motywacji. Odczuwają brak kontroli nad takimi sytuacjami. Ten brak kontroli brał się m.in. z poczucia braku kompetencji w komunikowaniu się z niepełnosprawnymi rówieśnikami. Zatem w programach profilaktycznych należy uwzględnić edukację rówieśników pełnosprawnych poprzez rozwijanie ich kompetencji w zakresie kontaktu



z osobą niepełnosprawną (np. nauka systemów komunikacji ułatwionej, nauka rozumienia znaczenia zachowań nietypowych, pomoc w samodzielnym poruszaniu się etc.). Innym proponowanym działaniem jest konieczność uwzględniania percepcji uczniów, jak łatwo albo jak trudno jest im podejmować pozytywne działania wobec ich niepełnosprawnych rówieśników. Jak sugerują Roberts i Smith, przynajmniej w początkowej fazie budowania relacji z niepełnosprawnymi uczniami ich pełnosprawni rówieśnicy powinni być zachęceni do podejmowania takich działań, które są dla nich możliwie mało „kosztowne” i nie wymagają dużego zaangażowania.

### **Są też działania naprawdę proste**

Zakres działań sprzyjających budowaniu silniejszej pozycji społecznej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną jest bardzo szeroki. Mieści się w nim zmiana filozofii pomagania, ale czasem także naprawdę proste zabiegi, jak np. dbałość o wygląd zewnętrzny podopiecznych czy sposób ubierania zgodny z obowiązującymi trendami, a nie, jak się czasem zdarza, podkreślający inność. Według wielu badaczy, kluczowym wymiarem identyfikowania stygmatyzowanych cech jest ich widoczność-niewidoczność. Zatem im symptom upośledzenia umysłowego jest bardziej widoczny, tym większa gotowość do stygmatyzowania takiej jednostki przez otoczenie (za: Urban, 2005).

### **Zakończenie**

Ryzyko stania się ofiarą agresji w przypadku uczniów upośledzonych umysłowo jest przynajmniej dwukrotnie większe niż w przypadku uczniów w normie intelektualnej i jest to główny powód podejmowania w odniesieniu do tej grupy tematu ograniczania ryzyka stania się ofiarą (Baladerian, 1994). Projektując działania o charakterze profilaktycznym czy interwencyjnym, należy opierać się na możliwie wieloaspektowej diagnozie uwzględniającej m.in. dominujący typ zachowań u dzieci z upośledzeniem umysłowym. Tak np. w przeciwieństwie do dzieci z zachowaniami eksternalizacyjnymi<sup>3</sup>, dzieci depresyjne i lękliwe rzadko kiedy są odrzucane we wczesnych okresach rozwojowych (przedszkolnym, a nawet wczesnoszkolnym). Wyraźne i powszechne odrzucenie takich jednostek występuje w okresie średniego dzieciństwa i adolescencji (Urban, 2005, s.42), a ten właśnie czas z punktu widzenia celu naszego projektu jest najbardziej istotny.

<sup>3</sup> Według typologii T. M. Achenbacha – zachowania eksternalizacyjne to zachowania słabo kontrolowane – agresja, buntowniczność, opór, destruktywność, nieposłuszeństwo. Patrz np. Achenbach i Edelbrock (1979); Urban (2005).



## Literatura

1. Achenbach T., Edelbrock C. (1979), *The Child Behavior Profile: II. Boys aged 12-16 and girls aged 6-11 and 12-16*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, 47(2), 223-233. doi:10.1037/0022-006X.47.2.223.
2. Allen D. (2000), *Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: An overview*, „Journal of Intellectual & Developmental Disability”, Volume 25, Issue 1 March 2000, 41-57.
3. Baladerian N. J. (1994), *Intervention and treatment of children with severe disabilities who become victims of abuse*, „Developmental Disabilities Bulletin”, 22(2), 93-99.
4. Bartkowicz Z. (1984), *Nieletni z obniżoną sprawnością umysłową w zakładzie poprawczym*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
5. Bartkowicz Z. (1995), *Konfliktowość upośledzonych umysłowo jako przedmiot oddziaływań terapeutycznych*, [w:] M. Chodakowska (red), *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Lublin.
6. Benedict M. I., White R. B., Wulff L. M., Hall B. J. (1990), *Reported maltreatment in children with multiple disabilities*, „Child Abuse and Neglect”, 14, 207-215.
7. Davison G. C., Neale J. M. (1974), *Abnormal psychology: An experimental-clinical approach*. York: Wiley.
8. Dykcik W. (1979), *Współpraca szkoły specjalnej ze środowiskiem w zakresie adaptacji społecznej dzieci upośledzonych umysłowo*, Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
9. Finkelhor D. (1984), *Child sexual abuse: New theory and research*. New York: Free Press.
10. Firkowska-Mankiewicz A. (2000), *Does Exclusive Education Contribute to a Good Quality of Life?* [http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers\\_f/firkowska\\_1.html](http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_f/firkowska_1.html) Presented at ISEC 2000.
11. Gardner W. I., Moffatt C. W. (1990), *Aggressive behaviour: Definition, assessment, treatment*, „International Review of Psychiatry”, 2, 91-100.
12. Gudjonsson G. H. (2003), *Psychology brings justice: The science of forensic psychology*, „Criminal Behavior and Mental Health”, 13, 159-167.
13. Guess D., Benson H., Siegel-Causey E. (2008), *Concepts and Issues Related to Choice Making and Autonomy Among Persons With Severe Disabilities*, „Research & Practice for Persons with Severe Disabilities”, 33(1/2), 75-81. Retrieved from Academic Search Complete database.
14. Hershkowitz I., Lamb M. E., Horowitz D. (2007), *Victimization of Children With Disabilities*, „American Journal of Orthopsychiatry”, American Psychological Association 2007, Vol. 77, No. 4, 629-635.

15. Hodges E., Boivin M., Vitaro F., Bukowski W. (1999), *The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization*, „Developmental Psychology”, 35(1), 94-101.
16. Hodges E., Perry D. (1999), *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 76(4), 677-685.
17. Kopeć D. (2009), *Osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną w systemie edukacji*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Impuls, 133-144.
18. Kostrzewski J. (1981), *Charakterystyka osób upośledzonych umysłowo*, [w:] K. Kirejczyk (red.), *Upośledzenie umysłowe – pedagogika*, Warszawa.
19. Kowalik S. (2001), *Pomiędzy dyskryminacją i integracją osób niepełnosprawnych* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja. Psychokorekcja*, t. 3, Bydgoszcz: Wydawnictwo Naukowe AB, 36-58.
20. Kubrzan R., Leary M. R. (2000), *Evolutionary origins of stigmatization: The functions of social exclusion*, „Psychological Bulletin”, vol. 127.
21. Little L. (2004), *Victimization of children with disabilities*, [w:] K. A. Kendall-Tackett (red.), *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, Washington DC: American Psychological Association, 95-108.
22. Luciano S., Savage R. (2007), *Bullying Risk in Children with Learning Difficulties in Inclusive Educational Settings*, „Canadian Journal of School Psychology”, 22(1), 14-31. Retrieved from ERIC database.
23. Marini Z., Fairbairn L., Zuber R. (2001), *Peer harassment in individuals with developmental disabilities: Towards the development of a multidimensional bullying identification model*, „Developmental Disabilities Bulletin”, 29(2), 170-195. Retrieved from PsycINFO database.
24. McCleary R. A., Moore, R. Y. (1965), *Subcortical mechanisms of behaviour. The psychological functions of the primitive parts of the brain*, York: Basic Books.
25. Mikrut A. (2000a), *Agresja u osób upośledzonych umysłowo-uwarunkowania i przejawy*, [w:] J. Pilecki, S. Olszewski, *Wspomaganie rozwoju osób niepełnosprawnych*, Warszawa.
26. Mikrut A. (2000b), *Próba wyjaśnienia związku między agresją i upośledzeniem umysłowym*, [w:] J. Pańczyk (red.), *Roczniki Pedagogiki specjalnej*, 11, 30-40, Warszawa.
27. Mikrut A. (2004), *Poczucie bezpieczeństwa a agresywność uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym*, „Szkoła Specjalna”, 4, 273-285.
28. Mikrut A. (2005), *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną: uwarunkowania i przejawy*, Kraków, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
29. Mikrut A. (2007), *Stygmat „upośledzenie umysłowe” a ryzyko zostania ofiarą przemocy*, „Szkoła Specjalna”, 3, 184-191.

30. Milne R., Bull R. (2001), *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, „British Journal of Learning Disabilities”, 29, 93-97.
31. Mishna F. (2003), *Learning disabilities and bullying: Double jeopardy*, „Journal of Learning Disabilities”, 36, 336-347.
32. Murphy W. J. (2001), *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”, 10, 123-138.
33. Olechnowicz H. (1999), *Jaskiniowcy zagubieni w XXI wieku. Praca terapeutyczna z małymi dziećmi*, Warszawa: WSiP.
34. Olweus D. (1999), *Mobbing, fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Jacek Santorski.
35. Parys K. (2007), *Problemy integracji szkolnej w badaniach empirycznych – przegląd materiałów pokonferencyjnych*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Problemy edukacji integracyjnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 233-278.
36. Perry D. G., Kusel S. J., Perry L. C. (1988), *Victims of peer aggression*, „Developmental Psychology”, 24(6), 807-814.
37. Plichta P. (2006), *Problemy wychowawcze w pracy z uczniami upośledzonymi umysłowo*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Ujarzmić szkolne demony czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*, Łask.
38. Podgórska-Jachnik D., Tłoczkowska D. (2009), *Ruch self-adwokatów jako rozwijanie kompetencji zakresie rzecznictwa własnego osób z niepełnosprawnością intelektualną*, [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Problemy rzecznictwa i reprezentacji osób niepełnosprawnych*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, 2009.
39. Pospiszyl K. (1970), *Właściwości agresywnego zachowania się dzieci debilnych*, „Szkoła Specjalna”, 2, Warszawa.
40. Pospiszyl K. (1998), *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
41. Pospiszyl I. (2003), *Ofiary chroniczne. Przypadek czy konieczność*, Warszawa: Wydawnictwo APS.
42. Reiss S., Levitan G.W., Szyszko J. (1982), *Emotional disturbance and intellectual disability: Diagnostic overshadowing*, „American Journal of Mental Deficiency”, 86, 567-574.
43. Roberts C., Smith P. (1999), *Attitudes and Behaviour of Children toward Peers with Disabilities*, „International Journal of Disability, Development and Education”, 46(1), 35-50. Retrieved from ERIC database.
44. Sadowska S. (2005), *Ku edukacji zorientowanej na zmianę społecznego obrazu osób niepełnosprawnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

45. Szumski G. (2006), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS (wznowienie 2009).
46. Szymanski L. S., King B., Goldberg B., Reird A., Tonge B., Cain N. (1998), *Diagnosis of mental disorders in people with mental retardation*, [w:] S. Reiss, M. G. Aman (red.), *Psychotropic medications and developmental disabilities. The international consensus handbook*, Ohio: Ohio State University, Nisonger Centre.
47. Urban B. (2005), *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków: Wyd. UJ.
48. Walz N. C., Benson B. A. (1996), *Labelling and discrimination of facial expressions by aggressive and non-aggressive men with intellectual disability*, „American Journal on Mental Retardation”, 101, 282-291.
49. Westcott H. L. (1991), *The abuse of disabled children: A review of the literature*, „Child: Care, Health and Development”, 17, 243-258.
50. Whitney I., Smith P., Thompson D. (1994), *Bullying and children with special educational needs*, [w:] P. Smith, S. Sharp (red.), *School bullying*, New York: Routledge.
51. Williams C. (1995), *Invisible victims: Crime and abuse against people with learning difficulties*, London, England: Jessica Kingsley.



**Dorota Podgórska-Jachnik**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Uczeń z uszkodzonym słuchem  
jako agresor i jako ofiara agresji**



## Wprowadzenie

Podjmując temat związków między uszkodzeniem słuchu a agresją w kontaktach międzyludzkich, należy na wstępie wprowadzić kilka niezbędnych wyjaśnień. Wiedza o głuchocie i jej skutkach jest w społeczeństwie bardzo ograniczona i, niestety, oparta na krzywdzących dla osób głuchych stereotypach. Z tego powodu należy do określonego w tytule problemu podejść z bardzo dużą ostrożnością, żeby – paradoksalnie – nie przyczynić się do utrwalenia tych stereotypów. Najgorszym skutkiem byłoby bowiem spowodowanie u czytelnika przekonania, że głuchota sama w sobie generuje agresję czy jakiegokolwiek inne negatywne zachowania lub właściwości. Nie jest to w żadnym stopniu intencją autorki! Problemem w zrozumieniu potrzeb i sytuacji głuchych uczniów jest nie tylko bariera komunikacyjna, ale również mniej lub bardziej świadome oczekiwanie nauczyciela, iż każdy z nich będzie wykazywać podobieństwo do wzorcowej, patologicznej charakterystyki osoby z uszkodzonym słuchem, u której skumulowały się wszystkie możliwe negatywne konsekwencje tego uszkodzenia.

Taki obraz może utworzyć się zarówno:

- przy braku jakiegokolwiek naukowej wiedzy na temat głuchoty, poprzez uruchomienie procesów atrybucji, w oparciu o nasze pełne lęku, wyolbrzymione wyobrażenia o „niefunkcjonujących uszach”, „psychicznej dewastacji” itp. (Lane, 1996, s. 57-59)<sup>1</sup>;
- z generalizacji jednostkowych doświadczeń, wiązania negatywnych właściwości pojedynczych znanych osób głuchych z ich uszkodzeniem słuchu i niezasadnym przenoszeniem oczekiwania tych samych właściwości u innych głuchych;
- z naukowych opracowań, zbierających wszystkie negatywne skutki uszkodzenia słuchu w jedną zbiorczą charakterystykę, sprawiającą wrażenie obrazu typowego dla głuchoty<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Tego typu zdominowanie wyobrażeń o osobach głuchych, wyłącznie przez dostrzegane i wyolbrzymione negatywy, H. Lane określa jako tzw. audyzm. Audyzm jest postawą, którą autor dostrzega nawet u profesjonalistów zajmujących się osobami głuchymi, budujących ich jednostronny, niezasłużenie negatywny wizerunek i prezentujących wobec nich paternalistyczne nastawienie.

<sup>2</sup> Nagromadzenie negatywnych charakterystyk, bez ukazania rzeczywistych mechanizmów prowadzących do takich skutków, spowodowało zakwestionowanie „psychologii głuchych” przez H. Lane’a (1996).





Aby uniknąć tego typu niebezpiecznych uogólnień, pragnę podkreślić, iż nie istnieje żadna typowa charakterystyka osoby głuchej (K. P. Meadow, za: Tomaszewski, 1998, s. 105), tak jak nie ma żadnej typowej charakterystyki osoby słyszącej. Co więcej, wszystkie mechanizmy rozwojowe u osób z uszkodzonym słuchem są takie same jak u osób bez tego uszkodzenia – i dotyczy to również problemu agresji. Wśród osób głuchych są zarówno osoby przejawiające zaburzenia emocjonalne i brak kontroli nad reakcjami, jak i dojrzałe, całkowicie zrównoważone, w pełni kontrolujące swoje zachowania. Zróżnicowanie jest skutkiem odmiennych indywidualnych doświadczeń rozwojowych – zupełnie tak samo jak wśród osób słyszących. Przyczyny zachowań agresywnych lub też powodujących agresję innych osób będą zatem porównywalne u głuchych i słyszących<sup>3</sup>, z jednym zastrzeżeniem: w toku rozwoju niesłyszących i słabosłyszących dzieci będzie więcej stresorów psychospołecznych (Gałkowski, 1993, s. 140), trudnych sytuacji społecznych, więcej konfliktów i więcej problemów, które rozwiązane negatywnie, mogą wtórnie prowadzić do problemów związanych z agresją. W niniejszym tekście chciałabym zwrócić uwagę przede wszystkim na owe okoliczności i mechanizmy podwyższonego ryzyka, związane z rozwojem dziecka w warunkach podmiotowego zagrożenia wtórnymi skutkami uszkodzenia słuchu.

### **Problem uszkodzenia słuchu jako wyzwanie dla nauczyciela szkoły ogólnodostępnej**

Problemy głuchoty i problemy ludzi głuchych nie budzą powszechnego zainteresowania i nie są znane w społeczeństwie, choć statystyki są bardzo niepokojące. Według danych szacunkowych liczba osób z uszkodzonym słuchem na świecie jest wysoka i stale wzrasta: tylko w latach 1995-2005 przybyło 120 mln takich osób, skutkiem czego ich liczba na świecie w 2005 roku przekroczyła 560 mln, z tego 70 mln w Europie (Davis, 2006). W stosunku do ponad 6,5 mld ogólnej populacji mieszkańców naszego globu oznacza to bardzo wysoki wskaźnik (ok. 8,5% lub więcej) osób z różnego rodzaju zaburzeniami słuchu: w USA jest to 1 osoba na 10, w Wielkiej Brytanii – 1 na 7 (Shield, 2006, s. 32). Dalsze prognozy są jeszcze bardziej niepokojące: w roku 2015 liczba osób niesłyszących

<sup>3</sup> P. Tomaszewski (1998, s. 104-105) przytacza wyniki badań Schlesinger i Meadow nad rozwojem społeczno-emocjonalnym dzieci głuchych i słyszących z dodatkowymi zaburzeniami i bez nich. Wyniki tych badań są bardzo istotne dla interpretacji wszystkich innych nadmiernie generalizowanych spostrzeżeń nad problemami rozwojowymi dzieci głuchych: dzieci głuche i słyszące bez dodatkowych upośledzeń nie różniły się między sobą pod względem przystosowania społeczno-emocjonalnego. Również nie wykryto większych różnic pomiędzy dziećmi głuchymi i słyszącymi z dodatkowymi upośledzeniami, aczkolwiek grupy te różniły się znacząco od dwóch poprzednich grup.



i słabosłyszących na świecie może sięgnąć 700 mln, a w 2025 nawet 900 mln, z czego w Europie 100 mln. Większość osób z uszkodzonym słuchem to osoby w starszym wieku, jednak nawet uwzględniając to, według oceny amerykańskiego National Center for Health Statistics (NCHS) już dziś powinniśmy się spodziewać przynajmniej jednego ucznia z poważnymi problemami ze słyszeniem w każdej szkole (za: Berke, 2007). Jeśli uwzględnimy prognozy wzrostowe oraz perspektywę edukacji włączającej, w przyszłości może być ich jeszcze więcej.

Czy szkoła powszechna jest na to gotowa? Obserwujemy liczne trudności i opory szkoły i nauczycieli przed pełnym otwarciem się na ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Praca z uczniem głuchym jest trudna – nawet dla kierunkowo przygotowanych specjalistów w szkołach specjalnych, a wiedza nauczycieli szkół ogólnodostępnych ciągle jest jeszcze zbyt mała, by bez lęku zmierzyć się z konsekwencjami rozwojowymi uszkodzenia słuchu u ucznia<sup>4</sup>, jak też by rozwiązywać konkretne problemy, które mogą się pojawić w szkole: zachowania agresywne i *bullying* z udziałem głuchych uczniów.

W przypadku młodzieży w wieku szkolnym możemy mówić o dwóch potencjalnie niepokojących sytuacjach związanych z agresją interpersonalną:

1. uczeń głuchy lub słabosłyszący jako agresor (problem dotyczy ponad połowy dzieci głuchych; Triangle, 2007, za: Miller & Kovic, 2009);
2. uczeń głuchy lub słabosłyszący jako ofiara agresji (aspekt wiktyologiczny – dotyczy większości (sic!) dzieci głuchych; Miller & Kovic, 2009).

Wyjaśnienia należy zacząć od zdefiniowania, kim jest uczeń głuchy i słabosłyszący, bo nawet to nie jest oczywiste i łatwe do jednoznacznego określenia. Uszkodzenie słuchu, zwłaszcza głębsze, to nie tylko złożony problem medyczny, psychologiczny i pedagogiczny. To również skomplikowane zjawisko społeczne, a nawet kulturowe. Nie można rozpatrywać tego w oderwaniu. Klasyfikacja Międzynarodowego Biura Audiofonologii (BIAP) wyróżnia cztery stopnie uszkodzenia słuchu: lekki (ubytek 20-40 dB), umiarkowany (40-70 dB), znaczny (70-90 dB) i głęboki (powyżej 90 dB). Na poziomie ok. 70 dB przebiega praktyczna granica między słabosłyszącymi a głuchymi<sup>5</sup>, jednak żaden,

<sup>4</sup> Empiryczne dowody na brak przygotowania nauczycieli szkół ogólnodostępnych do zadań związanych z włączaniem uczniów niepełnosprawnych oraz lęk przed nimi przedstawia Jachimczak B. (2007), *Special pedagogue in a mainstream school – possibilities and limitations*, „Studia Edukacyjne”, Poznań: UAM.

<sup>5</sup> To aktualna klasyfikacja stosowana w Polsce. Istnieje trend w kierunku przesunięcia tej granicy niżej, a w niektórych krajach uznaje się za graniczny poziom 90 db.



nawet najbardziej precyzyjny pomiar ubytku słuchu, nie diagnozuje zróżnicowania funkcjonalnego tych osób, a co za tym idzie – nie oddaje obrazu zróżnicowania ich potrzeb rozwojowych i edukacyjnych. Dla wielu ludzi jest ogromnym zaskoczeniem, że większość osób określanych jako głuche, posiada jakiś – choć bardzo ograniczony! – dostęp do bodźców dźwiękowych. Wprowadza to w błąd tych, którzy nie zetknęli się z problemami głuchoty (Podgórska-Jachnik, 2010): z jednej strony nie doceniają bowiem znaczenia dźwięków w życiu osób głuchych (np. ważna orientacyjna funkcja bodźców dźwiękowych, wspomaganie odbioru mowy z ust resztkami słuchu), z drugiej – przeceniają je (np. powątpiewanie w diagnozę głuchoty po zaobserwowaniu reakcji na niektóre dźwięki – dzwonek, szczekania psa, niektóre instrumenty; naiwne przekonanie, że osoba z aparatem słuchowym zawsze dobrze słyszy i rozumie mowę innej osoby). Należy podkreślić, iż istotą głuchoty nie jest brak dostępu do świata dźwięków w ogóle, ale brak lub też bardzo ograniczony dostęp do dźwięków mowy ludzkiej, szczególnie w okresie nabywania umiejętności posługiwania się mową i poznawania języka. Według definicji funkcjonalnych używanych w polskiej surdopedagogice<sup>6</sup>:

1. osoba głucha (*deaf*) to taka, u której słuch jest uszkodzony w takim stopniu (zwykle 70 dB lub więcej), że nie może zrozumieć mowy drogą słuchową, nawet z użyciem aparatów słuchowych (Perier, 1992, s.17-18); dziecko głuche nie może opanować mowy ustnej drogą naturalną, tj. przez naśladownictwo (Eckert, 1997, s. 150);
2. osoba słabosłysząca (*hard of hearing*) to taka, u której słuch jest uszkodzony w takim stopniu (zwykle 35 do 69 dB), że rozumienie przez nią mowy drogą słuchową bez aparatów lub z nimi sprawia jej trudności, lecz jest możliwe (Perier, 1992, s.18); mimo ograniczeń percepcyjnych, dziecko słabosłyszące może opanować mowę dźwiękową w sposób naturalny, za pośrednictwem słuchu (Eckert, 1997, s. 150).

Jednakże w praktyce edukacyjnej i taki podział jest niewystarczający: istnieją także inne uwarunkowania, niż tylko rodzaj, zakres i stopień uszkodzenia słuchu, które będą powodowały różne skutki rozwojowe u różnych osób. Należą do nich m.in. wiek utraty słuchu, wiek wykrycia wady, aparatownia, podjęcie rehabilitacji, metody rehabilitacji, jej intensywność, ścieżka edukacyjna, wybór metody komunikacji, w tym dostęp do języka migowego oraz środowisko społeczne wokół dziecka, w tym znajomość metod komunikowania się z niesłyszącymi wśród najbliższych członków rodziny, rówieśników, nauczycieli. Problem naprawdę jest bardzo złożony, być może stąd tak wiele oporów przed pełnym otwarciem szkół ogólnodostępnych na dziecko niesłyszące oraz bezradność i dezorientacja nauczycieli tych szkół. W rezultacie interakcji wymienionych czynników możemy

---

<sup>6</sup> Jak wyżej.



spotkać bowiem – paradoksalnie – sprawnie funkcjonującą kognitywnie, emocjonalnie i społecznie osobę z głębokim uszkodzeniem słuchu oraz osobę z poważnymi opóźnieniami i zaburzeniami rozwoju na skutek nieskompensowania ubytków słuchu mniejszego stopnia.

Trudno również o „czyste” wyizolowanie samej głuchoty. Uszkodzeniom słuchu towarzyszą – częściej niż w przypadku słuchu nieuszkodzonego – różnego rodzaju zaburzenia i niepełnosprawności sprzężone. Należy podkreślić, że to one same w sobie mogą być przyczyną zachowań agresywnych lub zaburzeń emocjonalnych, niesłusznie później kojarzonych z głuchotą. Tymczasem istotą problemu może być wspólna przyczyna uszkodzenia słuchu i innych zaburzeń, np. wspólne tło neurologiczne. Przykładem mogą być wyniki badań Z. M. Kurkowskiego nad obrazem tzw. głuchot jednostronnych: negatywne komponenty emocjonalne, takie jak niezrównoważenie, skłonności do stanów lękowych, depresji, załamania oraz nerwowość i drażliwość, wystąpiły u 88,2% badanych z głuchotą lewostronną i już tylko u 44,6% z głuchotą prawostronną. Autor zwraca uwagę, iż problemy emocjonalne w przypadku głuchot lewostronnych wysuwają się na pierwsze miejsce przed trudności natury językowej i problemy związane z uczeniem się (Kurkowski, 1999, s. 213-215).

### **Skutki uszkodzenia słuchu powiązane z mechanizmem zachowań agresywnych i wiktymologicznych**

Badaczem, który prawdopodobnie jako pierwszy zwrócił uwagę na częste występowanie zaburzeń zachowania, impulsywność i przejawy agresji u młodych osób głuchych był T. Basilier (1964, za: Hindley & Kitson, 2002, s. 286). Od tego czasu nagromadzono wiele wyników badań klinicznych osób z uszkodzonym słuchem, wskazujących na różnego rodzaju zaburzenia zachowania, emocjonalne, osobowości, a nawet zaburzenia psychotyczne (obszerne zestawienia w: Hindley & Kitson, 2002; Perier, 1992; Tomaszewski, 1998). Za najczęściej pojawiające się problemy w sferze emocjonalno-społecznej osób z uszkodzonym słuchem Perier (1992, s. 122) uważa niedojrzałość, nadpobudliwość i agresywność, choć mogą też występować zaburzenia lękowe, depresyjne i wycofywanie się z kontaktów społecznych. Rutman (1989, za: Shield, 2006, s. 44-45) w swoich badaniach potwierdza częste występowanie agresji, impulsywność i stany frustracyjne, jednak nie wiąże tego bezpośrednio z głuchotą, ale z efektami społecznych interakcji tych osób. W zbiorczym podsumowaniu różnych badań M. Meadow szacuje wskaźnik występowania zaburzeń emocjonalnych wśród osób głuchych jako 3-10 razy wyższy niż u słyszących (Perier, 1992, s. 122). Należy pamiętać o tych wskaźnikach, lecz nie należy ich przeceniać, gdyż badania obciążone były licznymi błędami w założeniach



teoretycznych i metodologii (Lane, 1996, s. 76-96). Największy problem stanowią ciągle ograniczone możliwości diagnozy psychologicznej i psychiatrycznej oraz interpretacja wskaźników werbalnych i behawioralnych (Hindley & Kitson, 2002, s. 281-287), przy ograniczonych możliwościach komunikowania się z głuchym klientem<sup>7</sup> (Harvey, 1989, s. 142-181) oraz innych standardach zachowania przyjętych w środowisku głuchych.

Potencjalne wtórne skutki uszkodzenia słuchu, uwikłane w mechanizm zachowań agresywnych i powodujących bycie ofiarą agresji, mogą wiązać się z samą nietypową relacją interpersonalną i sferą komunikacji, a w szczególności z:

1. zaburzeniami komunikacji językowej;
2. specyfiką języka migowego;
3. ekspresją towarzyszącą miganiu i specyfiką komunikacji niewerbalnej.

### **Ad. 1. Zaburzenia komunikacji językowej**

Jedną z najpoważniejszych konsekwencji rozwojowych wynikających z uszkodzenia słuchu jest niski poziom kompetencji językowych w języku ojczystym, czyli w języku otoczenia. Popularne przekonanie, że wystarczy napisać coś na kartce osobie niesłyszącej, żeby się z nią porozumieć, może doprowadzić do niejednego zaskoczenia. Tymczasem dla wielu osób głuchych język ojczysty jest jak słabo znany język obcy, a możliwości rozumienia czytanego tekstu – bardzo ograniczone. Liczne badania pokazują, że poziom alfabetyzacji niesłyszących często zatrzymuje się na poziomie 9-10-latka (Allen, Conrad, Löwe & Watts za: Podgórska-Jachnik, 2005, s. 157-166). Szokujące są wyniki badań, które przeprowadził na wielotysięcznej próbie badawczej di Francesca. Wynikało z nich, iż 30% absolwentów amerykańskich szkół dla głuchych pozostawało funkcjonalnymi analfabetami (Podgórska-Jachnik, 2005, s. 88). W świetle tego, co zostało wyjaśnione wcześniej – wcale tak być nie musi. Na efekty przesunięcia rehabilitacji na wcześniejszy okres rozwojowy oraz zmian w strategiach edukacyjnych w ostatnich latach – musimy jeszcze poczekać<sup>8</sup>. Jakie jest przełożenie tego problemu na relacje interpersonalne głuchych i słabosłyszących z otoczeniem społecznym?

<sup>7</sup> W Polsce brak wystarczającej liczby psychologów, psychiatrów i psychoterapeutów posługujących się biegle językiem migowym.

<sup>8</sup> W Polsce od kilku lat prowadzone są powszechne badania przesiewowe słuchu noworodków. Nowe trendy w edukacji w Polsce i na świecie idą w różnych kierunkach, ale oznaczają przede wszystkim: wczesne wspomaganie rozwoju, wychowanie słuchowe i wychowanie językowe (również z wykorzystaniem środków manualnych, np. w metodzie fonogestów), akceptację jako pełnoprawnej alternatywy komunikacyjnej w edukacji języka migowego, komunikacji totalnej, strategii bilingwalne (dwujęzyczność i dwukulturowość).



Należy liczyć się po pierwsze z samym faktem nieznaności języka, czyli braku środka komunikacji ze słyszącymi. Ale ważny jest też element zaskoczenia, niezrozumienia sytuacji przez słyszących: przekracza wyobrażenia przeciętnego człowieka to, że osoba chodząca do szkoły, ucząca się, może nie zrozumieć tekstu pisanego. Jeśli już to do niego dociera, może zostać uruchomiony mechanizm generalizacji: jeśli ktoś nie rozumie tekstu, to zapewne jego możliwości intelektualne są ograniczone. Tak właśnie traktowani są często głusi przez otoczenie<sup>9</sup>, stąd mechanizmy zachowań agresywnych wobec nich mogą mieć podobne źródło, jak w przypadku osób z upośledzeniem umysłowym.

### **Ad. 2. Specyfika języka migowego**

Słyszący nie znają języka migowego, nie zdają sobie sprawy ze specyfiki gramatyki naturalnego języka głuchych. Na skutek tej nieznaności sam język migowy jest dyskredytowany, nawet w naukowych opracowaniach. Poza gronem specjalistów rzadko odróżnia się naturalny język migowy od języka miganego (systemu językowo-migowego na bazie gramatyki języka ojczystego i słownictwa migowego). Sytuacja zmienia się, gdyż coraz więcej krajów podejmuje regularne badania nad językiem migowym, oficjalnie uznaje go za język mniejszości, wprowadza kursy języka migowego. Ale nadal widok ludzi migających na ulicy budzi efekt „gapia”. Ludzie, przyglądając się „dziwnemu zjawisku mówienia za pomocą rąk”, często nawet nie zdają sobie sprawy z nietaktowności przyglądania się, a więc „podsluchiwania” cudzej rozmowy. Gdy w przypadkowych sytuacjach (zagadnięcie kogoś na ulicy o godzinę, autobus) okazuje się, że zagadnięty jest osobą głuchą, powoduje to błyskawiczną, odruchową reakcję wycofania się z interakcji i dystansu. Odmienność sposobu komunikacji buduje „szklaną ścianę”, której nie próbuje się przełamać. Taka ściana całymi latami może oddzielać głuche i słyszące dzieci w klasie, w szkole, na podwórku.

### **Ad. 3. Ekspresja towarzysząca miganiu i specyfika komunikacji niewerbalnej**

Nie znając języka migowego ani reakcji mimicznych osób głuchych, można niewłaściwie interpretować ich komunikację niewerbalną. Tymczasem to nie tylko przejaw troski o wyrazistość komunikatu, ale często również element prozodyczny języka migowego, umożliwiający jego zrozumienie. Komunikacji w języku migowym mogą towarzyszyć duże, obszerne ruchy, szybkie i dynamiczne. Czasem są to gwałtowne wychylenia całego ciała, uderzanie dłonią w dłoń, zaciskanie pięści, ożywiona mimika, ściągnięte brwi, skrzywiona mina. To takie same elementy, jak zróżnicowane środki kultury żywego języka fonicznego: zmiana natężenia głosu, tempa wypowiedzi, intonacja, wyrazistość itp. Dla kogoś,

<sup>9</sup> W języku polskim wskazywano na podobieństwo etymologiczne wyrazów glu-chy i glu-pi, a podobna sytuacja jest również w innych językach.





kto nie zna specyfiki komunikacji głuchych, porozumiewanie się migowe może być kojarzone z nadmiernym ożywieniem, zdenerwowaniem, niekontrolowaniem zachowań niewerbalnych. Może być uznane za widok „dziwny”, „niepokojący”. Czasem – co z kolei niezrozumiałe dla głuchych – wywołuje u słyszących poczucie litości i dowodzące niezrozumienia komentarze: „Mój Boże, taki ładny chłopiec, a głuchy!” lub „No patrzcie, niemowa – takie kalectwo, a taka miła dziewczyna!”. Co więcej, fakt niemówienia jest też kojarzony z niedocenianiem potencjału intelektualnego osób niesłyszących. Tymczasem nieskompensowane uszkodzenie słuchu jest poważnym zagrożeniem dla rozwoju poznawczego, jednak samo w sobie nie powoduje upośledzenia myślenia.

Tak więc zaburzenia procesu komunikacji u osób z uszkodzonym słuchem wiążą się nie tylko z ograniczoną możliwością używania narzędzi językowych w relacjach interpersonalnych, zwłaszcza z osobami słyszącymi, ale również prowadzą do wyobcowania i stygmatyzacji. Jedno i drugie można wiązać z przyczynami zachowań agresywnych i wiktyimizacją. Rutman (za: Shields, 2006, s. 46) wskazuje jako najczęstsze obiekty złości osób z uszkodzonym słuchem: lekarzy – którzy stawiają diagnozę, przyjaciół i rodzinę – wykazujących brak cierpliwości i wsparcia oraz wszystkich tych, którzy stygmatyzują głuchych i nie rozumieją ich. Jak wykazały badania Mencap (2007, za: Miller & Kovic, 2009) dzieci niepełnosprawne i z trudnościami w uczeniu się częściej doświadczają *bullyingu*: dzieje się tak w 80% przypadków, z czego w 6 przypadkach na 10 dochodzi do agresji fizycznej i aż w 4 przypadkach na 10 przemoc jest kontynuowana mimo interwencji dorosłych! Głuchota, choć jako niepełnosprawność często jest niedostrzegalna na pierwszy rzut oka, należy do stygmatów fizykalnych, które mogą narazić na *bullying*. Widoczny aspekt tych stygmatów to:

1. komunikacja w języku migowym;
2. aparat słuchowy lub zewnętrzna część implantu ślimakowego za uchem;
3. zachowanie wskazujące na to, że osoba z uszkodzonym słuchem nie orientuje się, co się dzieje: nie reaguje na dźwięki, „zagapia się” na coś, nie rozumie, co się do niej mówi, przekręca wypowiedzi, zachowuje się nieadekwatnie do sytuacji.

Dziecko z uszkodzonym słuchem może próbować bronić się przed stygmatyzacją: dysymuluje głuchotę, nie miga w miejscu publicznym, zdejmuje aparat słuchowy. Robią to najczęściej nastolatki, choć już i mniejsze dzieci trafnie oceniają przyczynę stygmatyzacji, o czym świadczą np. takie komunikaty: „Dzieci śmieją się, że mam aparat słuchowy”, „Dzieci śmieją się, że migam”, „Dzieci śmieją się, nie bawią się ze mną, bo przekręcam wyrazy”<sup>10</sup>. To rodzi dalsze skutki: poczucie wstydu, niską samoocenę, nieporozumienia. Inni mogą nie wiedzieć, że ktoś ukrywający swój problem jest

<sup>10</sup> Skargi niesłyszących dzieci, które padały w czasie prowadzonych przeze mnie badań.





głuchy (czasem dziecko udaje na lekcji przed klasą i nauczyciel nie zdaje sobie sprawy z tego, że dziecko czegoś nie rozumie; zdarzają się jednak także liczne przypadki wypierania świadomości głuchoty; Shield, 2006, s. 38).

W miejscach publicznych – ulica, tramwaj – brak reakcji może być interpretowany jako lekceważenie, wywyższanie się, upośledzenie umysłowe. Dlatego tak wiele zachowań agresywnych wobec głuchych zdarza się właśnie w takich miejscach. Z tego powodu szczególną uwagą należy otoczyć dziecko z uszkodzonym słuchem w drodze do szkoły i do domu. To również częsty teren zachowań agresywnych znajomych dziecka – ze szkoły, z podwórka. Dlaczego? Weiner i Miller (2006, s. 64-68) wskazują na to, iż dzieci głuche często są ofiarami *bullyingu* ze strony rówieśników poza obszarem bezpośredniej kontroli dorosłych, gdyż w szkole w wyraźny sposób są pod ich parasolem ochronnym. Szczególnie, gdy w klasie pracuje nauczyciel wspierający, asystent lub tłumacz języka migowego, jest on osobą izolującą dziecko od rówieśników i pełni w sposób nieświadomy rolę osobistej ochrony. Izolacja nie pozwala na lepsze wejście w grupę, prawdziwe poznanie się, natomiast po szkole pojawia się sygnał końca ochrony, ale i poczucie bezkarności.

Dzieci głuche są łatwą ofiarą, zarówno dla rówieśników, jak i dla dorosłych. Badania Sullivan i Knutson (2000) wskazują, iż dzieci głuche są ofiarami ponad trzykrotnie częściej niż ich rówieśnicy, przy czym może to być zarówno odrzucenie (3,8 razy częściej), jak i jakaś forma wykorzystania: fizycznego (3,8 razy częściej), seksualnego (3,1 razy częściej) lub emocjonalnego (3,9 razy częściej) (za: Miller & Kovic, 2009). Na niechciane kontakty seksualne według Kvam (2004) narażonych jest 45,8% głuchych dziewcząt (2 razy częściej niż w przypadku dziewcząt słyszących) i 42,4% głuchych chłopców (3 razy częściej niż w przypadku słyszących chłopców) (Miller & Kovic, 2009). Badania wskazują jednoznacznie: 45,8% nigdy o tym nikomu nie mówi, a spośród tych, którzy mówią otoczenie nie wierzy w 11% przypadków (Miller & Kovic, 2009). Innymi słowy, głucha ofiara:

- nie mówi o wykorzystaniu czy skierowanej przeciwko niej agresji;
- mówi, ale nie jest zrozumiana, nie potrafi wytłumaczyć;
- mówi, ale nikt jej nie wierzy.

Brak na to dowodów badawczych, ale jest wysoce prawdopodobne, że równie łatwo wykorzystać dziecko niesłyszące jako ofiarę wymuszeń, wyłudzeń pieniędzy, innych usług wobec występującego z pozycji siły agresora. Zaburzona komunikacja i milczenie ofiary wydają się w tym wypadku głównym czynnikiem wiktymizacyjnym.



Dlaczego dziecko głuche wchodzi w rolę agresora? Paradoksalnie może to być reakcja, która ma zapewnić mu ochronę przed *bullyingiem*. Czynnikiem niekorzystnym w szkołach jest również duże zróżnicowanie wiekowe – uczeń głuchy jest często starszy od kolegów w klasie ze względu na opóźnienia edukacyjne. Różni się nie tylko głuchotą, ale również wiekiem i – często – wynikami w nauce. Sprawę z pewnością komplikuje znacząco interaktywny mechanizm negatywnego sprzężenia zwrotnego zależności między niepowodzeniami w nauce a procesem nieprzystosowania społecznego, którego przejawem są też zachowania agresywne. Ich przyczyna może być różna u różnych dzieci, ale należy zwrócić uwagę głównie na to, iż:

- Zaburzenia emocjonalne, o których już była mowa, spowodowane są stanem permanentnej frustracji (niemożność porozumienia się z otoczeniem i wyrażania własnych potrzeb). Głuche dziecko nie jest rozumiane przez innych.
- Istnieje jednostronne oczekiwanie, że głuche dziecko dostosuje się do grupy – choćby w sposobie komunikacji. Uważa się nawet, że jest to korzystne dla niego. Tymczasem badania wykazały, że nawet częściowe, uzupełniające komunikację oralną używanie znaków języka migowego znacząco podnosi komfort uczestnictwa w zajęciach dziecka głuchego i ogranicza epizody zachowań agresywnych (Marschark, 1997, s. 83 i 114).
- Brak środka komunikacji oznacza problemy z rozwojem empatii, egocentryzm, egotyzm, egoizm. Głuche dziecko nie rozumie innych.
- Na skutek uruchomienia poznawczych mechanizmów kompensacyjnych, bez udziału lub z ograniczonym udziałem języka, tworzy się inny obraz poznawczy świata. Inne doświadczenia, inne rozumienie rzeczywistości powoduje, iż uczniom słyszącym i głuchym może brakować wspólnej płaszczyzny porozumienia.
- Brak języka jako regulatora zachowań u dziecka niesłyszącego skutkuje osłabieniem funkcji kontrolnej/samokontrolnej. To także przejaw opóźnienia lub zaburzeń w rozwoju emocjonalno-społecznym.
- Modelowanie zachowań w oparciu o zewnętrzne ich aspekty ogranicza rolę refleksji moralnej w wychowaniu (przy tym większe problemy dotyczą dzieci głuchych słyszających rodziców niż dzieci głuchych – głuchych rodziców).

- Modelowanie zachowań w oparciu o to, co widzą dzieci głuche również może dostarczać problemów. Uczniowie głusi często są bowiem świadkami lub obiektami agresywnych zachowań rodziców i nauczycieli.
- Problem agresji elektronicznej i użycia narzędzi elektronicznych przeciwko innym nabiera w przypadku głuchych szczególnej wagi: to często jedyna forma porozumiewania się, a internet stał się obszarem żywych społecznych starć (polskim przykładem mogą być prawdziwe „wojny” między forami internetowymi głuchych – radykalnych zwolenników naturalnego języka migowego i osób dopuszczających inne formy komunikacji).
- Problemem wychowawczym jest zwłaszcza ograniczony wpływ w okresie dojrzewania, wtedy właśnie, gdy głuchemu nastolatkowi potrzebne jest bliskie wsparcie np. w poszukiwaniu tożsamości, dokonywaniu życiowych wyborów, ochrona przed eksperymentami z używkami, wczesnymi i niekoniecznie pożądanymi doświadczeniami seksualnymi itd. Gdy brak bliskości i wsparcia ze strony wychowawców lub rodziców biegle znających język migowy, głucha młodzież jest osamotniona w swoim dojrzewaniu, co zwiększa ryzyko zaburzeń rozwoju i przystosowania społecznego.
- Problemem jest również brak wsparcia terapeutycznego w stanach depresyjnych czy prepsychotycznych, o które łatwiej w „huśtawce nastrojów” młodzieńczego wieku.

Nie zawsze łatwo jest dociec rzeczywistej przyczyny agresji – taki problem występuje także w odniesieniu do słyszących uczniów. Jednak żadnego takiego zachowania nie możemy pozostawiać bez reakcji, gdyż nie tylko mogą się pojawić następne, ale oprócz tego w oczach pozostałych uczniów może nastąpić niepotrzebna generalizacja – powiązanie zachowań agresywnych z głuchotą – co w przyszłości może ograniczać drogę do wzajemnie satysfakcjonujących interakcji. Przykład takiego zagrożenia przedwczesną generalizacją obrazu głuchych w świadomości dzieci ukazuje następująca charakterystyka głuchej dziewczynki, sporządzona przez wychowawcę przedszkola integracyjnego:

Jest w naszej klasie mała dziewczynka, Adriana, która jest głucha. (...) Ona jest pogodna i słodka, lecz również nieźle agresywna. Wiem, że jej agresywność nie jest nieodłączną częścią jej głuchoty, lecz wiąże się częściowo z jej niezdolnością do skutecznego komunikowania się od wczesnych lat życia; ona właśnie zaczyna migać. Niektóre słyszące dzieci nie migają jeszcze dobrze. Jestem przekonana, że inne dzieci w klasie kojarzą jej agresywne zachowanie z jej głuchotą. Zaczynają mówić, że nie chcą się z nią bawić, ponieważ jest głucha. Wiem, że dzieci mówią tak, ponieważ to jest oczywista różnica pomiędzy nimi i Adrianą i najlepiej mogą to zrozumieć na swoim poziomie rozwoju. Chciałabym, żebyśmy mieli więcej głuchych dzieci w klasie, z różnymi osobowościami i temperamentami (Solit & Bednarczyk, 1999, s.81).



## Wskazówki dla nauczycieli

Dokonany przegląd jest z konieczności zaledwie skrótowym wprowadzeniem w problematykę funkcjonowania emocjonalno-społecznego głuchych, jednak mam nadzieję, iż ukazał jej złożoność. Warto jednak sformułować kilka wniosków i wskazówek praktycznych, pomocnych nauczycielom uczniów z uszkodzonym słuchem w poznaniu ich potrzeb i zapobieganiu problemom agresji.

Wskazówki te sugerują przede wszystkim, aby:

- nie przenosić w sposób stereotypowy wiedzy o jednym dziecku z uszkodzeniem słuchu na inne dzieci głuche;
- nie upraszczać interpretacji zachowań dziecka i nie budować w sobie uprzedzeń; przede wszystkim nie traktować głuchoty jako tragedii i źródła wszelkiego zła, a dostrzegać również potencjał kompensacyjny ucznia i w związku z tym pozytywne strony w jego rozwoju i jego życiu; pamiętać, iż głuchy od urodzenia nie ma poczucia straty;
- nie patrzeć na głuchotę wyłącznie w aspekcie medycznym; dostrzegać jej skutki rozwojowe, zwłaszcza poznawcze i emocjonalno-społeczne oraz kontekst kulturowy;
- próbować rozpoznać podmiotową sytuację ucznia z uszkodzonym słuchem w całej jej indywidualnej złożoności;
- być otwartym na kontakt z innymi specjalistami i rodzicami; nie obawiać się zadawania pytań o rzeczywiste skutki głuchoty u konkretnego ucznia, w kategoriach ograniczeń, ale i możliwości; to one są bazą kompensacji i efektywnych strategii edukacyjnych.

Poznać dziecko głuche/słabosłyszące to znaczy: zdawać sobie sprawę z możliwych zagrożeń rozwojowych w przypadku uszkodzenia słuchu, rozumieć ich mechanizm oraz identyfikować je w kontekście indywidualnej konfiguracji czynników negatywnych (ograniczających rozwój lub stanowiących barierę na którymś z późniejszych etapów – np. barierę integracji społecznej w dorosłym życiu) i pozytywnych (wspomagających rozwój i stanowiących szansę kompensacji istniejących ograniczeń, a nawet trwałych defektów). Na co zwrócić uwagę w związku z problemem zachowań agresywnych:

- odróżniać rzeczywiste przejawy agresji od zachowań, które mogą być tylko mylnie interpretowane jako agresywne;
- nie lekceważyć pierwszych przejawów zachowań agresywnych i starać się rozpoznać ich mechanizm, z uwzględnieniem w nich roli agresora i obiektu agresji;
- likwidować lub ograniczać przyczyny frustracji, wynikające z barier komunikacyjnych; przede wszystkim wypracować system komunikacji z niesłyszącym dzieckiem i budować środowisko komunikacyjne wokół niego w klasie szkolnej; w szczególności stwarzać okazję do zainteresowania i uczenia się języka migowego przez słyszących rówieśników; nie jest to zadanie nierealne: już znajomość kilkudziesięciu znaków czy nawet alfabetu daktylograficznego otwiera wzajemne zainteresowanie sobą i komunikacją; język migowy może być i jest bardzo atrakcyjny dla dzieci; ważna jest także demonstracja pozytywnego stosunku do komunikacji manualnej jako atrybutu społeczności głuchych;
- wzmacniać wychowawczo ucznia z uszkodzonym słuchem w mechanizmy kontrolowania emocji i własnych reakcji wobec innych; nie jest to łatwe, gdyż mechanizmy kontrolne powiązane są z kompetencjami językowymi; ważną rolę odgrywają tu nauczyciele i terapeuci znający język migowy, szczególnie zaś – głusi pedagodzy<sup>11</sup>; konstrukt poznawczy „dwóch światów” – słyszących i głuchych – może bowiem utrudniać „wpuszczenie” do świata głuchego ucznia ludzi słyszących;
- rozwijać mocne strony ucznia z uszkodzonym słuchem i wzmacniać realistycznie jego samoocenę, która wydaje się kluczowym czynnikiem w relacjach interpersonalnych, zwłaszcza w spotkaniu z innością, odmiennością funkcjonalną i kulturową; dostarczać uczniowi głuchemu powodów do dumy z powodu osiągnięć osobistych i osiągnięć wybitnych przedstawicieli społeczności głuchych.

<sup>11</sup> Rola głuchych surdopedagogów w edukacji dzieci z uszkodzonym słuchem jest coraz bardziej doceniana na świecie. W Polsce od kilkunastu lat obserwuje się stały wzrost zatrudnienia takich specjalistów w ośrodkach specjalnych. Jednak nie ma jeszcze rozwiązań, które umożliwiłyby wykorzystanie ich kompetencji językowych, jak również pożądanego wychowawczego wpływu na uczniów głuchych, realizujących ścieżkę edukacji integracyjnej/włączającej. Głusi pedagodzy stanowią dla głuchych uczniów nie tylko wzorzec kompetencji z zakresu języka migowego, mogą być także wzorcem osobowym, wzorcem aspiracji życiowych, najlepszym profesjonalnym wychowawcą, który dobrze zna i rozumie problemy swego ucznia i potrafi o nich rozmawiać. Być może należałoby pomyśleć o rozwiązaniach, w których głuchy specjalista pedagog/terapeuta obejmuje stałą lub interwencyjną opieką uczniów głuchych w szkołach ogólnodostępnych i wspiera ich nauczycieli?



W odniesieniu do sytuacji, w których uczeń głuchy jest ofiarą agresji, należy:

- obserwować relacje z innymi uczniami w sytuacjach pozalekcyjnych, przede wszystkim na przerwach;
- pamiętać, że nie zawsze uczeń głuchy zwróci się ze skargą, dlatego należy być wyczulonym na symptomy, które mogą świadczyć o agresji ze strony innych; należą do nich zmiany w dotychczasowym zachowaniu, np. wycofywanie się ucznia ze współpracy, odmowa uczestnictwa w zabawie, utrata przyjaciół, osamotnienie, pogorszenie wyników szkolnych, płaczliwość, nerwowość, impulsywność, lęk przed szkołą, unikanie jej, symulacja choroby, spóźnienia, napięcie i zachowania lękowe przed zbliżającym się końcem lekcji, opóźnienia powrotu do domu, pozostawanie na przerwach w klasie, pozostawanie blisko nauczyciela w czasie przerw, rozerwane, brudne ubranie, ginięcie części odzieży i innych przedmiotów osobistych dziecka, niespodziewane skaleczenia, otarcia, sińce, nie jedzenie posiłków w szkole, co może wskazywać na utratę pieniędzy itp. (*Bullying and Deaf. A guide for schools*, 2009)<sup>12</sup>;
- współpracować z rodzicami dziecka; szczególnie zadbać wspólnie o otoczenie ucznia opieką w drodze do szkoły i ze szkoły;
- rozmawiać z głuchym dzieckiem o jego kontaktach z innymi; dużą rolę odegrać tu może głuchy specjalista, biegły w języku migowym; trzeba okazać zaufanie dziecku, próbować dociec przyczyn ewentualnych zniekształceń poznawczych sytuacji; należy pamiętać również, że dziecku może brakować kompetencji językowych do zrozumienia i opisu sytuacji (np. opisów odczuć skutków mobbingu, wykorzystywania seksualnego) i oczekuje wsparcia w tym zakresie; mogą temu służyć np. metody diagnostyczne z wykorzystaniem rysunku i mechanizmów projekcyjnych;
- rozwiązać trudny dylemat, jak zwiększyć opiekę nad uczniem, a jednocześnie nie uczynić tej opieki narzędziem dalszej izolacji dziecka od grupy rówieśniczej.

Zarówno w przypadku okazywania agresji, jak i doświadczania jej przez głuchego ucznia, najważniejsze jest jednak budowanie pozytywnych relacji w klasie, stwarzanie okazji do wspólnych działań, zabawy, poznania się, wymiany i wzajemnego szacunku. Na tym powinna opierać się nie tylko doraźna akcja naprawcza, ale strategiczne działanie długofalowe.

<sup>12</sup> Warte polecenia brytyjskie materiały dydaktyczne, wydane przez National Deaf Children's Society (UK). Znajduje się tam więcej wskazówek dotyczących programu zapobiegania *bullyingowi* w szkole i udzielania wsparcia jego ofiarom. Materiały w formie atrakcyjnie ilustrowanej, kolorowej książeczki dostępne są:

[http://www.ndcs.org.uk/family\\_support/communicating\\_with\\_a\\_deaf\\_child/communicating.html#contentblock3](http://www.ndcs.org.uk/family_support/communicating_with_a_deaf_child/communicating.html#contentblock3)





## Literatura

1. Berke J. (2007), *Hearing Loss – Demographics – Deafness Statistics. Statistically, How Many Deaf or Hard of Hearing?*, dostęp 10.02.2010, <http://deafness.about.com/cs/earbasics/a/demographics.htm>.
2. *Bullying and Deaf Children. A guide for schools* (2009), dostęp 27.01.2010, [http://www.ndcs.org.uk/family\\_support/communicating\\_with\\_a\\_deaf\\_child/communicating.html#contentblock3](http://www.ndcs.org.uk/family_support/communicating_with_a_deaf_child/communicating.html#contentblock3), London: National Deaf Children's Society.
3. Davis A. (2006), *More and more hearing impaired people*, dostęp 10.02.2010, <http://www.hear-it.org/page.dsp?page=430>, British MRC Institute of Hearing Research.
4. Eckert U. (1997), *Pedagogika niesłyszących i niedosłyszących – surdopedagogika*, [w:] W. Dykcik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wyd. UAM.
5. Gałkowski T. (1993), *Kilka uwag na temat rozwojowych potrzeb dzieci głuchych*, „Audiofonologia”, tom V, 137-146.
6. Harvey M. (1989), *Psychotherapy with Deaf and Hard-of-Hearing Persons. A systemic model*, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey Hove, London.
7. Hindley P., Kitson N. (2002), *Deafness and mental health*, [w:] J. Graham, M. Martin (red.), *Ballantyne's Deafness*, 6th Edition, London and Philadelphia: Whurr Publishers, 272-287.
8. Jachimczak B. (2007), *Special pedagogue in a mainstream school – possibilities and limitations*, „Studia Edukacyjne” nr 1, Poznań: UAM.
9. Kurkowski Z. M. (1999), *Psychopedagogiczne konsekwencje głuchoty jednostronnej*, „Audiofonologia”, tom XV, 205-215.
10. Lane H. (1996), *Maska dobroczynności. Deprecjacja społeczności głuchych*, Warszawa: WSiP.
11. Marschark M. (1997), *Raising and Educating a Deaf Child. A Comprehensive Guide to the Choices, Controversies, and Decisions Faced by Parents and Educators*, New York and Oxford: Oxford University Press.
12. Miller D., Kovic Y. (2009), *Sexual Bullying. Deaf and Disabled Children and Young People Cruelty to Children Must Stop*, dostęp 12.02.2010, [www.nspcc.org.uk/Inform/.../sexual\\_bullying\\_deaf\\_disabled\\_wdf69261.pdf](http://www.nspcc.org.uk/Inform/.../sexual_bullying_deaf_disabled_wdf69261.pdf)deafness, NSCPP.
13. Perier O. (1992), *Dziecko z uszkodzonym narządem słuchu*, Warszawa: WSiP.
14. Podgórska-Jachnik D. (2005), *Przekaz pantomimiczny w komunikacji z dzieckiem niesłyszącym*, Łódź: Wyd. Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego.





15. Podgórska-Jachnik D. (2010), *Otwarcie na integrację w systemie edukacji - co powinien wiedzieć KAŻDY pedagog o psychologicznych aspektach uszkodzenia słuchu?*, „Studia Edukacyjne” – w druku.
16. Shield B. (2006), *Evaluation of The Social and Economic Costs of Hearing Impairment. A report for HEAR-IT AISBL*, dostęp 10.02.2010, [http://www.hear-it.org/multimedia/Hear\\_It\\_Report\\_October\\_2006.pdf](http://www.hear-it.org/multimedia/Hear_It_Report_October_2006.pdf).
17. Solit G., Bednarczyk A. (1999), *Issues in Access: Creating Effective Preschools for Deaf, Hard of Hearing, and Hearing Children*, Pre-College National Mission Programs, Washington D.C: Gallaudet University.
18. Tomaszewski P. (1998), *Rozwój emocjonalno-społeczny i kształtowanie się osobowości dziecka głuchego*, „Audiofonologia”, tom XII, 103-126.
19. Weiner M. T., Miller M. (2006), *Deaf Children and Bullying: Directions For Future Research*, „American Annals of the Deaf”, vol. 151, nr 1, 61-70.



## Załącznik

Rozwojowe skutki głuchoty w sferze poznawczej (Podgórska-Jachnik, 2010)<sup>13</sup>:

- Zubożona ilość informacji zmysłowych na wejściu sensorycznym i zubożony zasób doświadczeń sensorycznych uczniów.
- Utrudnienie integracji sensorycznej ze względu na zburzenie wielozmysłowej podstawy poznawczej – zagrożenie dla rozwoju bazy funkcjonowania poznawczego (np. kształtowania się schematu ciała, orientacji w przestrzeni), kluczowych umiejętności szkolnych (np. czytania, pisania); badacze mówią o lawinowym efekcie elementarnych zaburzeń percepcji u dzieci z uszkodzonym słuchem i ryzyku niedokszałcenia analizatora, degradacji struktur wyższego rzędu na skutek braku stymulacji.
- Niski poziom sprawności językowych, w tym niski poziom rozumienia czytanego tekstu i gramatyki.
- Specyficzne właściwości uwagi niesłyszących: słaba podzielność, ze względu na możliwość koncentrowania się głównie na bodźcach wzrokowych, łatwość dekoncentracji nieoczekiwanymi bodźcami wzrokowymi czy dotykowymi; wymaga to wypracowania specyficznego mechanizmu dzielenia uwagi w triadzie „ja – inny podmiot – obiekt”.
- Specyficzne właściwości pamięci niesłyszących: przewaga pamięci symultanicznej (jednoczesna prezentacja obiektów) nad sekwencyjną (obiekty prezentowane jeden po drugim), jej obrazowy charakter, analityczność (zapamiętywanie szczegółów, z trudnościami w tworzeniu syntez). Gorsza pamięć słowno-logiczna.
- Niemożność ujawnienia potencjału intelektualnego na skutek niskiej sprawności językowej. Trudno czasem zweryfikować rzeczywisty poziom możliwości intelektualnych ucznia głuchego, przy ograniczonym zastosowaniu słowa, jako narzędzia, którymi posługują się słyszący. Wybiórcze opóźnienia niektórych funkcji intelektualnych. Często stwierdzone w badaniach takie cechy myślenia, jak obrazowość, stereotypowość, schematyzm, sztywność, skłonność do naśladownictwa, bierność postawy badawczej – współcześnie traktowane są raczej jako skutek stosowanych metod wychowawczych, a nie samego uszkodzenia słuchu; należy też zwalczać mit, że głusi nie są zdolni do myślenia abstrakcyjnego, choć sam proces abstrahowania może być niekiedy faktycznie utrudniony.

<sup>13</sup> W oryginalnym tekście znajdują się wszystkie, liczne odniesienia bibliograficzne, które tutaj ze względu na ograniczoną objętość i skrótowy charakter zestawienia – pominięto.



**Iwona Chrzanowska**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Trudności w uczeniu się  
jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów  
i agresji rówieśniczej**



Trudności w uczeniu się są problemem każdej szkoły, niezależnie od miejsca, w którym ona się znajduje. W każdej grupie uczniowskiej, czy będą ją stanowili Brytyjczycy, Francuzi, Norwegowie czy Polacy, z pewnością można będzie wskazać osoby, które gorzej niż pozostałe radzą sobie z realizacją treści kształcenia. Współcześnie uznaje się za obowiązujące dwie definicje związane z pojęciem trudności w uczeniu się.

Pierwsza z nich zaaprobowana w 1981 r. przez *National Joint Committee for Learning Disabilities* definiuje pojęcie **trudności w uczeniu się** jako:

szeroki termin odnoszący się do zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności mówienia, czytania, pisania i rozumienia oraz umiejętności matematycznych. Zaburzenia są pochodzenia wewnętrznego i zdają się być uwarunkowane nieprawidłowościami związanymi z centralnym układem nerwowym. Z tego powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami zaburzeniami (np. defektami sensorycznymi, upośledzeniem umysłowym, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego czy społecznego). Mogą być też efektem wpływów środowiska, związanych choćby z różnicami kulturowymi, nieodpowiednim, niewłaściwym wychowaniem, czynnikami psychogennymi. Nie są jednak bezpośrednim następstwem działania tych czynników (Hallahan & Kauffman, 1988, s. 105).

Druga definicja stworzona została przez *The Association for Children and Adults with Learning Disabilities* i odnosi się do nieco innej grupy podmiotów doświadczających trudności w uczeniu się. Dla odróżnienia od poprzedniego terminu przypadek ten określono jako **specyficzne trudności w uczeniu się (SLD)**. Jest to:

długotrwały stan, najprawdopodobniej pochodzenia neurologicznego, który w sposób wybiórczy manifestuje się poprzez zakłócenia rozwoju, integracji i realizacji werbalnych i niewerbalnych zdolności. SLD są rodzajem niepełnosprawności istniejącej mimo występowania przeciętnej lub nawet ponadprzeciętnej inteligencji, prawidłowo funkcjonujących analizatorów i dobrej sprawności motorycznej. Trudności te mogą manifestować się w bardzo różny sposób, tak w kwestii zakresu, jak i stopnia ich nasilenia. W ciągu życia mogą wpływać na poczucie własnej wartości, samoocenę, edukację, aktywność zawodową, społeczną oraz życie codzienne (Hallahan & Kauffman, 1988, s. 106).

W obu przypadkach wskazuje się na przyczyny, jak i skutki zaburzeń. W ich kontekście zasadne jest postawienie przynajmniej kilku pytań, gdyż poznając odpowiedzi na nie, być może zdołamy zapobiec, choć w jakimś stopniu, ich konsekwencjom adaptacyjnym:

- Czy i jak trudności w uczeniu się będą rzutować na funkcjonowanie młodego człowieka w sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych?
- Czy powinniśmy się obawiać tego, że uczeń z trudnościami w uczeniu się będzie poprzez swoje zachowania zagrażał sobie (tj. będzie działał wbrew swoim najlepiej pojętym interesom) i innym osobom, z którymi będzie wchodził w interakcje?
- Czy trudności w uczeniu się mogą być powodem wykluczenia dziecka/ucznia z udziału w życiu społecznym?

Niektórzy praktycy – nauczyciele, pedagodzy, wychowawcy – udzielą na te pytania odpowiedzi twierdzącej, inni temu zaprzeczą, uznając, że nie można dokonywać uogólnień. Do każdego dziecka i jego problemów podchodzić trzeba indywidualnie, uwzględniając jego uwarunkowania rodzinne, środowiskowe, kulturowe. Aby wyjaśnić rozbieżność stanowisk, warto zastanowić się nad mechanizmami sterującymi procesem powstawania i utrzymywania się trudności w uczeniu się, skoncentrować się na niektórych przynajmniej jego przyczynach i uwarunkowaniach.

Jest szereg teorii i koncepcji pedagogicznych, socjologicznych czy psychologicznych odnoszących się do problematyki trudności w uczeniu się. Zazwyczaj w sytuacji zaistnienia trudności w uczeniu pojawiają się, na zasadzie pierwszych skojarzeń, rozwiązania w postaci czy to konkretnych metod terapii, czy też nastawienia na działanie skierowane na mający trudności podmiot, w tym przypadku ucznia. Gdyby jednak przyjrzeć się koncepcjom teoretycznym, zauważyć można, że nie jest to działanie wystarczające lub że jest to tylko jeden z koniecznych kierunków w myśleniu. Analiza zjawiska z punktu widzenia teorii socjolingwistycznej (kodów językowych), teorii reprodukcji kulturowej czy teorii naznaczania wizualizuje jeszcze inny obszar koniecznych refleksji związany z postawami, społecznymi procesami, interakcjami, jakie zachodzą pomiędzy dzieckiem/ucznikiem a jego bliższym i dalszym środowiskiem, z kulturą, a wreszcie relacją zmiany społecznej, jakiej współcześnie jesteśmy świadkami.



## Koncepcja trudności w uczeniu się jako zaburzenie indywidualnego rozwoju człowieka<sup>1</sup>


Trudności w uczeniu się często w literaturze pedagogicznej i psychologicznej wiązane są z indywidualną dysfunkcją. W praktyce edukacyjnej każdej klasy szkolnej znaleźć można uczniów, którzy bez problemów potrafią sprostać wymaganiom programu szkolnego oraz takich, którzy mimo podejmowanego wysiłku, analogicznych warunków zewnętrznych, nie są w stanie nawet zbliżyć się do poziomu osiągnięć kolegów. Zdroworozsądkowo zatem, posiłkując się wiedzą potoczną, stawiana jest teza, iż muszą istnieć pomiędzy nimi jakieś konstytucjonalne różnice, różnice związane z indywidualnymi możliwościami rozwoju. Niektórzy psychologowie, pedagodzy czy lekarze wymieniają tu najczęściej nieprawidłowości związane z funkcjonowaniem ośrodkowego układu nerwowego (Johnson & Myklebust, 1967; Francis-Williams, 1975, Michałowicz & Ślenzak, 1982). W latach 80. XX w. William H. Gaddes (za: Brzezińska, 1999) opracował swoistą listę podmiotów, u których można spodziewać się zaburzeń uczenia się. Wymienił wśród nich osoby z: organicznym uszkodzeniem mózgu (ujawniającym się w ostry sposób w badaniu neurologicznym) oraz minimalnym uszkodzeniem tkanki mózgowej czy minimalnymi dysfunkcjami mózgu (MBD – *minimal brain dysfunction*), trudnymi do zdiagnozowania z uwagi na nieostrość i niejednoznaczność objawów, określanych także jako graniczne dysfunkcje (*borderline* MBD). Osoby z drugiej grupy cechują się zazwyczaj: zahamowaniem rozwoju, opóźnieniem rozwoju mowy, deficytami parcjalnymi, nadpobudliwością, problemami z orientacją przestrzenną, złą koordynacją wzrokowo-ruchową, niezgrabnością ruchową, nieprawidłowym zapisem EEG. Kolejną grupą wymienianą przez Gaddesa są osoby, u których nie dostrzega się nieprawidłowości funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego, a za prawdopodobne przyczyny trudności w uczeniu uznaje się zaburzenia genetyczne. Trudności w uczeniu mogą mieć również osoby z zaburzeniami emocjonalnymi (z przyczyn organicznych lub w rezultacie zmian patologicznych na skutek np. zatrucia chemicznego). Wszystkie te przykłady są potwierdzeniem tezy o indywidualnych uwarunkowaniach trudności. Gaddes wymienia jednak we wspomnianej już klasyfikacji również osoby „normalne”, bez żadnych objawów dysfunkcji OUN.

W latach 70. XX w. Helmer R. Myklebust (za: Brzezińska, 1999) dążąc do zmierzenia zmiennej wprowadził do pedagogiki pojęcie **ilorazu uczenia się**. Jest to miara związku pomiędzy możliwościami intelektualnymi i osiągnięciami szkolnymi dziecka. Możliwości intelektualne mierzone

<sup>1</sup> Ten fragment tekstu w rozszerzonej formie zawarty jest w publikacji: Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 76-81.

były testem inteligencji D. Wechslera dla Dzieci (WISC), a osiągnięcia szkolne – standaryzowanymi testami osiągnięć szkolnych (np. czytania czy zdolności matematycznych). Następnie obliczano tzw. wiek oczekiwany jako średnią trzech wartości: wieku umysłowego (IQ), wieku życia i tzw. wieku klasy (czyli średnią wieku życia uczniów z klasy badanego dziecka). Iloraz uczenia się to stosunek wieku danej umiejętności do wieku oczekiwanego. Uzyskiwany rezultat interpretowano podobnie jak iloraz inteligencji. Jeżeli przyjmował on wartość poniżej 90 (przy średniej 100), dziecko traktowano jako przejawiające trudności w uczeniu się i stosowano wobec niego specjalne programy pomocowe. W opinii cytowanego już Gaddesa wskaźnik ten był bardzo dobrym narzędziem służącym wykrywaniu specyficznych trudności w uczeniu się u dzieci. Najczęściej jednak w diagnozie trudności w uczeniu się pierwszym krokiem jest pomiar sprawności intelektualnej. W połowie lat 90. XX w. Howard Gardner, profesor pedagogiki z Harvardu, wyróżnił siedem różnych „ośrodków inteligencji”. Zdefiniował m.in. **inteligencję językową** jako zdolność dobrego czytania, pisania i porozumiewania się za pomocą słów. W sytuacjach szkolnych ujawni się ona jako preferencja poznawania z wykorzystaniem słowa i komunikacji werbalnej. Uczniowie o wysokim poziomie zdolności w zakresie inteligencji językowej zazwyczaj nie mają problemów z ortografią, cechują się dobrą pamięcią szczegółów i erudycją. **Inteligencja logiczno-matematyczna**, opisywana jest przez Gardnera (1983) jako zdolność rozumowania, wykonywania obliczeń, operowania liczbami oraz zdolność logicznego myślenia. W sytuacjach szkolnych przejawia się jako preferencja działania przez rozwiązywanie problemów, eksperymentowanie, poszukiwanie nowych sposobów działania, przełamywanie schematów i utartych procedur. Uczniowie tacy wykazują łatwość uczenia się z wykorzystaniem nośników współczesnej technologii. Potrafią posługiwać się i wykorzystać w pracy szkolnej komputer i internet. Większość tradycyjnych testów do pomiaru inteligencji uwzględnia właśnie te dwie grupy sprawności. W edukacji, niemal na całym świecie, nauczyciele skupiają się na kształceniu umiejętności właśnie z tych zakresów. Ponieważ zdaniem Gardnera poprzez takie działanie nie w pełni wykorzystujemy nasze możliwości, proponuje, by koncentrować się w nauczaniu i uczeniu na jeszcze innych obszarach. Wśród zdolności w istotny sposób określających nasze preferencje działania wymienia m.in. **inteligencję wizualno-przestrzenną** jako preferencję myślenia obrazami, potrzebę wizualizacji informacji poprzez wykresy, diagramy. **Inteligencja kinestetyczna** – to preferencja poznawania przez działanie, dotyk. Uczeń łatwiej zapamiętuje to, co było wykonane, niż omówione czy nawet pokazywane. Istnieje również, zdaniem Gardnera, tzw. **inteligencja muzyczna** – to duża wrażliwość na rytm, dźwięk, ładunek emocjonalny komunikatu. W sytuacjach szkolnych uczeń o tej preferencji będzie lepiej wykonywał zadania, gdy zostaną one zrytmizowane, gdy towarzyszyły im będą emocje. Dwa ostatnie rodzaje inteligencji wymienione przez Gardnera to inteligencja interpersonalna i intrapersonalna. Dotyczą one nie tyle sposobów poznawania świata, co relacji ze światem i samym sobą. **Inteligencja interpersonalna** odczytywana jest jako zdolność do nawiązywania kontaktu z ludźmi, skutecznego porozumiewania się z nimi. Utożsamiana jest często





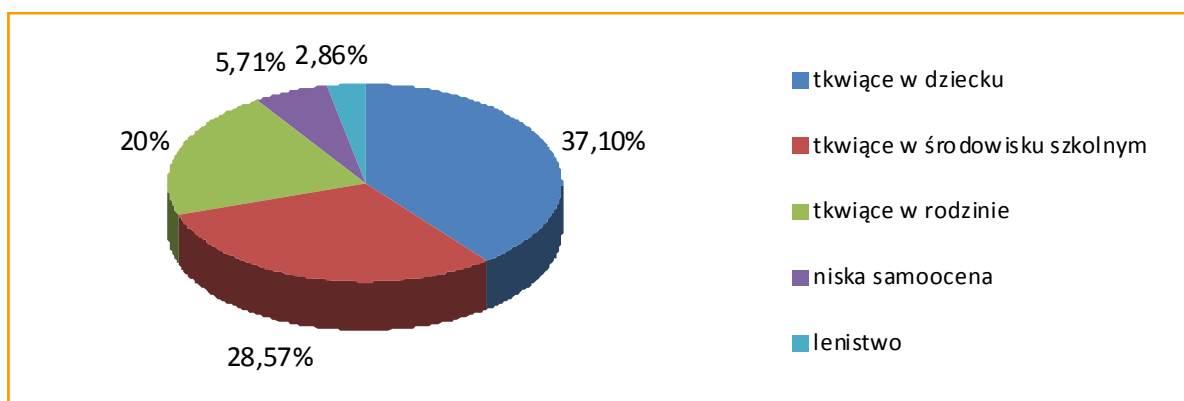
z inteligencją społeczną. To umiejętność odczytywania cudzych intencji, wczuwania się w sytuację innych osób, zdolność empatii. Z kolei **inteligencja intrapersonalna** (introspektywna) rozumiana jest jako samoświadomość, umiejętność wejrzenia w siebie, poznania siebie. U niektórych ludzi ten rodzaj inteligencji wiąże się z wielką intuicją. Pozwala sięgnąć do zasobów informacji przechowywanych w naszej podświadomości. To wyjątkowa zdolność trafnej oceny własnych wad i zalet, słabości i mocnych stron.

Informacje o przewadze określonych cech czy preferencji mogą mieć ogromne znaczenie dla planowania działań edukacyjnych. W ich myśl bowiem, każde dziecko jest potencjalnie uzdolnione, lecz na wiele różnych sposobów. Zadaniem pedagogów i psychologów jest poznanie tych zdolności i takie planowanie działań, które pozwoli je wykorzystać i rozwijać. Określony styl przyswajania informacji będzie miał bezpośrednie przełożenie na styl uczenia się. Z badań wynika, że uczymy się: w 10% tego, co czytamy, w 20% tego, co słyszymy, w 30% – co widzimy, w 50% – co widzimy i słyszymy, w 70% – co mówimy, a nawet w 90% tego, co mówimy i robimy. Gdyby z kolei przyjrzeć się typowym stylom uczenia się, w typowej grupie uczniów zauważyć można, że najczęściej występuje **styl dotykowy**. Jest to poznawanie przez poruszanie się, manipulowanie (dotykanie) i wykonywanie czynności. Tak uczy się najskuteczniej ok. 37% uczniów. Następnie jest **styl słuchowy**, charakterystyczny dla ok. 34% badanych, i na końcu **styl wzrokowy**, typowy dla 29% uczniów. Uczniowie kinestetyczno-dotykowi najlepiej przyswajają wiedzę, gdy są w coś zaangażowani, poruszają się, doświadczają na sobie, eksperymentują. Preferujący styl słuchowy wołają naukę poprzez dźwięk, mowę, muzykę. Wzrokowcy najlepiej uczą się, gdy widzą obraz tego, co mają sobie przyswoić (Dryden & Vos, 2000, s. 100 i 130).

Michael Grinder (1989, za: Dryden & Vos, 2000, s. 351) twierdzi, że w typowej, trzydziestoosobowej klasie szkolnej, dwudziestu dwóch uczniów dysponuje zazwyczaj zrównoważonymi możliwościami przyswajania informacji różnymi zmysłami. Potrafią radzić sobie z treściami, gdy podawane są one w sposób wizualny, dźwiękowy lub kinestetyczny. Sześcioro (20%) jest uczniami wyłącznie wzrokowymi, wyłącznie słuchowymi lub wyłącznie kinestetycznymi. Mają zatem bardzo duże kłopoty z przyswojeniem przynajmniej trzeciej części materiału, przy założeniu, że nauczyciel stosuje w sposób zrównoważony każdy ze sposobów przekazu informacji. Wyniki badań informują, że z tej grupy najczęściej trudności w uczeniu wykazywali uczniowie kinestetyczni, stanowiący 26% zbiorowości, która nie ukończyła szkoły. W klasie szkolnej Grinder wyróżnił jeszcze grupkę 2-3 uczniów, którzy mają problemy z nauką, ale spowodowane one są czynnikami pozaszkolnymi.

Łączenie zjawiska trudności w uczeniu się z wewnętrznymi uwarunkowaniami rozwoju dziecka jest najczęstszym sposobem wyjaśniania ich przyczyn. W opiniach formułowanych przez rodziców dzieci z trudnościami w uczeniu się (zebranych w ramach projektu ROBUSD), najczęściej wskazywano, że kłopoty dziecka wynikają z zaburzeń jego rozwoju. Przekonanych jest o tym 37,1% rodziców. W szczególności rodzice wskazywali na: problemy poznawcze, związane z podstawowymi operacjami myślowymi (pamięć, uwaga, motywacja).

Rysunek 1.  
Przyczyny trudności w uczeniu się.



Z uwagi na wolne tempo rozwoju ograniczone są ich zdaniem możliwości dziecka. Jako swoiste konsekwencje zaburzonego rozwoju uznać można dwie z wymienianych przez rodziców przyczyn, uzyskujących najniższą reprezentację: **niską samoocenę i lenistwo**, choć to ostatnie zawarłam na diagramie bardziej celem wskazania, że i z takim podejściem rodziców do problemu trudności w uczeniu się musimy się liczyć.

### Konteksty trudności w uczeniu się jako efekt marginalizacji i wykluczenia

Problem społecznych przyczyn trudności w uczeniu się został dostrzeżony i zaczął być szczegółowiej opisywany w latach 70. XX w. Jednak już w latach 60. badania wskazywały na specyficzne dla poszczególnych warstw społecznych różnice w procesach socjalizacji dzieci, co nie pozostawało bez znaczenia dla ich szans edukacyjnych. Wyniki badań potwierdziły tezę o mniejszych szansach

rozwojowych dzieci z rodzin społecznie zaniedbanych w przypadku diagnozowania sprawności intelektualnej (Werning & Lütje-Klose, 2009). H. Roth twierdzi jednak, że:

Nieświadome i świadome procesy wychowawcze i socjalizacyjne zachodzące w rodzinie przed pójściem dziecka do szkoły są prawdopodobnie dużo ważniejsze dla intelektualnego rozwoju dzieci (...) niż zdolności odziedziczone po przodkach (H. Roth, za: Werning & Lütje-Klose, 2009, s. 57).

W wielu badaniach i analizach dowodzi się ponadto, że dzieci wywodzące się z niskich klas społecznych są w systemie szkolnictwa defaworyzowane. A. Giddens (2007) przytacza przykład Wielkiej Brytanii, ale z dużym prawdopodobieństwem niepopelnienia błędu można tezę tę uogólnić, iż mamy dziś do czynienia z dwuwarstwowością w systemie oświaty. Kreuje on „wygranych” i „przegranych”, przy czym w pierwszej grupie znajdują się dzieci rodziców z klasy przynajmniej średniej, którą stać na umieszczenie dziecka w wybranej szkole. Prawo edukacyjnej selekcji faworyzuje klasy uprzywilejowane, w mniej korzystnej stawia osoby z rodzin uboższych (niezależnie od tego, jakie kategorie ubóstwa mieć na myśli). Kryteria selekcyjne, m.in. medyczne, stosuje się nawet w ponad 50% szkół w Anglii (Hugill, 1996).

### **Znaczenie teorii marginalizacji dla praktyki przeciwdziałania trudnościom w uczeniu się**


Wiedza nauczyciela dotycząca potencjalnych przyczyn trudności w uczeniu się związanych ze statusem społeczno-ekonomicznym rodziny powinna zostać wykorzystana w planowaniu działań wspierających i wspomagających. Często jest tak, że nauczyciele/pedagodzy koncentrują się na uczniu i jego problemach postrzeganych w kategorii skutku. Reagują dopiero na widoczne oznaki trudności w postaci złych stopni szkolnych czy drugoroczności, uruchamiając działania dydaktyczne celem wyrównania braków. Można jednak, a nawet należy, poszukiwać czynników przepowiadających. Uczeń z rodziny o niższym statusie jest zazwyczaj gorzej ubrany, nie uczestniczy w zajęciach związanych z koniecznością dokonywania dodatkowych opłat (wycieczki, zajęcia dodatkowe organizowane przez szkołę i pozaszkolne), nie ma skompletowanego wyposażenia szkolnego, rodzice rzadziej kontaktują się z wychowawcą, preferują rozwiązania restrykcyjne w kwestiach egzekwowania wymagań, nie wspomagają dziecka w procesie kształcenia, w przypadku udzielania pomocy w nauce, nie kontrolują, co skutkuje częstym brakiem prac domowych. Koncentracja na obserwacji dziecka, nie tylko skierowanej na jego osiągnięcia, ale również ich

uwarunkowania, może przyczynić się do uruchomienia skutecznych działań przeciwdziałających trudnościom szkolnym ucznia, docierając do ich przyczyn, czyli niewydolności wychowawczej rodziny, nie zaś tylko na ich skutkach, które można będzie jedynie minimalizować, bez szansy na ich pokonanie.

### Teoria socjolingwistyczna Basila Bernsteina

Wśród teorii współczesnej oświaty omawiających jej wpływ na nierówności społeczne wymienia się m.in. **teorię kodów językowych** Basila Bernsteina (1975, za: Giddens, 2007).


Teoria Bernsteina powstała na gruncie badań nad niepowodzeniami szkolnymi angielskich dzieci pochodzących z klasy robotniczej. Opiera się ona na założeniu istnienia zależności pomiędzy systemem komunikacji charakterystycznej dla określonej grupy społecznej, a poziomem osiągnięć szkolnych (Bokszański, Piotrowski & Ziółkowski, 2002). Bernstein obserwował mowę dzieci z rodzin robotniczych i stwierdził, że opiera się ona na tzw. kodzie ograniczonym. W tym sposobie porozumiewania się mówiący robi wiele ukrytych założeń, oczekując, że inni je znają. Kod ograniczony jest typem mowy związanym z określonym środowiskiem kulturowym. Kultura robotnicza najczęściej opiera się na bliskich relacjach i stosunkach sąsiedzkich. W tym środowisku wszyscy uznają podobne, jeśli nie te same wartości. W zależności od klasy społecznej, jak zauważył Bernstein, stosowane są różne techniki wychowawcze, czego rezultatem są różne wzorce języka i myślenia. Kody ograniczone (*restricted codes*), charakterystyczne dla tej grupy, realizują zasady i znaczenia zależne od kontekstu (Bernstein, 1990). Dziecko z klasy niższej wyraża emocje bezpośrednio. Często w bardzo wyrazisty sposób, chwilami z siłą nieadekwatną. W przypadku podjętych działań oczekiwana jest natychmiastowa gratyfikacja. Nie są czynione długoterminowe plany, jest natomiast zorientowane na teraźniejszość, stąd bieżąca gratyfikacja lub frustracja bywa absolutna. Restrykcyjny kod skutkuje prymitywizowaniem rozumienia codziennych relacji i preferencją raczej opisowego niż analitycznego wypowiedzania się, formułowania myśli. W klasach średnich, nauka mowy obejmuje poznanie kodu rozwiniętego (*elaborated code*). Życie tej klasy zorientowane jest na takie wartości, jak porządek, racjonalność, stabilność i kontrola emocji. Rodzice wywodzący się ze średniej klasy wywołują u swoich dzieci potrzebę planowania długookresowych celów, takich jak zabezpieczenie finansowe, które ich zdaniem jest dużo bardziej wartościowe i satysfakcjonujące niż natychmiastowa gratyfikacja. Konsekwentnie dzieci muszą uczyć się posiadać kontrolę nad swoimi zachciankami i kierować swoje zachowanie na długookresowe cele. Dziecko jest raczej zachęcane do werbalizacji emocji,



kontrolowania ich, do próby zrozumienia, dlaczego czuje to, co czuje (Ginsburg, 1982). W kodzie rozszerzonym znaczenia słów zostają wyodrębnione i dopasowane do wymagań określonej sytuacji. Język słabiej związany jest z konkretnymi kontekstami sytuacyjnymi. Tym samym dziecku posługującemu się nim łatwiej jest uogólniać i używać pojęć abstrakcyjnych. Język służy zatem do tłumaczenia zjawisk, wyjaśniania, rozważania alternatyw. Kod rozwinięty pozwala opisywać uczucia i intencje, rozwija zdolność rozumowania i w ich efekcie postulowania hipotetycznych wydarzeń w przyszłości. Mowa dziecka jest bardziej subtelna, zawiera wiele słów związanych z relacją (choć, lub). W świecie kodu rozwiniętego dziecko, by zrozumieć komunikaty rodziców, musi myśleć w warunkach relacyjnych. Porozumiewanie z rodzicami to nie tylko wymiana informacji na temat potrzeb, to konieczność uzasadniania, argumentowania swojego stanowiska, to wreszcie kontekst emocjonalny wypowiedzi, zarówno odbieranej przez dziecko, jak i doń kierowanej.

Język szkolny, a tym samym język wiedzy, to język kodu rozwiniętego. Dzieciom, które przyswoiły go w trakcie procesu socjalizacji na etapie przedszkolnym łatwiej będzie sprostać formalnym wymaganiom szkoły niż dzieciom posługującym się kodem prostym. Nie znaczy to, że dzieci z drugiej grupy skazane są na niepowodzenie jeszcze nim rozpoczną edukację. Z pewnością jednak będą musiały włożyć więcej pracy w osiągnięciu sukcesu. A przez jakiś czas ich sposób mówienia będzie się kłócił z akademicką kulturą szkolną. Bernstein, prowadząc analizy w obrębie kodu językowego, doszedł do wniosku, że efekty socjalizacji w przypadku klasy niższej i średniej są zupełnie odmienne. Rodzice z klas niższych nie uczą swoich dzieci racjonalizacji ani porządkowania świata wokół. Ich życie, podobnie jak ich rodziców, jest silnie uzależnione od przypadkowych zdarzeń i nieograniczone (wyznaczone) dalekosiężnymi planami. Jeśli nawet podejmowana jest próba ich tworzenia, to są one kruche i nie przywiązują się do nich zbyt wielkiej uwagi. Przypominają bardziej marzenia niż realną perspektywę. Powoduje to, że dzieci z klas niższych nie mają zwykle silnie rozbudzonych aspiracji. Relacje arbitralne w domu rodzinnym są normą, a z komunikatem rodzica się nie dyskutuje. Wyniki badań Bernsteina potwierdzone zostały przez Joan Tough (1976), która wykazała, że dzieci z rodzin robotniczych rzadziej uzyskują odpowiedzi na swoje pytania i słyszą uzasadnienie tego, co ktoś ma im do powiedzenia (głównie w sytuacjach rodzinnych). Matki dzieci z klasy średniej tłumaczą dzieciom, dlaczego czegoś nie mogą robić albo dlaczego powinny. Matki z klasy robotniczej poprzestają na komunikacie, że nie wolno lub trzeba. Dodatkowo komunikat taki wsparty jest silnym ładunkiem emocjonalnym, ukazującym dziecku bezzasadność protestu czy możliwości dyskusji.

Teoria kodu językowego, nazywana też teorią socjolingwistyczną, jest próbą wyjaśniania przyczyn mniejszych szans edukacyjnych dziecka, ukazania ich uwarunkowań. To, co zostało uchwycone w kontekście różnic, tak procesu komunikacji, jak i socjalizacji to fakt, iż w sytuacjach domowych dziecko z rodziny posługującej się kodem ograniczonym prawdopodobnie rzadko, albo też w ogóle,



nie otrzymuje odpowiedzi na swoje pytania. Nieczęsto w ogóle je zadaje, przyzwyczajone do oznajmujących, nie zaś eksplikatywnych komunikatów. Z czasem może to doprowadzić do zmniejszenia się ciekawości poznawczej i przełożyć na mniejszą wiedzę. W sytuacjach szkolnych dziecku trudno będzie reagować na abstrakcyjny język charakterystyczny dla treści przedmiotowych, jako odpowiedników dyscyplin naukowych. Większość tego, o czym będzie mówił nauczyciel, używając kodu rozwiniętego, będzie dla dziecka niezrozumiałe, a przyzwyczajone, by nie pytać (skoro wielokrotnie nie otrzymało odpowiedzi) pozostanie poza treścią lekcji.

### **Znaczenie teorii socjolingwistycznej dla przeciwdziałania trudnościom w uczeniu się**

W polskiej rzeczywistości edukacyjnej, ale podobnie jest również w przypadku innych krajów, najczęściej w pracy dydaktycznej wykorzystywane są metody oparte na słowie. Dotyczy to tak komunikacji bezpośredniej, gdy nauczyciel wyjaśnia teorie, formułuje pytania, jak i pośredniej, gdy wykorzystywany jest tekst zawarty w podręcznikach, kartach pracy ucznia. Świadomość preferencji komunikacyjnych dziecka, kodu językowego będącego wzorem relacji wewnątrzrodzinnych czy środowiskowych może pomóc zauważyć, iż przyczyną trudności w uczeniu się nie są deficyty poznawcze związane ze sprawnością procesów myślowych, nie są nimi zaburzenia procesu uwagi, a właśnie niedostosowany do możliwości ucznia sposób komunikowania się szkolnego. Jedynym rozwiązaniem w tym przypadku jest, po dostrzeżeniu trudności komunikacyjnych, dostosowanie przekazywanej uczniowi informacji do jego możliwości percepcyjnych. Zatem polecenia do zadań powinny być sformułowane na podstawie kodu dziecka, nie zaś nauczyciela. Dobrym rozwiązaniem jest stosowanie wizualizacji (rysunki, obrazy, diagramy, wykresy) treści. Stopniowo jednak nauczyciel musi dążyć do wzbogacania słownika dziecka poprzez odpowiednią lekturę, rozszerzanie jego zainteresowań, a także zachęcanie do inicjowania dialogu w procesie społecznych interakcji.

Z diagramu (rys.1) dotyczącego przyczyn trudności w uczeniu się wynika, że 20% rodziców dostrzega w środowisku rodzinnym powody niepowodzeń szkolnych ich dzieci. Niemal 30% (28,57%) rodziców umiejscawia je w szkole, wskazując na niedopasowanie stylu przekazywania wiadomości szkolnych do możliwości i preferencji dziecka. Prawdopodobnie większość rodziców, a sądzę, że również nauczycieli, nie uświadamia sobie, że problemy w odbiorze treści lekcji mogą wynikać z określonych wzorców komunikacji wyrastających z zasobów kulturowych rodziny i środowiska, w którym ona żyje. Nawet gdyby było inaczej trudno oczekiwać, że rodzina z dnia na dzień zmieni swój status społeczny,



zwyczaje oraz schematy działania i komunikacji, które kształtują się przecież w procesie pokoleniowego dziedziczenia. Jedynym, co można zrobić, to w „walce” z trudnościami w uczeniu się dzieci, uwzględniając założenia teorii socjolingwistycznej, oddziaływaniami terapeutycznymi objąć nie tylko dziecko, ale i jego rodzinę. W istocie sens największy mają działania profilaktyczne. W każdym państwie i w każdym jego mieście są tzw. dzielnice zaniedbane, naznaczone kulturowym ubóstwem. Uświadomić sobie trzeba, że tak długo jak one będą istniały problem trudności w uczeniu się związany z zaniedbaniami społeczno-kulturowymi będzie istotną przyczyną wykluczenia edukacyjnego dzieci.

Znamienne jest, że inny rozkład przyczyn trudności w uczeniu wyłania się z wypowiedzi nauczycieli. Z materiału wywiadu wynika, że wśród pięciu wymienionych przyczyn trudności w uczeniu się uczniów tylko jedna odnosi się do sytuacji szkolnej – jest nią **przeładowany program szkolny** (dosłowne przytoczenie zaczerpnięte z wywiadu z nauczycielem). Pozostałe cztery to: trudna sytuacja rodzinna dziecka, jego lenistwo, wagiary i deficyty rozwojowe, czyli umiejscowiono je w środowisku rodzinnym lub jako uwarunkowania endogenne. Opinia wyrażona przez nauczyciela, z którym prowadzony był wywiad, znajduje potwierdzenie w wynikach badań Barbary Fatygi (2001, s. 103-113). Wynika z nich, że w opiniach instytucji edukacyjnych najpoważniejszą przyczyną trudności szkolnych ucznia jest zła sytuacja rodzinna dziecka (48,9%), znacznie mniej niekorzystne znaczenie przypisuje się szkole – 13,5%. Wskazania rodziców są już jednak inne: 31,8% z nich upatruje ich w sytuacji rodzinnej, a 28,7% w środowisku szkolnym. Sami uczniowie z trudnościami w uczeniu się oceniają jeszcze inaczej. W ich przekonaniu szkoła jest głównym źródłem niepowodzeń (33%), a środowisko rodzinne ma znacznie mniejsze znaczenie – 22,3%.

### **Teoria reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu<sup>2</sup>**

Inną teoretyczną koncepcją, również powstałą na gruncie badań socjologicznych, a próbującą wyjaśnić zjawisko trudności w uczeniu się, jest teoria reprodukcji kulturowej Pierre’a Bourdieu (Sawisz, 1978).

Zdaniem Bourdieu istotną rolę w reprodukcji tak biologicznej, jak i społecznej odgrywa rodzina. Jest ona miejscem gromadzenia się kapitału i równocześnie miejscem jego transmisji międzypokoleniowej. Nie jest jednak miejscem jedynym. Innym równie ważnym jest szkoła. Jako instytucja utrwała ona

<sup>2</sup> Szersze omówienie teorii znajduje się w publikacji Chrzanowska I. (2009), *Zaniedbane obszary edukacji – pomiędzy pedagogiką a pedagogiką specjalną. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 85-86.



określony mechanizm reprodukcji. Można zatem uznać, że niektóre przypadki nierówności szkolnych wynikają z nierówności społecznych, powstałych w rezultacie różnic dziedzictwa kulturowego. Teoria reprodukcji kulturowej potwierdza przemoc, z jaką spotykamy się w szkole. Przemoc ta z jednej strony jest przemocą symboliczną nad grupami podporządkowanymi, z drugiej nad grupami dominującymi, które nie mają wyjścia – muszą reprodukować swój wysoki status społeczny.

Przesunięcia z akcentów kulturowych w tej teorii w kierunku determinizmu ekonomicznego dokonali Samuel Bowles i Herbert Gintis (za: McFadden & Walker, 1997). Ich zainteresowania koncentrowały się na tym, by zrozumieć rolę szkoły w reprodukowaniu społecznych podziałów pracy i wyjaśnić, dlaczego ludzie akceptują działania selekcyjne. Autorzy stoją na stanowisku, że struktura relacji szkolnych koresponduje ze strukturą relacji w kapitalistycznej ekonomii<sup>3</sup>. Ze zjawiskiem korespondencji spotykać się można również we współczesnej szkole. Uczniowie w dalszym ciągu są „sortowani” ze względu na różnego rodzaju kryteria. Mogą nimi być: zdolności (w przewidywaniu przyszłej roli zawodowej), zaburzenia rozwoju (w przypadku szkół separacyjnych, klas wyrównawczych czy terapeutycznych), czy pochodzenie (klasy etniczne, ostatnio głośny problem uczniów z klas romskich w Polsce). Potwierdzają to analizy prowadzone w poszczególnych krajach w kontekście relacji pomiędzy trudnościami w uczeniu się a procesem marginalizacji. Doświadczenia niemieckie (sprawozdania z lat 70. XX w.) ukazują, że do szkół dla dzieci z zaburzeniami uczenia się uczęszczają w większości dzieci z marginesu społecznego, wywodzące się z najniższych warstw społecznych (Thimm & Funke, za: Werning & Lütje-Klose, 2009).

### **Znaczenie teorii reprodukcji kulturowej dla przeciwdziałania trudnościami w uczeniu się**

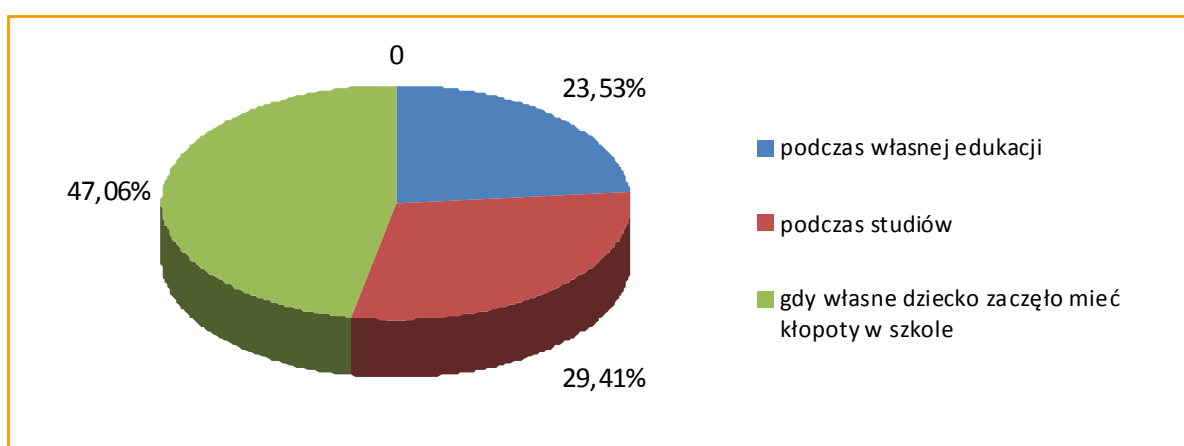
Świadomość istnienia zróżnicowania związanego ze statusem społeczno-ekonomicznym czy poziomem zdolności uczniów jest wiedzą konieczną nauczyciela. Często w szkołach ogólnodostępnych pedagodzy wychodzą z założenia, że uczniowie prezentują podobny poziom zdolności do uczenia się. Jest to założenie o tyle niebezpieczne, że skutkuje ujednoliceniem warunków i wymagań. Rozwiązaniem stosowanym w pracy dydaktycznej wielu szkół jest praca zespołowa. Zespoły uczniowskie powinny być jednak tworzone przez nauczyciela świadomie. Polecenie – połączyć się w grupy – skierowane do uczniów może skutkować pogłębieniem

<sup>3</sup> Teoria S. Bowlesa i H. Gintisa określana jest często mianem – teorii korespondencji.

zróżnicowania. Uczniowie dobiorą się prawdopodobnie wykorzystując kryteria zdolności, sympatii, która często jest efektem podobnych zainteresowań, sposobu pracy czy właśnie zdolności. Chcąc przeciwdziałać segregacji, to nauczyciel, a nie uczniowie, powinien decydować o składzie zespołu. Świadomy dobór uczestników zespołu zadaniowego z przemyśleniem ról dla poszczególnych jego członków przyczyni się do uruchomienia działań kooperacyjnych i sprzyjać będzie naturalnemu procesowi *tutoringu rówieśniczego*.

Badania prowadzone w ramach projektu ROBUSD zdają się potwierdzać w znacznym procencie tezę o dziedziczeniu kulturowym m.in. trudności w uczeniu, szczególnie, gdy wynikają one nie tyle z faktycznych deficytów rozwojowych ucznia, a jego osadzenia w określonych warunkach środowiskowych.

Rysunek 2.  
Pierwszy kontakt z terminem „trudności w uczeniu się”



Z badań wynika, że 23,53% rodziców dzieci z trudnościami w uczeniu się ma za sobą podobne doświadczenia. Respondenci wskazywali, że po raz pierwszy zetknęli się z pojęciem trudności w uczeniu się, gdy sami byli uczniami i zdiagnozowano u nich tego typu zaburzenie.



## Trudności w uczeniu się w kontekście teorii naznaczania społecznego

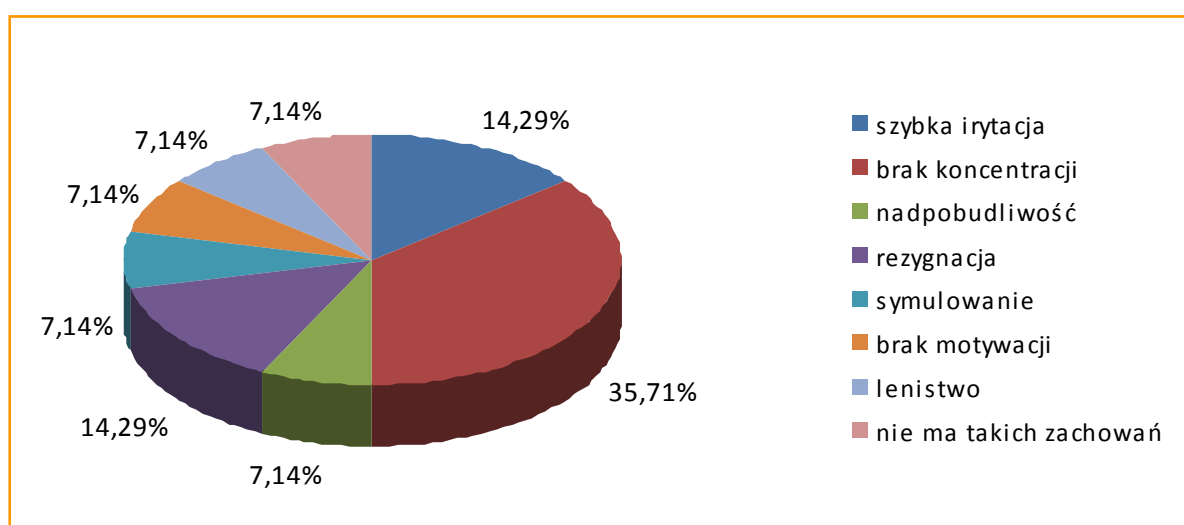
Jedną z ciekawszych koncepcji próbujących wyjaśnić zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów, szczególnie ze środowisk marginalizowanych społecznie, jest **teoria naznaczania społecznego** (*labeling approach*). Jednym z głównych przedstawicieli tej koncepcji jest Edwin Lemert (1951). Teoria ta często w socjologii i pedagogice społecznej umiejscawiana jest wśród koncepcji dewiacji. Istotne jednak w podejściu Lemerta jest, że sam autor przeciwstawia się takiemu sytuowaniu jego poglądów. Związane to jest z, innym niż powszechnie przyjęty, sposobem postrzegania genezy zachowań dewiacyjnych i w pewnym sensie stereotypowym ujmowaniem podmiotu, najczęściej jako zdeprawowanego, ujawniającego postawy destrukcyjne. Lemert twierdzi, że dewiacja jest wynikiem nie tyle działania jednostki, co efektem reakcji społecznej. Nie ma bowiem czegoś takiego jak dewiacja, dopóki działanie nie zostanie za takie uznane przez osąd społeczny. Dewiacją jest zatem zachowanie lub rola, która została negatywnie społecznie oceniona, dewiantem zaś ten, któremu została ona przypisana. W rozumieniu Lemerta, dewiacja ustanawiana jest przez kontrolę społeczną, która determinuje zachowania ludzi pozbawiając ich prawa do stanowienia o własnym losie. Status dewianta jest w rozumieniu tej teorii nie tyle osiągnięty, co przypisany. Lemert wyróżnia **dwa poziomy dewiacji**. Pierwszym jest **dewiacja pierwotna**. Możemy z nią mieć do czynienia niemal w każdym zachowaniu człowieka, które charakteryzuje się odmiennością i innymi właściwościami niż społecznie przyjęte, przy czym wcale nie muszą one mieć charakteru potocznie przypisanego dewiacji, czyli negatywnego. Gdy jednak cechy owego zachowania spotkają się z krytyką, degradującą i izolującą reakcją społeczną, to uruchomiona zostaje specyficzna interakcja pomiędzy „dewiantem”, a naznaczającym go w ten sposób społeczeństwem, co w efekcie prowadzi do dewiacji wtórnej. Charakterystyczne dla drugiego poziomu jest, że osoba osądzona jako inna, odczuwa negatywne związane z karą społeczną emocje. Postawa taka powoduje z kolei zastosowanie jeszcze bardziej restrykcyjnych społecznych postaw izolacji i odrzucenia, włącznie z formalną akcją przeciwko osobie naznaczanej. To ostatnie wzmacnia reakcję odrzucanego, jako akt samoobrony przed piętnowaniem. W ostatnim etapie mamy akceptację statusu „dewianta” i podejmowanie prób przystosowania się do nowej roli społecznej. Ten ostatni etap określany jest przez Lemerta właśnie **dewiacją wtórną**. Analizując skutki określonego poziomu zaklasyfikowania jako osoby naznaczonej, zauważyć należy, że zmiany w postawach odrzuconego pojawiają się wraz z eskalacją negatywnych postaw społecznych w stosunku do niej. Dotyczy to szczególnie poczucia tożsamości oraz samookreślenia związanego z faktem naznaczenia.

## Znaczenie teorii naznaczenia społecznego dla przeciwdziałania trudnościom w uczeniu się

Jedną z ważniejszych ról nauczyciela, w przeświadczeniu uczniów, jest ocenianie ich działań. Nauczyciele nie zawsze uświadamiają sobie ten fakt, częściej widzą siebie jako osoby przekazujące wiedzę, kształtujące umiejętności. Konieczne jest jednak, by uświadomili sobie, że każda ocena formułowana w kontekście działań dziecka jest dla niego punktem wyjścia w budowaniu obrazu siebie. Dziecko z trudnościami w uczeniu się będzie dawało nauczycielowi więcej powodów do ocen negatywnych, nie oznacza to jednak, że nie można znaleźć w jego zachowaniu tego, za co powinien być nagrodzony. Nauczyciel za każdym razem powinien formułować ocenę tak, jakby była tworzona po raz pierwszy bez bagażu negatywnych wspomnień.

Z badań przeprowadzonych w ramach projektu ROBUSD wynika, że jednym z zachowań ujawnianych przez dzieci z trudnościami w uczeniu się, czym zdaniem ich rodziców sprawiają samym sobie największą kłopotów, jest **zaburzenie koncentracji uwagi**. Na kolejnych miejscach wskazano **łatwość irytacji w sytuacjach społecznych** i **rezygnację**.

Rysunek 3.  
Jakie zachowania dziecka sprawiają mu największą kłopotów?



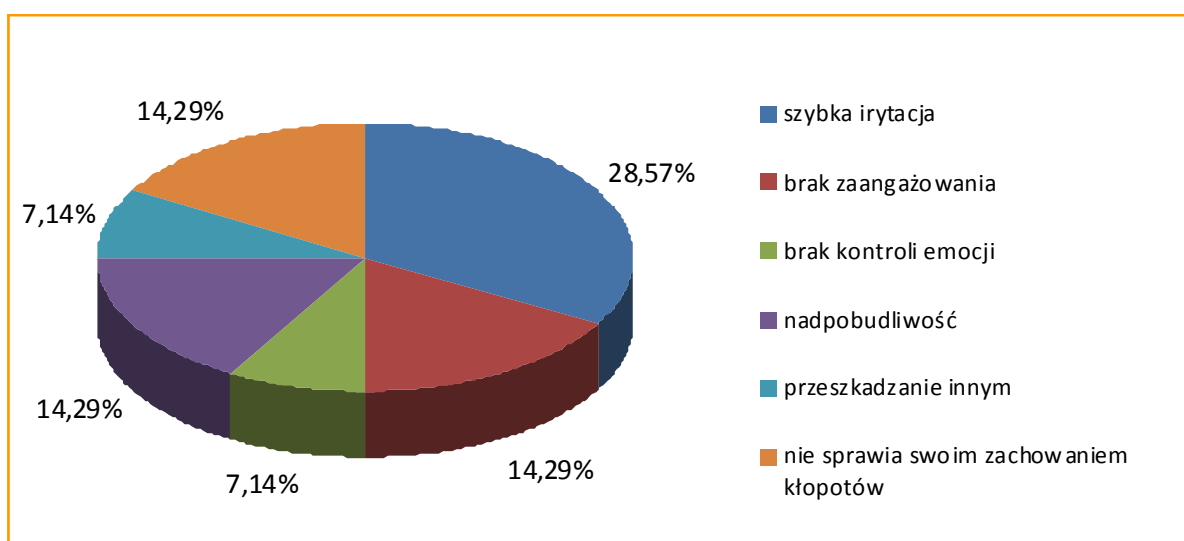
Analizując zachowania dzieci z trudnościami w uczeniu się, w kontekście ich oceny zewnętrznej (co w zachowaniu dziecka innym sprawia największą kłopotów?), zauważyć trzeba, że w opiniach rodziców

na pierwszym miejscu pojawia się **skłonność do irytacji**, gdy dodać do tego **brak kontroli emocji**, otrzymujemy wizję negatywnych reakcji mogących iść w kierunku zachowań agresywnych u ponad 1/3 dzieci (35,71%).

W kontekście teorii naznaczania społecznego, należy rozumieć je jako swoistą reakcję obronną dziecka związaną z negatywnymi sędami formułowanymi w stosunku do niego przez środowisko. Problemem jest również to, co w teorii naznaczania określone zostało jako dewiacja wtórna, a raczej to czym ona skutkuje. Przyjmując rolę ucznia z trudnościami w uczeniu się dziecko identyfikuje się z wszelkimi zdefiniowanymi społecznie oczekiwaniami związanymi z jego zachowaniem.

Rysunek 4.

Jakie zachowania dziecka sprawiają innym największe kłopoty?



Jeśli zatem w charakterystyce dziecka umieścimy skłonność do irytacji, brak kontroli emocji czy zachowania agresywne, dziecko wchodząc w rolę tak będzie postępowało. W opiniach rodziców i nauczycieli jedną z przyczyn trudności w uczeniu się dziecka jest lenistwo. Czy jednak dziecko z trudnościami szkolnymi rzeczywiście jest leniwe i z wyboru nie podejmuje aktywności, czy też jest to kolejna etykieta, którą mu przypisano.

Z pewnością nie uda się na tak sformułowane pytania udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Istotne jest jednak, by rodzice, a szczególnie nauczyciele mieli świadomość znaczenia ich opinii, by, werbalizując je, myśleli o tym jakie będą ich konsekwencje, oraz o tym, że wielokrotnie powtarzany sąd staje się prawdą niekoniecznie dlatego, że nią jest w rzeczywistości, ale dlatego, że większość ją za taką uznaje.

Jeszcze bardziej deterministyczną tezę wysunął kontynuator prac Lemerta, Howard Becker (1963). Dewiacja, zdaniem autora, to proces społeczny i w pewnym sensie jest niezależny od faktycznych zachowań człowieka. Przekonanie to wyniesione zostało z obserwacji swoistej niekonsekwencji postaw społecznie oceniających. Jest bowiem tak, że nie każdy, kto narusza społeczne normy jest za to napiętnowany. Naznaczonym zostaje się w efekcie splotu rozmaitych okoliczności, w tym w znacznym stopniu w zależności od sytuacji społecznej osoby, wcześniej pełnionej przez nią roli, jej statusu (w tym materialnego), poziomu tolerancji środowiska czy jej udziału w kulturze.

W kontekście koncepcji naznaczania rozpatrzenia wymaga jeszcze potencjalna przynajmniej możliwość pojawienia się zniekształcenia percepcji osób naznaczających.

Jej przykładem jest wielokrotnie podnoszony nie tylko w piśmiennictwie polskim problem błędów w procesie oceniania szkolnego uczniów. Dotyczy to zarówno not dydaktycznych, jak i aspektów społecznych życia szkoły, interakcji zachodzących w grupie uczniów. Z badań Z. Kwiecińskiego (1995) wynika, że przeciętnie na czynność oceniania szkolnego przeznaczane jest na lekcji 3,3 minuty. Z tego czasu tylko 61% ma wartość dla rozwoju uczniów, czyli niesie ze sobą informację zwrotną, czytelniejszą/pełniejszą niż enigmatyczny stopień szkolny.

Z badań prowadzonych w ramach projektu ROBUSD wynika, zdaniem rodziców dzieci z trudnościami w uczeniu się, że najistotniejszym skutkiem zdiagnozowanych u dziecka trudności są **niskie oceny szkolne**. Czy są one efektem realnej oceny rzeczywistych możliwości dziecka? Czy też wynikają z nieświadomego zastosowania schematów, ekonomizujących proces oceniania szkolnego uczniów?

Georg Noizet i Jean P. Caverni (1988), a także Zbigniew Zaborowski (1988), upatrują nieprawidłowości w ocenianiu m.in. w aspektach osobowościowych ewaluatorów. W pierwszej kolejności wymieniany jest **błąd atrybucji**. Uczeń postrzegany przez nauczyciela jako sympatyczny obdarzany jest większym marginesem tolerancji niż wyglądający gorzej, niechlujny, inny. Temu drugiemu zazwyczaj przypisywane są niższe kompetencje. Taki błąd atrybucji nazywany jest **efektem halo** czy **efektem nimbu** (Eysenck, 1965). Z badań Noizet i Caverni wynika, że uczniowie tacy zdobywali oceny zdecydowanie zawyżone w porównaniu z ich umiejętnościami. Kwieciński pisze o analogicznym zjawisku, tyle tylko, że powodem jest pochodzenie, nie zaś rzeczywiste kompetencje szkolne czy wkład pracy. Zjawisko zostało nazwane (za: Rosenthal & Jacobson, 1968) **efektem Pigmaliona**, czyli efektem pozytywnego lub negatywnego nastawienia wobec uczniów. Negatywne nastawianie to tzw. **efekt Golema**, wyrażający się niższą oceną dzieci z rodzin o niższym statusie, z kolei **efekt Galatei** to wyższe oceny warunkowane wyższym statusem.

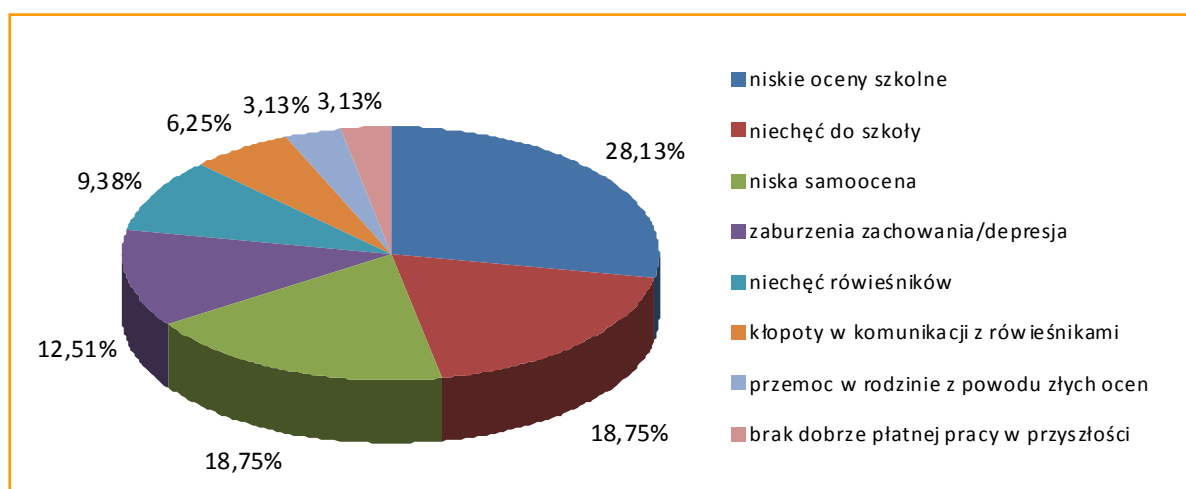
Jeżeli przyrzeć się samemu procesowi oceniania, to i tu znaleźć można źródła potencjalnych błędów. Noizet i Caverni wskazali, że czynnikami takim jest m.in. kolejność ocenianych prac. Zwykle pierwsze prace pisemne oceniane są wyżej niż kolejne. Badacze wspominają również o **efekcie „zakotwiczenia”**, czyli ustaleniu odpowiedniości między przedmiotem a kategorią odpowiedzi. Oceniając pierwszą pracę przyrównujemy ją do wzorca, drugą już do pierwszej ocenionej itd.

Nie dziwi w związku z tym fakt, iż bardzo duża grupa uczniów, prawie 70% (69,5%), spozstrzega ocenianie nauczycielskie jako wysoce niesprawiedliwe. Ponad 40% nauczycieli ma świadomość protestów i niezadowolenia uczniów z tego powodu. Mimo to tylko niespełna 3% (2,8%) z nauczycieli słucha ich racji i w efekcie przekonujących uczniowskich argumentów gotowa jest skorygować notę (Falaron, 1988, za: Śliwerski, 2008, s. 33).


W świetle prezentowanych teorii zastanowić trzeba się nad kontekstem oceniania uczniów z trudnościami w uczeniu się. Na ile opinie nauczycieli są odzwierciedleniem rzeczywistych możliwości dziecka i czy pojawia się u nich refleksja związana ze świadomością istnienia czynników zakłócających proces oceny, a w sytuacji dziecka z trudnościami w uczeniu się przemawiających na jego niekorzyść.

Szkoła nie radzi sobie dobrze z rozwiązywaniem problemów uczniów z trudnościami w uczeniu się, skoro niemal 20% (18,75%) dzieci manifestuje swoimi postawami niechęć do szkoły, a ponad 15% (15,63%) doświadcza rówieśniczej izolacji i odrzucenia.

Rysunek 5.  
Skutki trudności w uczeniu się







Z wypowiedzi nauczycieli wynika, że mają świadomość swojej roli w kreowaniu pozytywnego obrazu każdego ucznia, nawet ujawniającego trudności w uczeniu się. Wiedzą, że są (powinni być) wychowawcami, których rolą jest stwarzanie każdemu uczniowi warunków do osiągnięcia sukcesu, poprzez dostrzeganie i podkreślanie w zachowaniach i aktywności dziecka tego, co jest pozytywne, co jest jego mocną stroną. Ich zadaniem jest przeciwdziałanie naznaczaniu i niedopuszczenie do posługiwania się w procesach społecznych interakcji rówieśniczych stereotypami. Jak wskazują jednak wyniki badań, w zbyt dużej liczbie przypadków ich działania są nieskuteczne, skoro niemal 20% (18,75%) rodziców jako istotny problem swoich dzieci widzi niską samoocenę, kolejnych ponad 12% (12,51%) dostrzega zaburzenia zachowania, w tym objawy depresji.

Z danych NSPCC, brytyjskiej organizacji na rzecz zaprzestania przemocy wobec dzieci, wynika, że dzieci z trudnościami w uczeniu się są narażone na akty agresji w relacjach społecznych. Ośmioro na dziesięcioro dzieci doświadczyło *bullyingu*, w tym 6 na 10 przemocy fizycznej. David Miller i Yasmine Kovic, przytaczając wyniki badań Mencap z 2007 roku, zwracają uwagę nie tylko na to, że przemoc w różnych jej przejawach dotyczy tak dużej liczby dzieci z trudnościami w uczeniu się, ale również na fakt, że bardzo rzadko problem ten jest ujawniany. Tylko 4 na 10 dzieci szukało pomocy poprzez opowiedzenie o zdarzeniu osobie trzeciej<sup>4</sup>.

Agresja wobec dzieci z trudnościami w uczeniu się jest poważnym problemem, na którym koncentrować się powinny analizy prowadzone przez teoretyków i praktyków zaangażowanych w problematykę. Okazuje się bowiem, że dzieci nie tylko są ofiarami, ale również bywają sprawcami agresji. Z relacji rówieśników wynika, że jednym z bardziej zauważalnych zachowań dzieci z trudnościami w uczeniu się jest ich dążenie do bycia zauważonym. Z braku innych (pozytywnych) środków, wykorzystują zachowania naganne, zaczepne. Jak się okazuje warto wsluchiwać się w to, co mówią dzieci, warto zatrzymać się z uwagą nad ich spostrzeżeniami, czasami pomysły najprostsze są najlepsze (materiał z wywiadu z dzieckiem bez trudności w uczeniu się).

Przedstawione teorie dotyczące trudności w uczeniu się wybrane zostały celowo, by poprzez ich przypomnienie uzmysłowić pedagogom, że trudności w uczeniu się mogą mieć wiele przyczyn i nie zawsze wynikają z biologicznych zaburzeń układu nerwowego, a taka interpretacja pojawia się w opiniach rodziców i nauczycieli najczęściej. Procesy społeczne, postawy, na które autorzy teorii zwracają uwagę są często nieuświadomione lub też bagatelizowane. Kiedyś usłyszałam, że zawód pedagoga to praca jak każda inna. Trzeba do niej przyjść, zrealizować zajęcia i można wyjść. W moim przekonaniu nie jest to prawdą, a przynajmniej nie powinno być. Nie ma chyba innej profesji, w której

<sup>4</sup> [http://www.nspcc.org.uk/Inform/.../sexual\\_bullying\\_deaf\\_disabled\\_wdf69261.pdf](http://www.nspcc.org.uk/Inform/.../sexual_bullying_deaf_disabled_wdf69261.pdf) deafness.about.com/cs/parentingarticles/a/teasing.htm




tak wiele zależałoby od tak niewielu, w której jest się odpowiedzialnym za kształt, charakter interakcji społecznych, a ponieważ są one podstawą wszelkich innych działań, to również za rozwój ekonomiczny i gospodarczy kraju. Nauczyciele powinni być jednak w swoich działaniach wspierani.

Brak zrozumienia dla tego faktu może być jedną z istotniejszych przyczyn wszystkich problemów, które zostały tu zarysowane.

## Literatura

1. Becker H. (1963), *Outsiders: Studies in the Sociology of Deviance*, New York: Free Press.
2. Bernstein B. (1990), *Odtwarzanie kultury*, Warszawa: PIW.
3. Bokszański Z., Piotrowski A., Ziółkowski M. (2002), *Socjolingwistyczna teoria Basila Bernsteina*, [w:] I. Machaj, *Małe struktury społeczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
4. Brzezińska A. (1999), *Dzieci z trudnościami w uczeniu się*, [w:] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Warszawa: WSiP.
5. Dryden G., Vos J. (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Warszawa: Pruszyński i S-ka.
6. Eysenck H. J. (1965), *Sens i nonsens w psychologii*, Warszawa: PWN.
7. Fatyga B., Tyszkiewicz A., Zieliński P. (2001), *Skala i powody wypadania uczniów z systemu edukacji w Polsce. Raport z badań odpadu szkolnego na terenie 32 gmin*, Warszawa: Wydawnictwo ISP.
8. Francis-Williams J. (1975), *Dzieci ze specjalnymi trudnościami w nauce*, Warszawa: PZWL.
9. Gardner H. (1983), *Frames of Mind*, Basic Books.
10. Giddens A. (2007), *Socjologia*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
11. Ginsburg H. (1982), *The Myth of Deprived Child*, [w:] P. Worsley, *Modern Sociology*, Hammondsworth: Penguin.
12. Grinder M. (1989), *Righting the Educational, Conveyor Belt*, Metamorphous Press, [w:] G. Dryden, J. Vos, (2000), *Rewolucja w uczeniu się*, Warszawa: Pruszyński i S-ka.
13. Hallahan D. P., Kauffman J. M. (1988), *Exceptional children and youth*, Ohio: Bell and Howell Company.
14. Hugill B. (1996), *Death of the Comprehensives*, „Observer”, styczeń.
15. Johnson D. J., Myklebust H. R. (1967), *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*, New York: Grund and Statton.
16. Kwieciński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*, Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
17. Kwieciński Z. (2007), *Wykluczanie*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
18. Lemert E. (1951), *Social Pathology. A Systematic Approach to the Theory of Sociopathic Behavior*, New York: McGraw – Hill.
19. McFadden M. G., Walker J. C. (1997), *Resistance Theory*, [w:] L. J. Saha (red.), *International Encyclopedia of the Sociology of Education*, Canberra: Pergamon Title.
20. Michałowicz R., Ślenzak J. (1982), *Choroby układu nerwowego dzieci i młodzieży*, Warszawa: PWN.
21. Noizet G., Caverni J. P. (1988), *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, tłum. K. Lubomirska, Warszawa: PWN.


- 
22. Rosenthal R., Jacobson L. (1968), *Pygmalion In the classroom*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
  23. Sawisz A. (1978), *System oświaty jako system przemocy symbolicznej w koncepcji Pierre Bourdieu*, „Studia Socjologiczne”, nr 2.
  24. Śliwerski B. (2008), *Edukacja w wolności*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
  25. Tough J. (1976), *Listening to Children Talking*, London: Ward Lock Educational.
  26. Werning R., Lütje-Klose B. (2009), *Pedagogika trudności w uczeniu się*, Gdańsk, Pedagogika GWP.
  27. Whiteman M., Teutsch M. (1968), *Social disadvantage as related to intellectual and language development*, [w:] M. Deutsch, J. Katz, A. R. Jensen (red.), *Social Class, Race and Psychological Development*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
  28. Zaborowski Z. (1988), *Psychospołeczne problemy sprawiedliwości i nierówności*, Warszawa: PWN.



**Beata Jachimczak**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Uczeń z ADHD  
w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych**




Pojawienie się w szkole uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych stanowi zawsze ważne wyzwanie dla placówki oświatowej. Każde takie dziecko wnosi ze sobą bagaż różnorodnych potrzeb i możliwości, jak również wiele ograniczeń i problemów związanych z realizowaniem roli ucznia, wychowanka, towarzysza współdziałającego w grupie rówieśniczej. Dzieci z ADHD stanowią wśród nich grupę szczególnie wymagającą ciągłego podnoszenia ze strony ich wychowawców kwalifikacji diagnostycznych oraz poszukiwania skutecznych form pracy wychowawczej i terapeutycznej. Wszelkie podejmowane działania wychowawczo-edukacyjne powinny w tym przypadku być skierowane na wytworzenie prawidłowych więzi i relacji między ludźmi. Szkoły otwarte na różnorodność, gotowe do współpracy również z uczniem z zaburzeniami funkcjonowania psychospołecznego są miejscem, w którym, dzięki możliwości ukazania jego pozytywnych stron, uzdolnień i możliwości, mogą budować się i kształtować właśnie takie relacje. Aby sprostać założeniom odpowiedzialnej edukacji, efektywnej dla każdego dziecka, szkoły powinny tworzyć samodzielnie odpowiednie warunki do rozwoju i nauki dla swoich podopiecznych.

Pomimo tego, że z kształceniem dzieci z ADHD mamy już do czynienia od wielu lat to jest to nadal obszar, w którym pojawia się coraz więcej pytań i wątpliwości dotyczących adekwatnych form terapii. Jest to również obszar dość niskich kompetencji praktycznych nauczycieli, co najprawdopodobniej może mieć związek z niejednorodnym obrazem klinicznym tego zaburzenia. Dodatkowym utrudnieniem w planowaniu pracy edukacyjnej z dziećmi z ADHD jest częste pojawianie się problemów wychowawczych spowodowanych współwystępowaniem zaburzeń zachowania o różnym stopniu nasilenia oraz o różnym charakterze. W wielu środowiskach wychowawczych uczniowie ci nadal postrzegani są jako gorsi, bardziej niegrzeczni, niezdyscyplinowani i trudno jest dorosłym odpowiedzialnym za ich wychowanie przyjąć do wiadomości istnienie potwierdzonego już zespołu zaburzeń, który mógłby tłumaczyć niepożądane zachowania, zdejmując z dziecka jednocześnie etykietę nieudacznika, łobuziaka, rozrabiaki.

W związku z powyższym warto zauważyć, że pomimo częstego podejmowania w literaturze problematyki dotyczącej zespołu nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeń koncentracji uwagi wiele aspektów wciąż pozostaje tematem sporów i dyskusji, budząc nierzadko kontrowersje tak wśród teoretyków jak i praktyków. Trudności związane z tym zagadnieniem pojawiają się już w przypadku terminologii.

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi – ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) to termin przyjęty przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne (APA, 1994) w klasyfikacji DSM-IV. W Międzynarodowej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10) nosi on nazwę zespołu hiperkinetycznego (Hiperkinetic Disorder).



Ch. Gillberg (1998) na podstawie analiz badaczy skandynawskich wyróżnił zespół deficytów w zakresie uwagi oraz koordynacji ruchowej i percepcji (*deficits in attention, motor control and perception* – DAMP). Zespół DAMP odpowiada zarówno kryteriom ADHD (w szczególności postaci z dominacją braku uwagi), jak i kryteriom towarzyszącym tzw. zespołowi rozwojowych zaburzeń koordynacji (*developmental coordination disorder* – DCD) opisanym w DSM-IV (za: Nijmeijer i in., 2008, s. 698).

W literaturze tematu zwraca się również uwagę na zależność i trudność zarazem w diagnozowaniu całościowych zaburzeń rozwoju i zespołu ADHD. Stwierdza się, że wiele osób z całościowymi zaburzeniami (PDD, *Pervasive Developmental Disorders*) wykazuje cechy typowe dla zespołu ADHD, jednak cechy te mogą być wtórne w odniesieniu do pierwotnej diagnozy (za: Nijmeijer i in., 2008, s. 697).

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi określa się jednak zawsze jako zbiór objawów związanych z nadruchliwością, impulsywnością oraz zaburzeniami koncentracji uwagi. Należy on do fragmentarycznych zaburzeń rozwoju pojawiających się w okresie dzieciństwa, które charakteryzuje takie nasilenie objawów w obszarze nadruchliwości, impulsywności i zaburzeń koncentracji uwagi, które w znacznym stopniu utrudnia lub wręcz uniemożliwia właściwe funkcjonowanie osoby.

Ważną rolę w podejściu diagnostycznym odgrywa odwołanie się do konkretnej klasyfikacji: DSM-IV lub ICD-10. Według A. Pisuli i T. Wolańczyka (2005) u dzieci w wieku wczesnoszkolnym rozpoznawanych jest 3-10% przypadków ADHD według kryteriów DSM-IV; przyjęcie kryteriów ICD-10 zmniejsza odsetek rozpoznań do 1-2% (Skórczyńska, 2008, s. 433).

W DSM-IV wyróżnia się trzy podtypy ADHD. Pierwszy z przewagą zaburzenia koncentracji uwagi, drugi z przewagą nadpobudliwości psychoruchowej i impulsywności oraz trzeci typ tak zwany mieszany. W zależności od podtypu ADHD (Wolańczyk, Kołakowski & Skotnicka, 1999) powyższe czynniki objawiają się ze współmiernym lub zróżnicowanym natężeniem:

- typ mieszany (musi wystąpić co najmniej 6 objawów z obszaru zaburzeń koncentracji uwagi oraz co najmniej 6 z obszaru impulsywności i nadruchliwości);
- typ z przewagą zaburzeń koncentracji uwagi (musi wystąpić co najmniej 6 objawów z obszaru zaburzeń koncentracji uwagi oraz mniej niż 6 z obszaru impulsywności i nadruchliwości);




- typ z przewagą nadrucliwości i nadmiernej impulsywności (musi wystąpić mniej niż 6 objawów z obszaru zaburzeń koncentracji uwagi oraz co najmniej 6 z obszaru impulsywności i nadrucliwości).

Wśród wskaźników diagnostycznych wyodrębnionych dla obszaru zaburzeń koncentracji uwagi muszą pojawić się odpowiedzi potwierdzające poniższe zachowania dziecka (Kołakowski i in., 2007):

- nie jest w stanie skoncentrować się na szczegółach podczas zajęć lub w czasie wykonywanej pracy, popełnia błędy;
- często ma trudności z utrzymywaniem uwagi na zadaniach i grach;
- często wydaje się nie słuchać tego, co się do niego mówi;
- często nie stosuje się do podawanych kolejno instrukcji i ma kłopoty z dokończeniem zadań i wypełnianiem codziennych obowiązków, jednak nie z powodu przeciwstawiania się lub nie rozumienia instrukcji;
- często ma trudności ze zorganizowaniem sobie pracy lub innych zajęć;
- nie lubi, ociąga się lub unika rozpoczęcia zajęć wymagających dłuższego wysiłku umysłowego;
- często gubi rzeczy niezbędne do pracy lub innych zajęć;
- łatwo rozprasza się pod wpływem zewnętrznych bodźców;
- często zapomina o różnych codziennych sprawach.

W obszarze nadrucliwości i impulsywności muszą zostać potwierdzone poniższe zachowania dziecka:

- ma często nerwowe ruchy rąk lub stóp, bądź nie jest w stanie usiedzieć w miejscu, wstaje z miejsca w czasie lekcji lub w innych sytuacjach wymagających spokojnego siedzenia;
- często chodzi po pomieszczeniu lub wspina się na meble w sytuacjach, gdy jest to zachowanie niewłaściwe;
- często ma trudności ze spokojnym bawieniem się lub odpoczywaniem;
- często jest w ruchu;
- często jest nadmiernie gadatliwie;
- często wyrывa się z odpowiedzią zanim pytanie zostanie sformułowane w całości;
- często ma kłopoty z zaczekaniem na swoją kolej;
- często przerywa lub przeszkadza innym (wtrąca się do rozmowy lub zabawy) (Kołakowski i in., 2007).



Aby móc zdiagnozować zespół ADHD powyższe wskaźniki muszą przejawiać się nieprzerwanie co najmniej przez 6 miesięcy. Większość z nich powinna pojawić się przed siódmym rokiem życia oraz muszą występować one przynajmniej w dwóch środowiskach wychowawczych. Obserwowane musi być również zaburzenie funkcjonowania społecznego, szkolnego (edukacyjnego) lub zawodowego. Według klasyfikacji DSM-IV należy również wykluczyć inne zaburzenia rozwojowe, zaburzenia psychiczne.

Zespół nadpobudliwości psychoruchowej diagnozowany jest przez zespół specjalistów ze szczególnym wskazaniem lekarzy oraz psychologów dokładnie znających zaburzenie. Podstawą diagnozy jest szczegółowy wywiad dotyczący życiorysu psychologicznego dziecka od momentu poczęcia poprzez kolejne etapy dorastania. Istotne znaczenie w procesie rozpoznania zaburzenia stanowi odniesienie się do informacji dotyczących środowiska rodzinnego w kontekście niepokojących wychowawczo zachowań oraz analiza funkcjonowania w sytuacji szkolnej w odniesieniu do kontaktów interpersonalnych z rówieśnikami, dorosłymi i przystosowania do obowiązujących tam norm.

Diagnostując zespół ADHD, należy zwrócić uwagę na jego związek z poziomem zachowania przystosowawczego osoby, przez które rozumie się uzyskanie równowagi między jednostką a środowiskiem, która to równowaga stanowi podstawę rozwoju jednostki.

Zachowanie przystosowawcze (Kostrzewski, 1978) rozumiane jako samodzielne, efektywne i odpowiedzialne zachowanie w społeczeństwie stosowne do wieku życia i grupy rówieśniczej praktycznie w przypadku każdego ucznia z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej i zaburzeniami koncentracji uwagi będzie odbiegało od normy. W związku z tym grupa dzieci z ADHD niezależnie od natężenia problemów edukacyjnych będzie potrzebowała ze strony swoich nauczycieli:

- poznania i zrozumienia specyficznych zachowań i emocji (niska samoocena, zaburzenia koncentracji uwagi, pobudliwość lub wycofanie, agresja, brak kontroli nad impulsami, brak zainteresowania nauką, kłopoty z podporządkowaniem);
- postawy rozumiejącej, akceptującej ucznia pomimo jego trudności, pozytywnego wsparcia, cierpliwości oraz takiego odnoszenia się do dziecka, które będzie służyło jako model zachowań dla grupy rówieśników;
- ustalenia i systematyzacji oczekiwań i wymagań;
- elastyczności pracy w grupie, możliwości rozładowania emocji;
- bliskiej, partnerskiej współpracy z rodzicami.



## Przyczyny i rozpowszechnienie ADHD

Choć trudno określić, kto pierwszy zdefiniował zaburzenie, zwykle wskazuje się pierwszego brytyjskiego pediatrę Georga Fredrica Stilla, który w cyklu wykładów wygłaszanych w 1902 roku opisał napotkane w praktyce lekarskiej dzieci trudno poddające się kontroli, objawiające oznaki „nieposłuszeństwa”, pozbawione „woli opanowania” i ogólnie niesforne, nieuczciwe oraz samowolne. Wysunął hipotezę, że stan ten nie jest skutkiem błędów wychowawczych czy duchowej degeneracji, ale raczej został odziedziczony lub spowodowany urazami przy urodzeniu (Hallowell & Ratey, 2004, s. 28). W roku 1960 S. Chess jako jedna z pierwszych oddzieliła zaburzenia nadpobudliwości psychoruchowej od koncepcji uszkodzenia mózgu i wprowadziła w swoich pracach określenie „syndrom dziecka nadruchliwego” (Hallowell & Ratey, 2004). Od tego czasu odnotować można znaczne przyśpieszenie w badaniach dotyczących objawów powyższego syndromu i zaburzeń koncentracji uwagi oraz upowszechnianie się terminu „nadpobudliwość psychoruchowa”.

Równoległe z badaniami nad objawami związanymi z zespołem ADHD postępowały poszukiwania w zakresie jego etiologii. W tym czasie powstało wiele teorii dotyczących między innymi tego, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej może powstać na skutek mikrouszkodzeń w czasie ciąży lub porodu. „Większość badań wskazuje jednak, że uszkodzenie mózgu w okresie ciąży i porodu nie jest najczęstszą ani główną przyczyną ADHD” (Kołakowski i in., 2007, s. 36).

Mechanizmy biologiczne odpowiedzialne za powstawanie tego zaburzenia, potwierdzone zostały w badaniach wskazujących na czynniki dziedziczności.

Teoria dotycząca tego, że zespół nadpobudliwości psychoruchowej jest przekazywany z pokolenia na pokolenie, czyli jest zaburzeniem warunkowanym genetycznie, została potwierdzona między innymi dzięki badaniom przeprowadzonym na bliźniętach. A. Kołakowski i in. (2007, s. 34) wskazują, że „w przypadku ADHD stopień dziedziczności jest bardzo wysoki i wynosi pomiędzy 65 a 95% (średnio 76%), i jest jednym z najwyższych wśród zaburzeń psychicznych (wyższy stopień dziedziczności ma niewiele innych cech, np. wzrost)”.

Zespół ADHD występuje na całym świecie, diagnozuje się go we wszystkich kulturach i na wszystkich kontynentach. Jednak różnice dotyczące populacji osób z tym zaburzeniem są znaczne. „Wartości podawane w piśmiennictwie wahają się między 1,5% populacji dziecięcej do ponad 16%” (Dąbkowska, 2008, s. 77). Rozbieżność ta jak już wcześniej wskazywano może wynikać


z odmiennego podejścia do diagnozy w zależności od przyjętej klasyfikacji obowiązującej w danym kraju oraz od dostępności danej populacji do instytucji diagnostyczno-terapeutycznych.

„Największe rozpowszechnienie zaburzenia obserwuje się wśród dzieci w młodszym wieku szkolnym, na poziomie około 9,6%” (Dąbkowska, 2008, s. 79). Jednocześnie w literaturze tematu wskazuje się na to, iż rozpoznawanie ADHD występuje około trzy razy częściej u chłopców niż u dziewcząt.

### **Problemy w funkcjonowaniu psychospołecznym uczniów z ADHD w kontekście realizacji ról szkolnych**

Dzieci z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej mają ogromne trudności z adaptacją do wymagań szkolnych i szczególnie wymagają wsparcia i przemyślanego działania dydaktyczno-wychowawczego w obszarze kształcenia ich kompetencji osobistych składających się na funkcjonowanie szkolne w obszarze: **samoświadomości** (świadomość emocjonalna, poprawna samoocena, wiara w siebie); **samoregulacji** (samokontrola, odpowiedzialność za swoje działanie, trzymanie się zasad, przystosowalność i innowacyjność); **motywacji** (dążenie do osiągnięć, zaangażowanie, inicjatywa, optymizm) (Wyczesany & Mikrut, 2002).

Największe trudności w realizacji zadań rozwojowych wynikają z zaburzeń w zakresie zdolności hamowania, czyli samokontroli, które to zdolności odpowiedzialne są za prawidłowe realizowanie funkcji wykonawczych, do których należą: pamięć operacyjna, internalizacja monologów, kontrola emocji, motywacji i stanu pobudzenia oraz rekonstruowanie. Jak wskazuje R. A. Barkley (1998, s. 54, za: Skórczyńska, 2008, s. 437) wszystkie podane wyżej funkcje wykonawcze u dzieci z ADHD są słabiej rozwinięte w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami. Tym, co również wyróżnia uczniów z nadpobudliwością psychoruchową jest częste występowanie niewłaściwych zachowań będących skutkiem pojawiania się agresji impulsywnej (Kołakowski i in., 2007, s. 109), która: ma podłoże biologiczne; związana jest z pobudliwością organizmu; charakteryzuje się niewspółmiernymi do bodźca, niekontrolowanymi reakcjami wybuchowymi; brakiem ukierunkowania na osiągnięcie celu; możliwością skierowania jej przeciwko sobie samemu. Nieplanowane zachowania agresywne pojawiają się najczęściej wtedy, kiedy dziecko nie radzi sobie z nową, trudną sytuacją lub w momencie silnego napięcia emocjonalnego. Uczeń nie ukrywa wtedy swojego zachowania, w trakcie wybuchu nie jest w stanie przewidywać konsekwencji i najczęściej żałuje tego, co się stało. Tak silne wybuchy złości, czy to skierowane przeciwko sobie samemu czy skierowane na zewnątrz,



nie są najczęściej przejawem złego zachowania, ale objawem typowym dla zespołu ADHD. Jednak przez wielu dorosłych, a także rówieśników dziecka mogą być i często odbierane są jako zachowania agresywne rozumiane jako planowane działanie sprawcy ukierunkowane na osiągnięcie konkretnego celu. Z punktu widzenia funkcjonowania społecznego ucznia bardzo ważną umiejętnością praktyczną jest wprowadzenie strategii radzenia sobie z „wybuchem”, czyli z pojawianiem się agresji impulsywnej. Rolą pedagoga-terapeuty jest wskazanie rówieśnikom różnic pomiędzy agresją impulsywną i zsocjalizowaną, tak aby potrafili oni odróżnić w zachowaniu dziecka z ADHD postępowania wynikające z objawów zaburzenia od tych, które mieszczą się już w zaburzeniach zachowania. Jest to bardzo trudne, biorąc pod uwagę jak wielu dorosłych ma kłopoty z dostrzeżeniem cienkiej granicy przebiegającej pomiędzy zachowaniami impulsywnymi a kontrolowanymi przez ucznia.

Wymienione powyżej trudności wynikające z objawów ADHD powodują pojawianie się zachowań społecznie nieakceptowanych i wiążą się często z brakiem zrozumienia i napiętnowaniem ze strony rówieśników. Stygmatyzowanie i izolowanie ucznia z ADHD jest tym większe im mniejsza jest wiedza wszystkich członków wspólnoty edukacyjnej w tym zakresie. Prowadzić to może do budowania negatywnego obrazu własnej osoby. Pod wpływem ciągłych porażek i nieporozumień może dochodzić do problemów z samooceną. Uczniowie ci często stają się w klasie „kozłami ofiarnymi” (Hallowell & Ratey, 2004), ponieważ rówieśnicy w momencie kryzysu, zagrożenia szybko dostrzegają, że podejrzenie za złe zachowanie łatwo można przerzucić na „wiecznie sprawiającą przecież kłopoty ofiarę”, która w konsekwencji może stać się obiektem zbiorowej agresji całej grupy.

Próba pozyskania „akceptacji” i zdobycia pozycji w klasie jest często przyjmowanie roli „błazna klasowego”. To jednak najczęściej nie wystarcza do tego, aby zbudować relacje z rówieśnikami, które byłyby na dłuższą metę satysfakcjonujące dla obydwu stron.

Trudności związane z ADHD powodują, że u dziecka nawarstwiają się negatywne myśli dotyczące swojej osoby, które mogą prowadzić do powstawania wtórnych efektów zespołu nadpobudliwości psychoruchowej.

Aby temu przeciwdziałać konieczne jest przygotowanie nauczycieli do pracy z uczniem z ADHD. Badania prowadzone wśród nauczycieli szkół ogólnodostępnych dotyczące gotowości do pracy z uczniem z SPE (ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi) potwierdziły, iż ponad 60% pedagogów deklaruje brak odpowiedniej wiedzy oraz przygotowania do pracy z tymi dziećmi (Jachimczak, 2008, s. 195). Wśród pedagogów deklarujących przygotowanie do pracy z uczniem z SPE (około 40% badanej populacji) tylko 1/3 grupy stwierdziła, że wiedzę tę posiadała w czasie studiów

pedagogicznych, 2/3 zaś wskazało na samodzielne poszukiwanie wiadomości i umiejętności, przy czym zdecydowana większość zdobyła kwalifikacje na kursach lub analizując literaturę tematu, zaś tylko 18% ukończyło studia podyplomowe z zakresu wspomaganie rozwoju i edukacji dzieci z SPE. Powyższe wyniki wywołują niestety obawy, co do jakości wykształcenia, a co za tym idzie wiedzy i kompetencji nauczycieli w interesującym nas obszarze. Zarazem wskazują one na konieczność podjęcia działań mających na celu włączenie w programy kształcenia zawodowego pedagogów możliwie dużego bloku treści związanych z pedagogiką specjalną, tak aby nauczyciel rozpoczynający pracę w szkole dysponował podstawową, ale zarazem niezbędną wiedzą na temat specyfiki pracy z dzieckiem o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Tabela 1.

Ranking preferencji dotyczących gotowości do pracy z dzieckiem z SPE

Odpowiedź	Uśredniona pozycja w rankingu
wybitnie zdolni	1. (3,7)
niepełnosprawni ruchowo	2. (3,8)
słabosłyszący	3. (4,9)
przewlekłe chorzy	4. (5,5)
słabowidzący	5. (5,6)
upośledzeni w stopniu lekkim	6. (5,6)
<b>z nadpobudliwością psychoruchową (zespół ADHD)</b>	<b>7. (5,8)</b>
ze złożonymi deficytami fragmentarycznymi	8. (6,0)
z autyzmem	9. (6,3)
niesłyszący	10. (7,5)
niewidomi	11. (9,4)
upośledzeni w stopniu głębszym	12. (9,8)

Źródło: (Jachimczak, 2008, s. 195)



Odległe siódme miejsce w rankingu uczniów z ADHD wskazuje na niewielką gotowość do pracy z nimi w warunkach szkolnych. Praktyka pokazuje, że takie stanowisko nauczycieli wobec ucznia z ADHD spycha ich często do nauczania indywidualnego, poza szkołą, w warunkach izolacji społecznej.

Powyższe wyniki badań potwierdzają tezę dotyczącą trudnej sytuacji tych uczniów w szkole ogólnodostępnej, która związana może być z:

- niewłaściwymi postawami nauczycieli w stosunku do uczniów z ADHD,
- niskimi kompetencjami nauczycieli dotyczącymi stosowania metod pracy w odniesieniu do potrzeb, możliwości, ale i ograniczeń ucznia,
- brakiem lub niedostatecznym wykorzystaniem współpracy z rodzicami i specjalistami przy opracowywaniu programu dla dziecka i klasy, w której ono funkcjonuje.


### Zespół ADHD a zaburzenia zachowania

Według definicji zaburzenia zachowania to powtarzające się zachowania antysocjalne, agresywne lub buntownicze. Najogólniej można wyróżnić dwa rodzaje zaburzeń zachowania: zaburzenia opozycyjno-buntownicze (ODD) oraz poważne (właściwe) zaburzenia zachowania (CD). „Zachowania opozycyjno-buntownicze można rozpoznać u ponad 70-80% dzieci z ADHD, natomiast poważne zaburzenia zachowania u kilku procent z nich” (Kołakowski i in., 2007, s. 114). Zachowania opozycyjno-buntownicze przejawiają się przeciwstawianiem się normom, nakazom przy jednoczesnym dręczeniu innych. Dzieci z takimi zaburzeniami nie reagują w sposób adekwatny do sytuacji, łatwo tracą kontrolę nad swoim zachowaniem, często manifestują swą złość.

Klasyfikacja zaburzeń zachowania wg kryteriów ICD-10 dzieli je na dwa typy: typ dziecięcy i typ adolescencyjny oraz określa stopień ich nasilenia wyróżniając: łagodne zaburzenia zachowania, umiarkowane zaburzenia zachowania, ciężkie zaburzenia zachowania (Wolańczyk, Kołakowski & Skotnicka, 1999). Do wybranych kryteriów diagnostycznych zaburzonego zachowania należą między innymi:

- wybuchy złości, kłótnie z dorosłymi,
- odrzucanie wymagań,
- oskarżanie innych za własne pomyłki,



- 
- złośliwość i mściwość,
  - kłamstwo,
  - agresja słowna i fizyczna,
  - rozmyślne niszczenie własności innych,
  - kradzieże.

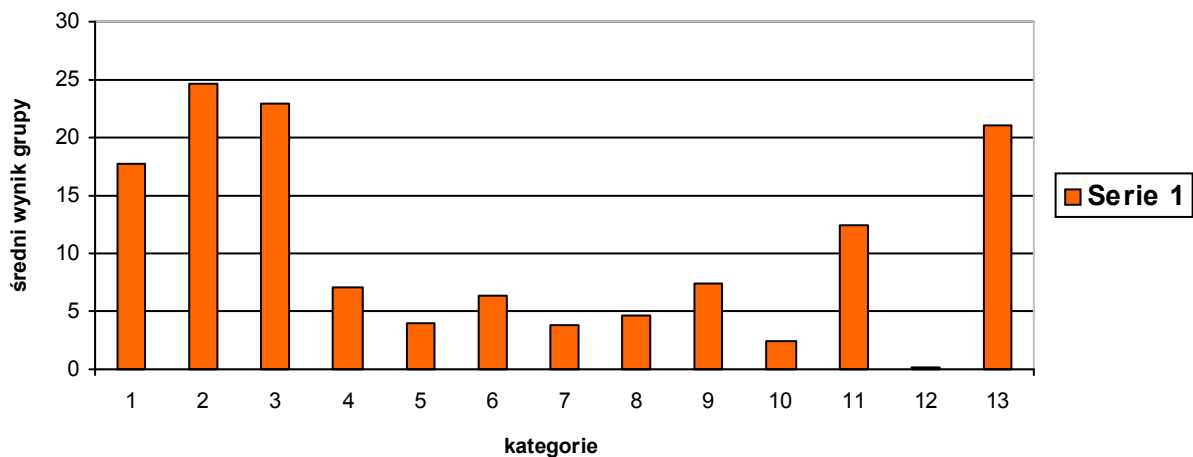
Pomimo tego, że zaburzenia zachowania nie są tożsame z problemem agresji, często współwystępują obok siebie. Agresja zsocjalizowana, z jaką możemy mieć do czynienia przy przenikaniu się zaburzeń zachowania, konfliktów z prawem i zachowań agresywnych charakteryzuje się: zachowaniami wyuczonymi, niewielkim wpływem czynników biologicznych, całkowitą kontrolą przez sprawcę, ukierunkowaniem na cel, skierowaniem przeciwko innym oraz tym, że jest związana z utrwalonymi zachowaniami społecznymi (Kołakowski i in., 2007, s. 205).

Mówiąc o zaburzeniach zachowania (w tym często o zachowaniach agresywnych), należy skupić się na ich współwystępowaniu wraz z diagnozą zespołu ADHD. Takie współistnienie znacznie pogarsza rozwój dziecka oraz zdecydowanie osłabia jego poziom funkcjonowania szkolnego i społecznego. „Podkreśla się, że dzieci z ADHD, jak również z ADHD i zachowaniami agresywnymi są zwykle odrzucane przez rówieśników, podczas gdy dzieci z zaburzeniami zachowania są tak samo często akceptowane jak i odrzucane” (Kołakowski i in., 2007, s. 116). Izolacja rówieśnicza może być przyczyną szybszego „odpadu szkolnego”, jak również popadnięcia w konflikt z prawem, uzależnienia od narkotyków czy podejmowania prób samobójczych.

Wyniki prowadzonych badań (Jachimczak, 2008-2009) dotyczących zaburzeń zachowania u dzieci z ADHD w młodszym wieku szkolnym (grupa 30 uczniów) mierzone skalą zachowania przystosowawczego dla dzieci, młodzieży i dorosłych (Nihira i in., za: Kostrzewski, 1978) wskazują, że w pierwszym etapie kształcenia możemy mówić o umiarkowanych zaburzeniach zachowania typu dziecięcego w czterech kategoriach: gwałtowne i destruktywne zachowania (1), zachowanie antyspołeczne (2), zachowanie buntownicze (3), zaburzenia o charakterze psychologicznym (13). Wyniki te prezentuje poniższy wykres.

Wykres 1.

Wyniki badań zaburzenia zachowania w kategoriach: 1. gwałtowne i destruktywne zachowanie, 2. zachowanie antyspołeczne, 3. zachowanie buntownicze, 4. kradzieże i kłamstwo, 5. zamykanie się w sobie, 6. stereotypie ruchowe i dziwaczne ruchy, 7. niewłaściwe formy zachowania się w towarzystwie, 8. niewłaściwe nawyki głosowe, 9. niewłaściwe lub ekscentryczne nawyki, 10. zachowanie autodestruktywne, 11. nadmierna pobudliwość ruchowa, 12. odbiegające od normy zachowania w sferze piciowej, 13. zaburzenia o charakterze psychicznym.



Źródło: badania własne

W związku z powyższym, rozważając problem współwystępowania agresji i zaburzonego zachowania, ze szczególnym uwzględnieniem zachowań opozycyjno-buntowniczych wśród dzieci i młodzieży z ADHD, trzeba uwzględnić wielość i różnorodność oddziaływań środowisk wychowawczych, w których funkcjonuje dziecko. Mając na uwadze to, że właściwe zaburzenia zachowania (CD), które nakładają się na zdiagnozowany wcześniej zespół ADHD nie rokują na pomyślne wejście w dorosłe życie, należy jak najwcześniej rozpocząć myślenie i działanie ukierunkowane na łączenie i stosowanie sprawdzonych metod terapeutycznych. Należy pamiętać, że niewiele dobrego przynosi nadmierne nagłaśnianie wybranych, incydentalnych, a jednocześnie bardzo drastycznych wydarzeń mających miejsce w placówkach oświatowych, a związanych z dzieckiem z ADHD, ponieważ nie odzwierciedla to stanu faktycznego problemu. Nie należy przy tym jednak sugerować, iż w szkołach nie ma problemu przemocy, również w kontekście interesującego nas obszaru, należy tylko pamiętać, że głębokie zaburzenia zachowania dotyczą bardzo nielicznej grupy dzieci z ADHD i jedynie w uzasadnionych sytuacjach, kiedy zagrożone jest jego bezpieczeństwo lub pozostałych uczniów, należy zadbać o rozpoczęcie terapii izolowanej, np. w szpitalu lub placówce specjalistycznej.



## Terapia i działania wspomagające prawidłowe funkcjonowanie dziecka z ADHD w środowisku szkolnym

Mając na uwadze efektywność oddziaływań terapeutycznych, należy zauważyć, że najskuteczniejszą formą terapii dziecka z ADHD jest terapia łączona, czyli odpowiednio dobrana kombinacja metod terapeutycznych połączona ze ścisłą współpracą z rodzicami oraz z czasowym lub stałym włączeniem leków.

Ponieważ zespół ADHD wiąże się z utrudnieniami w organizowaniu świata wewnętrznego i zewnętrznego człowieka, to często farmakoterapia powoduje znaczną poprawę funkcjonowania. Jednak należy pamiętać, że aby skuteczniej zmienić (zmodyfikować) zachowanie dziecka koniecznym jest objęcie go ciągłą terapią indywidualną i grupową. Jedną z proponowanych form terapii jest terapia poznawczo-behawioralna, która zakłada współpracę pacjenta i terapeuty nad zidentyfikowaniem i zrozumieniem problemu w kontekście związku, jaki występuje pomiędzy myślami, emocjami i zachowaniem danej osoby. W tej formie psychoterapii główny nacisk położony jest na trudności występujące "tu i teraz" – w bieżącym życiu człowieka. Wspólny punkt widzenia na problem występujący u pacjenta ustalany jest wspólnie przez terapeutę i pacjenta. Następnie określone są konkretne cele terapii, czasu jej trwania oraz strategie terapeutyczne, których zasadność i skuteczność jest poddawana ciągłej ocenie (PTTPiB, 2007).

Jednym z przykładów terapii odnoszących się do trwałej modyfikacji zachowań jest program D. Pentecosta (2005) *ADDapt – ADD Alternative Parenting Techniques* (Alternatywne Techniki Wychowania Dzieci z ADD), które autor sam nazywa treningiem, edukacją lub modyfikacją zachowań mającą pomóc dziecku w zmienieniu samego siebie. Główny ciężar działań terapeutycznych w tej metodzie położony jest na rodziców. Jednak jak podkreśla Hallowell i Ratey (2004), oprócz odpowiednio dobranych terapii ważne jest też, by mieć kogoś, kto byłby „trenerem” dla osoby z ADHD.

Spora grupa dorosłych (rodziców i pedagogów) nie dostrzega konieczności swojego włączenia się w proces terapii dziecka, nie dostrzegając zagrożeń związanych z pojawianiem się w jego zachowaniu coraz większych problemów. Często w przypadku uczniów, u których występują tylko lekkie zaburzenia o charakterze opozycyjno-buntowniczym wystarczy właśnie, aby ktoś z zewnątrz (trener, asystent, nauczyciel) pomógł im w sposób konstruktywny wyjść z tzw. błędnego koła zachowań negatywnych i pomógł im w odnalezieniu skutecznego sposobu radzenia sobie z własną impulsywnością i brakiem organizacji.



Jednak wbrew oczekiwaniom właśnie w placówkach oświatowych brakuje kompetentnych pedagogów gotowych rozpocząć program modyfikacji zachowań ucznia. W wielu szkołach brakuje współodpowiedzialności, kooperacji i co za tym idzie sensownych rozwiązań dotyczących radzenia sobie w sytuacjach trudnych wychowawczo.

W związku z powyższymi rozważaniami, mając na uwadze trudną sytuację społeczno-emocjonalną dziecka z ADHD, w szkole konieczne jest podjęcie na jej terenie przemyślanych działań związanych z profilaktyką i terapią działań „przemocowych” pojawiających się ze strony tego ucznia jak i pozostałych rówieśników. Projektowane działania, aby mogły okazać się skuteczne powinny przybrać formę spójnego, czytelnego i realnego programu funkcjonującego w całej szkole w stosunku do wszystkich uczestników procesu edukacyjnego. Stąd najlepszy do zastosowania w warunkach szkoły wydaje się być model programu D. Olweusa (1996, za: Danilewska, 2002), który zakłada planowanie działań na trzech poziomach: pierwszy poziom – szkoła; drugi poziom – klasa; trzeci poziom – indywidualny (bezpośrednia praca z dzieckiem przy udzielaniu stałej pomocy i wsparcia dla rodziców i ze strony rodziców).

W przypadku pojawienia się dziecka z ADHD w szkole należy jak najszybciej opracować diagnozę dotyczącą jego funkcjonowania społeczno-emocjonalnego w zakresie: stworzenia raportu dotyczącego trudności dziecka; dokładnego opisu interwencji i warunków ich przewycięzania (**kodeks złości, schemat radzenia sobie z wybuchem**); sprawdzania skuteczności (**wygaszanie zachowań niepożądanych – np. szkolny system punktowania**); planowania działań i wsparcia ze strony nauczycieli, uczniów, rodziców oraz pracowników administracyjnych placówki.

Skonstruowana diagnoza powinna doprowadzić do realizacji najważniejszych zadań związanych z bezpieczeństwem i prawidłowym funkcjonowaniem dziecka na poziomie szkoły, do których zaliczyć można:

1. stworzenie szkolnego systemu przeciwdziałania wybuchom (strategia radzenia sobie z wybuchem dziecka) oraz wygaszania zaburzeń zachowania (systematyczne przestrzeganie wprowadzonych zasad przez wszystkich pracowników szkoły),
2. zwiększenie liczby zajęć socjoterapeutycznych indywidualnych i grupowych w celu budowania prawidłowych relacji w grupie rówieśniczej,
3. stworzenie efektywnego systemu doskonalenia i samodoskonalenia nauczycieli,
4. rozszerzenie współpracy w obszarze szkoła–dom w celu kontynuowania działań terapeutycznych w obu środowiskach wychowawczych.



Z punktu widzenia zaangażowania wszystkich nauczycieli w proces wychowania i terapii dziecka z ADHD ważne wydaje się odpowiednie zaplanowanie ścieżek rozwoju osobistego poszczególnych pedagogów pracujących w placówce, tak aby mogli stanowić oni interdyscyplinarny zespół mogący wspierać się nawzajem w rozwiązywaniu trudnych problemów związanych ze zjawiskiem przemocy. Należy pamiętać o tym, że rada pedagogiczna to zbiór indywidualności, których zadaniem jest praca zespołowa w zakresie realizacji jednego wspólnego celu jakim jest wychowanie i wspomaganie rozwoju każdego ucznia będącego członkiem danej społeczności szkolnej. Przy czym „zalecenia współtworzenia programu oraz wspólnej jego realizacji nie należy rozumieć jako dążności do uniformizacji. Wprost przeciwnie, chodzi o to, by każdy nauczyciel odnalazł najlepszy, najbardziej odpowiadający jego osobowości styl porozumiewania się z uczniami i stosował go konsekwentnie w profilaktyce agresji oraz wychowaniu zgodnie z własnym programem” (Danilewska, 2002, s. 6).

W pracy wychowawczej i terapeutycznej z dzieckiem z nadpobudliwością psychoruchową ważnym elementem jest umiejętne prowadzenie zespołu klasowego, w którym trzeba stale monitorować relacje pomiędzy poszczególnymi uczniami a osobą z ADHD. Do zadań jakie powinien uwzględnić w swojej pracy wychowawczej każdy nauczyciel w tej sytuacji dodatkowo należą:

1. tworzenie regulaminu klasy zawierającego zasady, które wiążą się również z programem korekcji zachowań ucznia z ADHD,
2. prowadzenie celowo zaplanowanych warsztatów na temat emocji ze szczególnym uwzględnieniem emocji negatywnych warunkujących często zachowania agresywne,
3. prowadzenie zajęć ułatwiających uczniom rozróżnienie agresji impulsywnej i zsocjalizowanej,
4. uwzględnienie w procesie kształcenia i wychowania zajęć opartych na współpracy (kooperacji) oraz zajęć wzmacniających pozytywne więzi między uczniami,
5. organizowanie spotkań z rodzicami i uczniami, na których w sposób rzeczowy i merytoryczny analizowane będą trudności związane ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dziecka z ADHD i reszty klasy.

Na tym etapie konieczne jest odwołanie się do osobistych przekonań i doświadczeń każdego nauczyciela, które leżą u podstaw budowania prawidłowych relacji interpersonalnych. Szczególną uwagę należy zwrócić na wspólne tworzenie regulaminu klasy, które powinno odbywać się przy współudziale rodziców, uczniów i samego nauczyciela. Powinien on zawierać zrozumiałe normy oraz konsekwencje przewidziane za ich łamanie i powinien w jak najmniejszy sposób wyróżniać ucznia z ADHD – raczej należy tak poprowadzić jego konstruowanie, aby był stosowany przez wszystkich członków grupy bez dodatkowego uszczegółowienia.



Najważniejszym ogniwem w pracy z dzieckiem z ADHD jest ono samo. Przemysłane działania wzmacniające mogą pomóc uczniowi w realizowaniu różnych ról szkolnych i przeciwdziałać pojawieniu się zaburzeń zachowania lub efektywnie mogą wygaszać pojawiające się trudności wychowawcze. Zespół pracowników Centrum CBT (prowadzący terapię poznawczo-behawioralną), poszukując skutecznych metod pracy z dzieckiem, zaproponował „stosowanie tzw. okularów<sup>1</sup>, czyli specyficznych metod, które pomimo objawów pomagają dziecku i jego otoczeniu sprawniej funkcjonować” (Kołakowski i in., 2007, s. 131).

Osoby dorosłe, a także rówieśnicy mogą pomóc w usprawnieniu funkcjonowania dziecka w obszarze zaburzenia koncentracji uwagi poprzez: ograniczenie ilości bodźców wokół niego, skracanie zakresu i złożoności zadań do wykonania na pojedyncze polecenia, aktywizowanie go poprzez stosowanie urozmaiconych form pracy, przywracanie uwagi i koncentracji na wykonywane zadania oraz poprzez planowanie działań z zastosowaniem planu dnia, danego zajęcia czy innych.

W kontekście nadruchliwości możemy ułatwić dziecku funkcjonowanie, akceptując to, że się ono rusza, a także organizując przestrzeń klasy tak, aby jego nadmierna ruchliwość nie przeszkadzała innym w realizacji zadań szkolnych.

Więszym problemem jest pomoc dziecku w panowaniu nad własną impulsywnością. „Badania naukowe z ostatnich lat wykazały niską skuteczność programów terapeutycznych mających na celu naukę panowania nad własną impulsywnością. Dlaczego? Odpowiedź jest prosta: by zmienić swoje zachowanie, trzeba o tym pamiętać, a więc nie być impulsywnym... Pomoc zatem musi polegać na przypomnieniu w odpowiednim momencie o istnieniu danej reguły” (Kołakowski i in., 2007, s. 134).

Przewidywanie sytuacji, kiedy dziecko nie przypomni sobie zasad, uprzedzanie poprzez przypominanie zasad oraz przypominajki graficzne mają na celu uprzedzanie i wygaszanie niepożądanych zachowań. Jest to ostatni i zarazem chyba najtrudniejszy dla nauczyciela etap pracy indywidualnej z dzieckiem wykazującym zaburzenia w tym zakresie, ponieważ w dużej mierze od jego czujności zależeć będzie powodzenie lub niepowodzenie w relacjach interpersonalnych dziecka z ADHD z innymi osobami na terenie szkoły. Stąd pomocne byłoby takie zorganizowanie pracy szkolnej, aby w sytuacjach pozalekcyjnych można było zajmować się uczniem z ADHD na zasadzie

<sup>1</sup> Wychodząc z założenia, że objawy ADHD są niezależne od dziecka, tak jak niezależna jest wada wzroku, terapeuci proponują założenie dziecku okularów, które pomogą mu lepiej funkcjonować, tak jak prawdziwe okulary pomagają osobie z krótko- lub dalekowzrocznością, stąd pojecie „okularów” w terapii dziecka z ADHD: zastosowane postępowanie nie usuwa objawów, nie leczy, ale pozwala na normalne życie.



„pucharu przechodniego”, który dla każdego, kto go ma w swoich rękach jest czymś cennym, o co należy dbać i w jak najlepszej formie przekazać drugiemu bez „uszczerbku” na jego zdrowiu i funkcjonowaniu społecznym i emocjonalnym.

Myśląc o skuteczności oddziaływań wobec zachowań niepożądanych u dzieci, należy zastanowić się również nad tym, kto ma predyspozycje do odnoszenia sukcesów w pracy wychowawczej. Za J. Korczakiem można powiedzieć, że pedagogów dzielimy na złych i dobrych. Ci pierwsi nie posiadają zdolności krytycznej analizy swoich działań i powtarzając te same błędy, dalej podążają w niewłaściwym kierunku. Ci drudzy zaś, świadomi „modelu czterech kół zębatych” dotyczącego radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów (Pyżalski, 2007), dokonują analizy wszystkich czterech jego elementów: osoby nauczyciela, techniki (strategii), osoby ucznia, kontekstu społecznego i sytuacyjnego, i drugi raz nie popełniają tych samych błędów. Wiedzą, że aby odnieść sukces „właściwa osoba musi stosować odpowiednią strategię (technikę) w stosunku do właściwej osoby w odpowiedniej sytuacji” (Pyżalski, 2007, s. 88).





## Literatura

1. Baranowska W. (red.) (2007), *ADHD – prawie normalne życie*, Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
2. Danilewska J. (2002), *Agresja u dzieci – Szkoła porozumienia*, Warszawa: WSiP.
3. Dąbkowska M. (2008), *Styl atrybucji oraz funkcjonowanie społeczne adolescentów z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi*, Toruń: Adam Marszałek.
4. Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotach*, Warszawa: WSiP.
5. Hallowell E. M., Ratey J. J. (2004), *W świecie ADHD. Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami uwagi u dzieci i dorosłych*, Poznań: Media Rodzina.
6. Hanć T. (2009), *Dzieciństwo i dorastanie z ADHD*, Kraków: Impuls.
7. Jachimczak B. (2008), *Problemy diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ADHD*, [w:] U. Bartnikowska, A. Krause, Cz. Kosakowski (red.), *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
8. Kołakowski A, Wolańczyk T. (2000), *Zaburzenia zachowania u dzieci i młodzieży*, „Klinika Pediatria”, 8(4), 436-444.
9. Kołakowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A. (2007), *ADHD – Zespół nadpobudliwości psychoruchowej*, Gdańsk: GWP.
10. Kostrzewski J. (1978), *Z zagadnień psychologii dziecka upośledzonego umysłowo*, Warszawa: Wydawnictwo WSPS.
11. Misiak A., Kossakowska-Petrycka K. (2006), *Mam nadpobudliwe dziecko... i co dalej?*, Warszawa: WSiP.
12. Nijmeijer J. S., Minderaa R. B., Buitelaar J. B., Muligan A., Hartman C. A., Hoekstra P. J. (2008), *Attention – deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning*, „Clinical Psychology Review”, 28, 692-708.
13. Pentecost D. (2005), *Wychować dziecko z ADD i ADHD*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
14. Polskie Towarzystwo Terapii Poznawczej i Behawioralnej (2007), *Czym są terapie poznawcze i behawioralne?*, tłumaczenie tekstu umieszczonego na stronie internetowej European Association for Behavioural and Cognitive Therapies, dostęp 27.02.2010, [www.eabct.com](http://www.eabct.com), [http://www.pttpb.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=59&Itemid=46](http://www.pttpb.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=46).
15. Pyżalski J. (2007), *Nauczyciele i uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków: Impuls.
16. Sakowska J. (1999), *Szkoła dla rodziców i wychowawców*, Warszawa: CMPPP.




17. Skórczyńska M. (2008), *Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z zaburzeniami koncentracji uwagi (ADHD)*, [w:] B. Cytowska, B. Wilczura, A. Stawarski (red.), *Dzieci chore, niepełnosprawne i z utrudnieniami w rozwoju*, Kraków: Impuls.
18. Strichart S. S., Mangrum Ch. T. (2009), *Dziecko z ADHD w klasie. Planowanie pracy dzieci z zaburzeniami koncentracji uwagi*, Gdańsk: GWP.
19. Wolańczyk T., Kołakowski A., Skotnicka M. (1999), *Nadpobudliwość psychoruchowa u dzieci*, Lublin: Wydawnictwo Bifolium.
20. Wyczesany J., Mikrut A. (red.) (2002), *Kształcenie zintegrowane dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.



**Bogusław Śliwerski**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**Szkoła jako czynnik sprzyjający agresji**



Proponuję spojrzenie na szkołę jako środowisko, które samo w sobie generuje przemoc i agresję. Przez przemoc rozumiem tu wszystko to, co ogranicza potencjalny rozwój każdego ucznia i nauczyciela w szkole lub w związku ze szkołą. Wyróżniam tu 3 czynniki generujące przemoc:

- 1) czynniki strukturalne w szkole (prawo szkolne, reguły życia wewnątrzszkolnego, miejsce, przestrzeń i czas itp.),
- 2) czynniki symboliczne – szeroko pojmowana kultura szkoły,
- 3) czynniki podmiotowe – osobowościowe, charakterologiczne (biograficzne) aktorów życia szkolnego, dla których szkoła jest także terytorium do załatwiania własnych problemów czy interesów wnoszonych do niej z przestrzeni i życia pozaszkolnego.

Edukacja szkolna zgodnie ze swoimi założeniami powinna służyć maksymalizowaniu potencjału rozwojowego wszystkich uczniów, sprzyjać osiąganiu przez nich sukcesów na miarę ich aspiracji i możliwości, powiększać kulturowy kapitał, by procentował w ich dalszym życiu. Szkoła (starogreckie *scholé*) powinna być miejscem spokoju, wolności, odpoczynku, tajemniczego uroku, oddania się czynnościom wzbogacającym, sprawiającym radość. Okazuje się jednak, że od jej źródłowego znaczenia instytucja ta – w sensie powszechnym – jest wciąż jeszcze bardzo oddalona. Współczesne szkoły nadal są organizowane i prowadzone na wzór biurokratycznych instytucji państwowych końca XIX w., by realizować w nich cele zgodnie z zasadą administracyjnej racjonalności, a więc przy stosowaniu tych samych środków, w tym samym czasie i względnie tych samych warunkach. Chodzi o to, by do maksimum wykluczyć z ich funkcjonowania przypadek (los), co – jak się wydaje – jest możliwe tylko wówczas, kiedy postępowanie jednostek w instytucji nie będzie warunkowane ich indywidualnymi potrzebami i uniezależni się od ich subiektywnych doznań. Tak rozumianej racjonalności warto poddać nie tylko czas trwania szkoły, metody kształcenia, jej wyposażenie w pomoce dydaktyczne, ale i ocenianie zachowania uczniów czy postawy wobec nich nauczycieli.

Wśród podstawowych cech wyróżniających demokratyczną formę organizacji i działania szkoły wymienia się dzisiaj zasadę równości formalnej wobec prawa wszystkich podmiotów edukacji. Inna z zasad odnosi się do nadania prawnej formy i prawnego charakteru stosunkom między władzą szkolną (pedagogiczną) a uczniami i ich rodzicami jako podmiotami prawa poprzez określenie ich wzajemnych praw i obowiązków. Muszą one opierać się na uznaniu i zagwarantowaniu formalnej równości i wolności wszystkich osób uczestniczących w edukacji szkolnej. W tej sytuacji żadna ze stron nie może być uzależniona od arbitralnych decyzji władz szkolnych, lecz podlegać wyłącznie prawu, nad którego przestrzeganiem powinien czuwać społeczny organ, jakim jest rada szkoły. Stosunek władz szkoły do prawa jest swoistego rodzaju miernikiem demokracji w tej placówce oświatowej.




## Czynniki strukturalne

Jak pisał przed laty Zygmunt Mysłakowski: „Państwo jest polityczną organizacją społeczeństwa. Organizacja polityczna oznacza czynnik siły, przymusu, hierarchii, władzy. Czynnik ten jest potrzebny wszędzie tam, gdzie zależy na wzmocnieniu napięcia pewnych zjawisk zbiorowych” (Mysłakowski, 1931, s. 23). Działalność wychowawcza szkół jest zatem połączona ściśle z życiem, w którym toczy się walka o przyszłość, w którym dokonują się pożądane z perspektywy władzy zmiany. Kadry i instytucje oświatowe stają się – często wbrew własnym oczekiwaniom czy nieświadomie – naturalnym środowiskiem politycznym ze względu właśnie na to, iż mają one miejsce w politycznie ukształtowanym państwie. Środowisko to oddziałuje na szkolnictwo z dwóch źródeł:

- A) władza państwa, a więc poprzez to, kto i w jakiej mierze partycypuje w decyzjach politycznych (np. czy procesy edukacyjne realizowane są w demokracji parlamentarnej czy w reżimie totalitarnym);
- B) partie polityczne, które mają decydujący wpływ na władzę w instytucjach wyznaczających kierunek rozwoju i strukturę dla całego systemu oświatowego (Průcha, 1997, s. 87).

Każda zmiana formacyjna, duchowa jest nośnikiem przemian kultury politycznej i oświatowej ujawnianej w formie dominacji określonego nurtu na łamach najważniejszych w danym kraju gazet, czasopism, w mediach elektronicznych, w ramach deklaracji stowarzyszeń, partii politycznych i rządów, kongresów i publikacji naukowych. Każda z partii politycznych stara się uzyskać jak największy wpływ na edukację, co jest najbardziej widoczne w okresach przedwyborczych. Partie polityczne najczęściej zajmują odmienne stanowisko w takich sprawach, jak:

- miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie,
- sposób zarządzania systemem oświatowym (etatystyczny vs samorządnościowy, centralistyczny vs zdecentralizowany),
- zakres reform i innowacji edukacyjnych,
- finansowe zabezpieczenie kosztów kształcenia i wychowania,
- wysokość płac i zakres autonomii pedagogicznej nauczycieli,
- istota i zakres wychowania społeczno-moralnego oraz religijnego w edukacji publicznej,
- rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży,

- 
- rola samorządów w reformowaniu oświaty (rady szkół, rady rodziców, samorząd uczniowski, rady pedagogiczne; oświatowe, uczniowskie i rodzicielskie organizacje pozarządowe itp.),
  - rola i wpływ związków zawodowych na oświatę,
  - temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego (rozpoczęcie obowiązku szkolnego, długość trwania edukacji, struktura systemu oświaty, plany kształcenia itp.),
  - program kształcenia ogólnego i zawodowego (reformy treści kształcenia i wychowania),
  - system egzekwowania i zapewniania jakości kształcenia (standardy, egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne, systemy oceniania, selekcji itp.),
  - konieczności ekonomiczne, problemy gospodarcze kraju, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany w ekonomii, które powinny być rozwiązywane z udziałem edukacji,
  - kwestie równości i nierówności różnego rodzaju (dostępu do szkoły, płci, religijnej itp.),
  - sposób motywowania uczniów do uczenia się (dyrektywny, nakazowy, autorytarny vs niedyrektywny, wspomagający, oparty na autorytecie osoby itp.).


Jednym z wskaźników mającej miejsce w szkolnictwie przemocy strukturalnej jest upolitycznienie jej działalności pedagogicznej.

Pod pojęciem polityczności odniesionym do pedagogiki, rozumiem fakt osadzenia edukacji w całościowym kontekście ustrukturyzowanych relacji, konstytuujących racjonalność bytu społecznego i określających sfery naszej do niej przynależności:

- jednostki jako wolnej/podporządkowanej;
- społeczeństwa jako grup antagonistycznych/kooperacyjnych;
- prawa jako regulacji tworzonych/obowiązujących;
- państwa jako organizatora zezwalającego/ograniczającego;
- wiedzy jako instrumentu/krytyki;
- ideologii jako wyrazu interesów/zasady reprezentacji (Rutkowiak, 2004, s. 34).

Przemoc strukturalna generowana jest zatem w otoczeniu politycznym szkoły i pojawia się w sytuacji ukierunkowania jej na jednostronnie zaangażowaną penetrację wychowania widzianego jako zjawisko określonej jakości, miejsca i czasu, poddawanie wartościowaniu, inżynierii społecznej, w której:

odpowiednie środki pedagogiki – jej język, instytucje, ludzie, działania, symbole są używane w celach wywierania nacisku ukierunkowanego na wdrażanie i umacnianie w świadomości wychowanków (ludzi) przeświadczenia o wyróżnionym znaczeniu oraz szczególnych walorach wybranego sposobu ujmowania bytu społecznego i złowicka w nim funkcjonującego, z równoczesnym odrzucającym traktowaniem innych możliwych jego porządków (Rutkowiak, 2004, s. 25).




Także wybitny niemiecki filozof – egzystencjalista Karl Jaspers stwierdził, że „(...) polityka rozgrywa się między dwoma biegunami: możliwej przemocy i wolnego współistnienia” (Rutkowiak, 2004, s. 39). Tak więc można spojrzeć na edukację szkolną w perspektywie tego, co się w niej rozgrywa między tymi biegunami, odnosząc je do relacji typu: nadzór pedagogiczny – dyrekcja szkoły, nauczyciele – dyrektor szkoły, nauczyciele – rodzice czy nauczyciele – uczniowie. Zdaniem H. Arendt „paradoks polityki wpisuje się w strukturę prostokątną z horyzontalną więzią pragnienia współżycia i wertykalną hierarchią użycia przemocy” (Rutkowiak, 2004, s. 39). Oznacza to, że z jednej strony oficjalne programy polityki oświatowej zapewniają o potrzebie kształtowania w szkołach postaw społecznych (prospołecznych), a z drugiej strony uchwalający prawo oświatowe politycy dokonują w nim takich zapisów, by owej współpracy było jak najmniej, by szkołą można było zarządzać odgórnie, autorytarnie, pozorując w niej jedynie elementy demokracji czy jej uspołecznienia.

Pedagogika w społeczeństwie demokratycznym zaniedbuje obowiązek czujności wobec chwiejności struktur, w wyniku której zamiast racjonalności współżycia mamy irracjonalność przemocy. Niesłusznie sądzi się, że demokracja niejako samorzutnie rozwiązuje problemy edukacyjne, wykorzystując do tego polityczne mechanizmy władzy, formy i procedury jej sprawowania ze względu na dobro wspólne. Nie jest łatwe powstrzymanie negatywnych skutków upolitycznienia edukacji. W społeczeństwie demokratycznym polityczność oznacza uwzględnienie różnorodnych stanowisk dotyczących edukacji, zaś nie ma miejsca na jej upolitycznienie, gdyż:

moce polityczne jednych ugrupowań mogą być zawsze należycie równoważone przez argumenty innych, a decyzje podejmowane są konsocjacyjnie. Kontekst układu demokratycznego można więc odbierać jako taki, którego immanentne polityczne mechanizmy sprzyjają w „naturalny” sposób społecznemu zaangażowaniu pedagogiki polegającemu na jej „udziale” w pulsowaniu polityczności oraz – także naturalnie – wydają się obniżać rangę bądź nawet usuwać kategorię upolitycznienia z obszaru myślenia o niej (Rutkowiak, 2004, s. 38).

W społeczeństwie monocentrycznym upolitycznienie objawia się w instrumentalnym wiązaniu pedagogiki z dominującą ideologią, zaś jej polityczność objawia się w przyjmowaniu i dokumentowaniu w ramach pedagogiki tezy o społeczno-historycznym charakterze wychowania. W takim systemie następuje kontrastowanie dwóch zideologizowanych pedagogik na tę oficjalnie uznawaną i promowaną oraz przeciwstawną jej, opozycyjną, a określaną jako humanistyczna. Okres państwa totalitarnego sprzyja nadużywaniu władzy na każdym szczeblu zarządzania szkołami, w tym niestety także toksycznym postawom części nauczycieli wobec uczniów, a nawet ich rodziców. W sposób niezgodny z ideą demokracji upowszechniło się w społecznościach edukacyjnych przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów






z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie formalnym wyżej usytuowanej w społecznej hierarchii osoby, przy czym przez autorytet rozumie się tu określony stopień posłuszeństwa czy podporządkowania. W autorytarnym społeczeństwie można jednakże kształcić jedynie autorytarne osobowości.

Przed laty krytykował taki stan rzeczy prekursor nurtu humanistycznego wychowania – Janusz Korczak – pisząc: „Nie możemy zmienić naszego życia dorosłych, bośmy sami wychowani w niewoli, nie możemy dać dziecku swobody, dopóki samiśmy w kajdanach” (Korczak, 1984, s. 187). Uświadomienie sobie przez osoby odpowiedzialne za edukację dialektyki wolności i przymusu miało stworzyć większe możliwości do upełnomocnienia i emancypacji środowiska życia społecznego, w którym mają miejsce zarówno zjawiska dominacji i panowania, jak i wyzwolenia i upełnomocnienia. Szkoła przekształcając się z instytucji państwowej w publiczną, a więc tak naprawdę z instytucji swoistego rodzaju „terroru” politycznego i administracyjnego, który miał miejsce w tym kraju przez wiele lat, w placówkę publiczną, uspołecznioną, niejako „zmuszała” nauczycieli i rodziców do tego, by uczyli się rozumienia samych siebie, by uczyli się swojej wolności i demokracji.

Jednym ze sposobów przechodzenia do szkoły demokratycznej, szkoły odpowiedzialności wszystkich jej podmiotów musi być jej uspołecznianie i uruchamianie w niej pożądaných procesów demokratyzacyjnych. Poprzez oddolne budowanie samorządności możliwe jest stopniowe sprawowanie kontroli nad władzą szkolną, która nie powinna być absolutna, podejmująca działania bez respektowania podstawowych praw każdego ze wspomnianych podmiotów. Już przed 80 laty wybitny pedagog kultury Bogdan Nawroczyński wskazywał na występujące w naukach o wychowaniu dwie bardzo proste i jasne prawdy pedagogiczne: 1) w każdym wychowaniu istnieją momenty swobody i przymusu; 2) istnieją najrozmaitsze, często wręcz wykluczające się nawzajem rodzaje swobody i przymusu w wychowaniu (Nawroczyński, 1987, s. 279). Posługiwanie się zatem ułomnym skrótem w odniesieniu do myśli pedagogicznej sprawia, iż przypisuje się jej istnienie tylko jednego rodzaju wolności w wychowaniu tzw. wolności negatywnej, czyli swobody od wszelkiego przymusu, ograniczeń, konieczności (barbarzyński chaos, anarchia) i tylko jednego rodzaju przymusu, jakim jest przymus negatywny, czyli mechaniczna tresura, opresja fizyczna, maltretowanie wychowanka czy instrumentalne jego wykorzystywanie do innych celów. Obie perspektywy nie mają jednak nic wspólnego z właściwym wychowaniem, mimo iż ich zwolennicy usiłują się podszyc pod nie, by w swej istocie zaprzeczyć wartości wychowania.

Oświata okazuje się nie tylko doskonałą strukturą ludzką i materialną do wzmacniania własnej władzy przez tych, którzy ją sprawują, ale i wyzwaniem dla polityków wobec jakże przecież dostępnych pokus jej nadużycia. Niestety, zapomina się przy tej okazji o „czwartej władzy”, czyli o mediach, których



przedstawiciele reprezentują w każdej rzeczywistości państwa demokratycznego nie jedną, ale wielość orientacji i ideologii politycznych, wpisując się mniej lub bardziej w uzależnienie od władz politycznych, we współpracę z nimi lub przyjmując wobec nich rolę opozycyjną. Prezentując szkoły tylko i wyłącznie w sposób negatywny, odwołując się do jedynie kryminogennych w nich wydarzeń (narkotyki, przemoc fizyczna, patologiczne postawy niektórych nauczycieli czy uczniów itp.), uruchamiają koło samosprawdzającej się hipotezy, zachęcając niejako część tych środowisk do naśladownictwa.

### **Czynniki symboliczne – szeroko pojmowana kultura szkoły**

Dyskursem publicznym o wychowaniu w szkole rządzi demagogia, przeinaczanie faktów, przypisywanie swoim antagonistom poglądów, których oni nigdy nie wypowiedzieli, tak by nie można ich było zweryfikować, ale by brzmiały wiarygodnie. Istotą demagogicznej walki nie jest przecież spór na argumenty, ale dążenie za wszelką cenę do wyeliminowania tych, które mogłyby zagrozić własnemu, a jedynie słusznemu sądowi. Demagodzy szukają powszechnego poparcia, bazując na populistycznych hasłach (jak np. wychowanie bezstresowe, przyzwalające, podmiotowe), dobrze brzmiących kłamstwach, nie wymagających wysiłku ich rozpoznania czy dociekania ich sensu, czy postrzegają świat w kategorii biało-czarnej. Dla nich nie ma odcieni czy palety barw. W tej debacie chodzi tylko i wyłącznie o wskazanie jednego, jedyne go wroga (personalnego – określonych twórców, ekspertów, naukowców i/lub idei/ideologii czy teorii, które są przez nich wygłaszane czy publikowane) oraz rozbudzenie do niego nienawiści, wywołanie wzburzenia na sam fakt jego istnienia, by wywołać przeciwko niemu bunt i żądę jego likwidacji, usunięcia, wykluczenia z pola jakiegokolwiek obecności.

Wciąż zatem dominującą w szkolnictwie kulturą, która staje się źródłem przemocy wobec uczniów i nauczycieli, jest – jak to określił Neil Postman – kultura technopolu, w której rządzi biurokracja, rozwiązywanie problemów społecznych, moralnych jedynie, czy w przeważającej mierze, za pomocą środków technicznych oraz sprowadzanie efektywności szkoły i edukacji do wydajności, precyzji i obiektywności. Znikają w kulturze technopolu kategorie zła i grzechu, jako pochodzące z wszechświata moralnego, ponieważ nie można ich zmierzyć i zobiektywizować. „Kapłani technopolu nazywają więc grzech «dewiacją społeczną», a to jest pojęcie statystyczne, zło zaś – «psychopatologią», co z kolei jest pojęciem medycznym” (Postman, 1995, s. 110).




Istotą technopolu, który szuka źródeł swojego autorytetu w idei statystycznej obiektywności jest po pierwsze reifikacja, czyli zamiana abstrakcyjnej idei w rzecz. Pedagodzy zaczynają wierzyć, że dziecko to rzecz, obiekt, który można za pomocą procedur naukowych zlokalizować i zmierzyć; po drugie zaś jest nim rangowanie wraz z kryteriami, które jednostkom przypisują stosowne miejsce w szeregu. Najlepiej na takie kryterium nadaje się liczba. „Jeśli zatem porządkujemy ludzi ze względu na ich inteligencję, to nie tylko zakładamy, że inteligencja jest rzeczą, ale także, że jest to prosta rzecz, umiejscowiona gdzieś w mózgu, i że można przypisać jej liczbę. To tak jakby «piękno» miało tkwić w rozmiarach kobiecego biustu” (Postman, 1995, s. 156). Technika tworzy – zdaniem Postmana – nowy sposób pojmowania rzeczywistości. Tak np. praktyka podporządkowywania liter lub stopni odpowiedziom uczniów w szkole świadczy o tym, że liczba albo litera są narzędziem, technologią. Przypisanie ludzkiej myśli wartości liczbowej stało się znaczącym krokiem ku skonstruowaniu matematycznej koncepcji rzeczywistości.

Jeżeli nie dostrzegamy w tym żadnej niestosowności to dlatego, że nasze umysły zostały uwarunkowane przez technologię liczb i wobec tego widzimy świat inaczej. Tymczasem w każdym narzędziu tkwią pewne założenia ideologiczne, pewna predyspozycja do konstruowania świata, wzmacniania jednego znaczenia, jednej postawy bardziej niż innej.

Nowa technologia oceniania niczego nie dodaje ani niczego nie odejmuje, gdyż ona wszystko zmienia. Na instrumentalnym ocenianiu ludzi ciążyą zasady naukowego zarządzania ludźmi wg Taylora (1911), który uważał, że podstawowym celem ludzkiej pracy i myśli jest wydajność. Myśl tę przeniesiono do szkolnictwa, czyniąc z procesu uczenia się mierzalny produkt własnej aktywności w kategoriach jej efektywności. Stopień szkolny miał stać się narzędziem dostarczającym „obiektywnej” informacji o dokonaniach uczniów, a potwierdzającym zarazem możliwość dokładnego obliczenia ich wartości. Istoty uczące się stały się – jak pisał Michael Foucault – „osobami policzalnymi”.

W świetle kultury technopolu nie należy ufać ludzkim sądom czy myślom, gdyż są one nieściste i dwuznaczne. To, czego nie można zmierzyć, albo nie istnieje, albo nie ma wartości. Mimo, iż jego system zarządzania dotyczył wyłącznie produkcji przemysłowej, został przejęty przez technokratycznie myślącą kadrę kierowniczą oświaty. Wyeliminowanie opinii i osobistych ocen procesu kształcenia i wychowania uczniów i nauczycieli zastąpiono ocenami wydawanymi przez nadzór (kontrolerów), kierujących się prawami, regułami i normami. W ten sposób zwolniono nauczycieli z jakiegokolwiek odpowiedzialności za myślenie, gdyż system myślał za nich. „Jest to fakt podstawowy, prowadził bowiem do poglądu, że wszelkiego rodzaju technika może myśleć za nas, a to jest jedna z najważniejszych zasad technopolu” (Postman, 1995, s. 65).




Napór tej mentalności sprawia, że tracimy zaufanie do ludzi i ich osobistych systemów przekonań oraz odczuć. Narzędziem technicznym rządzącym się w edukacji „własnym życiem są różnego rodzaju testy. W technopolu bowiem wszelkie subiektywne formy wiedzy nie mają statusu oficjalnego i muszą znaleźć potwierdzenie w testach stosowanych przez specjalistów. Eliminują one dwuznaczność, wątpliwości. Mówią nam, że 136 punktów oznacza więcej rozumu niż 104 punkty” (Postman, 1995, s. 113). Jednym z następstw wiary w magię liczb i testów jest utrata zaufania do ludzkich sądów i do subiektywności. Technopol przedkłada wiedzę precyzyjną nad prawdziwą, traktując różnorodność, złożoność i dwuznaczność ludzkich sądów i zachowań za swojego wroga.

Doskonale odpowiada to obowiązującemu wciąż w oświacie systemowi klasowo-lekcyjnemu, dzięki któremu w tym samym czasie może być konsekwentnie realizowany program kształcenia – taki sam dla wszystkich, w tym samym okresie i w tych samych jednostkach czasowych, pokawałkowany, zaplanowany w szczegółach (rozkłady treści nauczania) i zmierzający do jakiegoś punktu docelowego (koniec realizacji treści programowych dla danego rocznika uczniów). A więc jest to nie tylko czas, w jakim możliwe jest projektowanie, ale czas, jaki sam przez się jest już projektem, który prowadzi do czego innego, niż jest w tej chwili – i po to tylko, by dojść do stanu, jaki pozostanie już bezzmiennie samym sobą (Bauman, 1995, s. 18).

Kluczowym sposobem zachowania owej całości i spójności jest w modernizmie zdolność unieszkodliwiania wszystkich odszczepieńców, inaczej myślących i działających poprzez niszczenie ich wprost bądź poprzez przypisywanie im miana „dewiacji”, „odchylenia od normy”, „nonkonformizmu”, „patologii społecznej”, „niedostosowania społecznego” itp. Wobec tych zjawisk modernizm jest jednak dwulicowy. Projektuje bowiem edukację jako proces cywilizowania, ucłowieczania, sublimowania tego, co niepożądane, nieokrzese, przemilczając przy tym własny gwałt czy przemoc, którą legitymizuje jako pozytywną dyskryminację. Nowoczesność nie mówi zatem o tym, „że co jednym ludziom jawi się jako proces cywilizacji, innym ukazuje się jako proces zniewolenia i ujarzmienia. O tym, że treścią procesu cywilizacji jest nie tyle **eliminacja**, co **redystrybucja** przemocy” (Bauman, 1995, s. 35). Władze oświatowe domagają się monopolu na legalne użycie przemocy w obszarze edukacji państwowej, by zagwarantować jej ład i cywilizowany charakter (przestrzeganie prawa i ochrona porządku publicznego).

Aprioryczne założenie, że nauczyciel jest zawsze, niejako na mocy definicji, podmiotem w stosunku do wychowanka, a ten przedmiotem jego oddziaływań, pociągnęło za sobą dość groźne konsekwencje w postaci przywłaszczenia sobie przez dorosłych prawa do decydowania o losie wychowanków (uczniów) i oferowania im jedynie słusznych interpretacji, doprowadzając do efektu adiaforyzacji, czyli „ustawiania pewnych typów działań lub pewnych obiektów, na jakie działania się




kierują, jako moralnie neutralnych i nie podlegających ocenie w kategoriach moralnych” (Bauman, 1995, s. 45). Proces ten polega zatem na wyłączeniu określonych gatunków ludzi (w tym przypadku dzieci i młodzieży uczącej się) ze zbioru podmiotów moralnych, a tym samym odseparowaniu czynów i ocen moralnych. To, co jest zabronione dla jednych, dozwolone jest dla drugich.

Środowisko nauczycieli broni się przed zrównaniem ocen moralnych własnych czynów z czynami swoich uczniów przez wyniesienie dyscypliny proceduralnej w stosunku do uczniów i koleżeńskiej lojalności we własnym gronie do rangi nadrzędnych lub wręcz samowystarczalnych mierników moralnego postępowania. Szkoła jest instytucją, w której zgodnie z jej strukturą organizacyjną można wyróżnić osoby posiadające władzę (dyrekcja, nauczyciel, administracja) oraz osoby jej podlegające (niektórzy nauczyciele, uczniowie, rodzice, niektórzy pracownicy administracji). Władza taka skupiona jest zarówno poziomo, a więc dotyczy szeroko rozumianego zakresu problemów edukacyjnych, jak i pionowo, kiedy to skoncentrowana jest w rękach stosunkowo nielicznego grona osób. Dyrekcja oznacza dominację, nauczyciel zaś podporządkowanie. W innej płaszczyźnie: nauczyciel oznacza władzę, zaś uczeń podporządkowanie. Współpraca z władzą może być wówczas oparta na strachu i agresji skierowanej na osoby spoza kręgu władzy (na zewnątrz kadry kierowniczej).

Tak wykreowana władza prowadzi do samowoli nielicznych (dyrekcji szkoły i osób z jej kręgu) i jej alienacji. Inni postrzegani są jako gorsi (np. nauczycielom nie wolno „bratać” się z dyrekcją, a już tym bardziej z pracownikami administracji szkolnej). W społeczeństwie o założonych strukturach opinii i kontroli społecznej pozoruje się partycypację jej organów (rada pedagogiczna, rada rodziców, rada szkoły) w sprawowaniu, a nie kontrolowaniu władzy. W ten sposób demoralizuje się te organa, uprzywilejowując ich członków w stosunku do pozostałych osób w danej społeczności spoza kręgu władzy (Śliwerski, 1996).

W szkole o modelu władczym, autorytarnym pierwszeństwo zyskują „męskie” wartości: dominacja i zdobywczość, choć realizowane są w zdecydowanej mierze przez kobiety. Inni są traktowani jak rzeczy, a nie osoby. Towarzyszy temu procesowi reifikacji wysoki stopień przemocy i uzależnienia w postaci wykorzystywania nauczycieli, dzieci w postaci psychicznego znęcania się nad słabszymi – wszystko to funkcjonuje dzięki odwiecznym i uświęconym wyobrażeniom służącym podtrzymaniu układu opartego na relacji siły – podporządkowania. Innym fenomenem podtrzymującym legalizm władzy wychowawczej jest autorytet nauczyciela, który reprezentuje stronę władzy i wartości, zaś wychowanek stronę podporządkowania. Autorytet jest to „pewna swoista właściwość tkwiąca immanentnie w osobie, względnie instytucji, dzięki której to właściwości podporządkowują się jej inne osoby, instytucje i grupy społeczne w sposób mniej lub bardziej doskonały” (Rowid, 1957, s. 365). Praktyka wychowawcza potwierdza, że w szkołach wyraźnie dominuje ten typ autorytetu, po który




zawsze można sięgnąć, kiedy nie powiedzie się próba bycia dla uczniów przewodnikiem i przyjacielem. W rozwiniętych społeczeństwach demokratycznych nauczyciele uznają prawo do wolności nie tylko swoich uczniów, ale i sami odnoszą je do siebie pomimo realizowania istotnych funkcji oświatowych z ramienia państwa czy narodu. Są oni postrzegani przez władze jako wolne jednostki ludzkie, będące z natury i/lub wykształcenia prawdziwym źródłem i mistrzem swych myśli i czynów.

### Czynniki podmiotowe

Pytając o toksyczność społeczną w szkole poszukujemy zarazem szeroko rozumianej w niej przemocy, pogardy dla jednostki ludzkiej oraz naruszania przez pedagogów humanistycznych racji i wartości. System toksyczny zatem to system krzywdzący jednostki ludzkie (szczególnie dzieci, osoby starsze, kalekie czy chore) w wyniku przekroczenia obowiązujących praw i lekceważenia uniwersalnych wartości, a przez to naruszający godność ludzką. To taki system, który cechuje swoistego rodzaju choroba, patologia z tej racji, iż upowszechnia on i wdraża negatywne postawy czy zachowania, doprowadzając wśród swoich uczestników do co najmniej jednego z rodzajów szkód: moralnych, społecznych, fizycznych lub psychicznych. Ze względu na swoje właściwości system ów wywiera szkodliwy wpływ na osoby, powodując niekorzystne skutki dla ich rozwoju lub stanu pożądanego współdziałania.

W świetle badań krytycznych codzienne życie w szkołach postrzegane było przez uczniów w kategoriach wciąż istniejącej w niej przemocy. Badacze zwrócili bowiem uwagę na nie tylko zabronioną w tej instytucji, ale wciąż obecną – przemoc fizyczną nauczycieli wobec uczniów, ale także na przemoc psychiczną (tzw. przemoc w „białych rękawiczkach”), jaką stosują niektórzy instytucjonalni wychowawcy wobec swoich podopiecznych w postaci: obelg, pomówień, szantażu, gróźb, etykietowania, bagatelizowania, publicznego obnażania, agresji słownej itp. W świetle wycinkowych diagnoz już na początku lat 90. okazywało się, że wśród najczęściej stosowanych przez nauczycieli praktyk poniżających godność ucznia występowały takie ich zachowania, jak: mściwość (83% wskazań), poniżanie uczniów (82%), złośliwość (79%), wyśmiewanie uczniów (71%) oraz stawianie niesprawiedliwych ocen (67%) (*Dziecko i jego prawa*, 1992, s. 74). Mieliśmy zatem do czynienia z zamierzoną lub niezamierzoną (afektywną) agresją czy wrogością nauczycieli w stosunku do uczniów, prowadzącą do ranienia wychowanków.






Przejawy tak rozumianych nieetycznych postaw nauczycieli wobec uczniów wykazały także badania Wojciecha Muzyki i Jadwigi Bińczyckiej, których interesował typ mentalności polskiego nauczyciela w kontekście ofert edukacyjnych polskiej szkoły. Wynika z nich, że to nauczyciele byli niedostosowani do głęboko i szybko zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i że instytucja ta okazała się przestarzała dydaktycznie oraz zdehumanizowana psychospołecznie. Wśród stosowanych przez nauczycieli form przemocy znalazły się m.in.: intrygi, kłamstwa, szantaż, manipulowanie, tworzenie sytuacji, przez co – jak oceniali to uczniowie – (pseudo)pedagodzy stawali się śmieszni i niegodni uwagi. Nauczyciele stali na straży dyscypliny jako bezwzględnej konieczności przestrzegania przez uczniów reguł szkolnych (70,5%), oczekiwali bezwzględnego podporządkowania się (49,2%) i szanowania ich (21,3%), nie wiążąc tego zjawiska z własną sprawiedliwością, zaufaniem czy szacunkiem wobec uczniów (*Nauczyciel – uczeń*, 1996). Uczniowie zapytani o treść snów o szkole ujawnili w postaci marzeń o zemście swoją podświadomą wobec niektórych nauczycieli agresję i niechęć typu: „połamałbym mu kości i dał psom, utworzyłbym obóz i tam zamknął wszystkich nauczycieli, nadałbym na niego mafię pruszkowską, przed domem rozlałbym mu walerianę i potem patrzył jak tam zbiegają się wszystkie koty z okolicy” (*Nauczyciel – uczeń*, 1996, s. 47). Szkoła zatem okazała się przestrzenią instytucjonalnej przemocy części nauczycieli wobec uczniów, a zarazem odsoniła swoją bezradność, by ją wyeliminować z własnego pola działań pedagogicznych. Badacze zaczęli zwracać zatem uwagę na istniejące w szkołach zagrożenie godności dzieci w sytuacjach dydaktycznych i pozalekcyjnych oraz na konieczność jej obrony w imię ustawowych dla polskiej oświaty wartości humanistycznych, w tym chrześcijańskich. Odstąpienie od powszechnej kontroli i samoregulacji w tej sferze społecznego życia zawsze prowadzi do przyzwolenia i utrwalania się zła w stosunkach międzyludzkich, niszczy wartość pedagogicznych oddziaływań i uniemożliwia wyjście współczesnego wychowania z permanentnego kryzysu.

Prowadzone pod moim kierunkiem w 2003 r. badania nad postrzeganiem szkoły przez uczniów jednego z zespołu szkół ponadgimnazjalnych w woj. łódzkim wykazały, że tylko 32,7% uczniów kierowało się w wyborze tej szkoły takimi pobudkami pozytywnymi, jak: zainteresowania, chęć realizowania planów na przyszłość, uzyskania wykształcenia oraz „inność” tejże szkoły w porównaniu z tradycyjnym liceum ogólnokształcącym. Aż 26,6% uczniów wiązało fakt uczęszczania do szkoły z przymusem, z brakiem innego wyjścia czy wyboru. Większość uczniów przeżywała negatywne uczucia na myśl o pójściu do szkoły. Uczniowie odczuwali w związku ze szkołą najczęściej: negatywne napięcie (50%), niechęć (34,7%), myśl o ucieczce (30,6%) i nudę (29,6%) oraz stan niezadowolenia (23,5%). W przypadku odczuć pozytywnych na pierwszym miejscu wskazywali na radość na myśl o spotkaniu z rówieśnikami (78,6%). Idealny uczeń to dla nich przede wszystkim osoba koleżeńska (25%), pracowita (17%), pilna (15%), dobrze się ucząca (13%), systematyczna (12%), mądra i pomocna (po 11,2%) (Kulig, 2003).






Niepokojące jest to, że ponad połowa badanych (56,1%) negatywnie ustosunkowała się do pytania: „Czy nauczyciele interesują się Tobą i Twoimi problemami?”. Sami uczniowie nie postrzegali też siebie jako mających wpływ na życie klasy czy szkoły. Prawie 70% badanych twierdziło, że ma niewielki wpływ na to, co dzieje się w klasie (48%) lub nie ma żadnego wpływu (21,4%). Zaskakujące było to, że zdaniem 22,4% uczniów nauczyciele stosują kary fizyczne, wśród których przeważają uderzenia (8,2%), kara w postaci sprzątnięcia sanitariatów (5,1%) czy kopnięcia (3,1%). Dla ogromnej większości szkoła powinna położyć większy nacisk przede wszystkim na budowanie w uczniach wiary w siebie i w swoje możliwości (90,8%), następnie przygotowywanie do skutecznego posługiwania się językiem obcym (84,7%) oraz stwarzanie równych szans do startu życiowego młodzieży z różnych środowisk (83,7%). Istotnym jest także w opinii uczniów przygotowanie ich do znalezienia pracy (80,6%), rozwijanie poczucia solidarności społecznej, chęci pomagania sobie nawzajem (78,6%), kształcenie zainteresowań (78,6%) oraz umiejętności społecznych (77,6%). Dopiero na ostatnich pozycjach znalazło się kształtowanie charakteru i kultury osobistej (74,5%), rozwijanie samodzielności, przedsiębiorczości (74,5%) oraz zapewnienie wysokiego poziomu wiedzy ogólnej (53,1%) (Kulig, 2003).

Współczesna polska szkoła jest społecznością pozornie solidarną, gdyż częściej jednoczy ją strach i przymus, aniżeli zjednoczenie sumień, autentyczność działań, dobra wola, profesjonalizm i wspólnota ludzkich serc (Śliwerski, 1996). Nauczyciele i dyrektorzy szkół nie mogą pogodzić się z przenikaniem do szkół idei demokracji, uważając, że nie są one do tego powołane. W efekcie tego rządzeni nie są zarazem rządzącymi. Nadal o sprawach uczniów stanowi się bez ich aktywnego i rzeczywistego udziału (o nich bez nich), lekceważąc także najważniejszych rzeczników ich interesów i potrzeb, jakimi są ich rodzice. Ci bowiem też mają niewiele w szkole do powiedzenia poza przyzwoleniem władzy na materialne ratowanie instytucjonalnego ubóstwa i nędzy infrastrukturalnej. Nauczyciele nie są zainteresowani samorządnością własnej grupy zawodowej, naiwnie licząc na załatwienie ich spraw przez związki zawodowe (Śliwerski, 2002a).


Nie wiadomo, co sprawia, że kwestie etyczne nie są czynnikiem rozstrzygającym o prawomocności wykonywania zawodu nauczyciela. Mimo iż postępowanie nauczyciela może prowadzić do negatywnych i względnie trwałych śladów w osobowości jego wychowanków, to jednak wymyka się ono spod możliwej kontroli czy opinii zewnętrznej (publicznej), a tym samym nie pociąga za sobą jego osobistej odpowiedzialności (w sensie prawnym), chyba że w swoim postępowaniu nauczyciel przekroczył powszechnie obowiązujące normy prawne (np. nietykalności cielesnej). Jak zatem wyegzekwować od pedagoga miłość, szacunek, takt, życzliwość, empatię, autentyczne zaangażowanie czy dobrą wolę wobec dzieci, skoro owe normy nie są objęte żadnym aktem prawnym?



Uczeń jest w porównaniu z nauczycielami nie tylko osobą o niższym poziomie rozwoju psychospołecznego, ale też, podobnie jak pacjent w relacji z lekarzem, jest w pewnym sensie osobą bezradną i zdaną na dobrą wolę i życzliwość swoich opiekunów. Będąc dzieckiem, a więc przedmiotem prawa, nie może świadczyć we własnej sprawie, dochodzić wprost swoich racji. Może liczyć jedynie na spolegliwość rodziców czy instytucjonalnych opiekunów, którzy z mocy prawa mogą reprezentować jego interesy. Czy jednak dorośli podejmują się jakiegokolwiek interwencji? To zależy od ich dobrej woli, kompetencji i odwagi cywilnej. Szkołę jako toksyczną instytucję toczy choroba moralna, zarażając jak chemiczna trucizna jednostki ludzkie czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju. System taki nosi w sobie zarzewie moralnego zła, przy równoczesnym zakładaniu w ustawowych normach dążenia do dobra.

Skutki działań niszczycielskich w psychice młodego człowieka mogą być silne, rozległe i trudne do zidentyfikowania w kategoriach bezpośredniego i moralnego sprawstwa. Pod tym względem zawód nauczycielski, podobnie zresztą jak rola rodzicielska, zajmują pozycję wyjątkową. Mamy oto do czynienia ze szczególną praktyką publicznego tolerowania szkodliwych i błędnych działań części nauczycieli, za które nie ponoszą oni żadnej odpowiedzialności tylko dlatego, iż nie powodują one „widocznych okaleczeń” i że pedagogom instytucjonalnym przypisana jest w tej sferze swoistego rodzaju moc nietykalności. Mimo iż ich toksyczne postępowanie może pozostawić głębokie, choć niewidoczne „rany” w strukturze psychicznej uczniów, to jednak odpowiedzialność sprawców ma charakter wyłącznie subiektywny (przed samym sobą), a więc żaden. Jeżeli nauczyciel będzie pozbawiony wrażliwości moralnej, to w zasadzie może to być równoznaczne z przyznaniem sobie przywileju bycia nieodpowiedzialnym. Szkoła staje się strefą niczyją, bezpieczną, a jako taka musi żyć własnym życiem przypadkowych zdarzeń, incydentów, wyrwanych przez każdą ze stron skrawków (pseudo)wolności, szans na zaistnienie, spełnienie, realizację czegoś osobistego.

Ważnym wskaźnikiem demokracji w szkole jest – zdaniem Aleksandra Kamińskiego – stosunek kadry kierowniczej placówki do wewnętrznej krytyki, opozycji. Jeżeli jest ona otwarta na nią, wrażliwa i racjonalnie podchodzi do zasadności formułowanych sądów krytycznych bez ich tłumienia czy nerwowego skrywania przed szkolną opinią publiczną, to istnieje szansa na sprawiedliwość i konieczność wprowadzania zmian. W szkole demokratycznej ceni się szczerłość i odwagę cywilną pedagogów, uczniów i ich rodziców w wypowiedaniu własnych przekonań. Nie ma obaw, że z tego tytułu mogłyby grozić komukolwiek przejawy ludzkiej nieżyczliwości. W sensie społecznym podmiotem wychowawczym w szkole jest nie tylko dyrektor czy nauczyciele, ale wszystkie osoby zaangażowane w proces edukacyjny. Instytucja ta jest bowiem wspólnotą terytorialną, w której każda z osób realizuje interes wspierania rozwoju uczniów, ma wyodrębniony prawem zakres samodzielnego działania, bez



podporządkowania organizacjom wyższego szczebla. Prawdziwą wartością demokracji jest to, że władza bierze się ze wspólnoty, a nie spoza niej. Szkoła w systemie zdecentralizowanym to szkoła, która ma prawo do własnych, lokalnych zasad i sposobów organizacji swojej pracy. Powinien w niej obowiązywać dialog wychowawczy, oparty na dwustronnym stosunku wychowawczym oraz dostrzegający wielką efektywność wychowania zespołowego, w którym nie tylko wychowawca, lecz cały zespół stoi na straży określonych norm i zwyczajów.

Trzy światy, trzech społeczności, choć w sensie strukturalnym istnieją dla siebie, to jednak są obok siebie, a często i przeciwko sobie. Nie ma demokracji w otaczającym szkołę świecie, więc niby dlaczego miałyby mieć miejsce właśnie tu? Demokracja wiąże się z kontrolą nad środkami przemocy, a tego także obecne władze resortu edukacji wcale sobie nie życzą. Naprawa szkoły jest konieczna i możliwa zarazem. W przeciwnym wypadku szkoła publiczna zawsze będzie przedmiotem skrywanej i publicznej (najczęściej medialnej) krytyki. Szkoła unikająca zmiany zawsze będzie dramatem czy przestrzenią rodzącego się bólu egzystencjalnego uczniów, nauczycieli lub rodziców. Wydaje się, że taką przestrzeń, która pozwoli jej na powrót do tworzenia wspólnoty nauczycieli i uczących się powinna być powołana przez rodziców, nauczycieli i uczniów rada szkoły. To w niej wszystkie strony uzyskują pełną (szczególnie w szkołach ponadgimnazjalnych) równowagę, pełną podmiotowość, pełną możliwość współdecydowania, współangażowania się w szeroko pojmowane procesy edukacyjne. To jest doskonałe miejsce, w którym można poznawać, odkrywać czy monitorować różne zdarzenia (Śliwerski, 2002b). Każda społeczność może ją wykorzystać do rozwiązywania problemów w sposób godny i właściwy społecznie. To jest właśnie ta dobra przestrzeń, w której można zatrzymać proces wszelkiej niegodziwości czy toksyczności we wzajemnych relacjach.

Szkoła tylko wówczas ma sens, kiedy staje się dla wszystkich jej podmiotów środowiskiem wzajemnego i autentycznego zainteresowania, troski oraz prawdziwego wysiłku. Tam, gdzie pozoruje się zaangażowanie w proces wychowania, przy nawet najlepszych regulaminach, statutach i systemach formalnego nagradzania nauczycieli i uczniów, nie można liczyć na rzeczywistą zmianę postaw. Ta bowiem wymaga szczerości, bezpośredniości, empatii i działania każdej z osób w zgodzie z obowiązującymi jej wartościami i normami. Media najczęściej interesują się, dającymi się rozpoznać jako właśnie skrajne (bo rzadkie, nietypowe), takimi oddziaływaniami nauczycieli na uczniów, które choć może i są skuteczne, to jednak rodzą pytanie o ich sensowność. Niepotrzebnie, gdyż ich znaczenie wynika przecież z indywidualnego rozpoznania przez pedagogów swoistych uwarunkowań takich, a nie innych zachowań uczniów, które wymagają określonej interwencji, jakiejś reakcji, zajęcia określonej wobec nich postawy. W edukacji nie ma standardowych rozwiązań dla trudnych sytuacji. Każdy pedagog musi je dobierać indywidualnie, stosownie do przyczyn zaistniałego zdarzenia, jego przebiegu i możliwych skutków. Musi w tym celu kierować się nie tylko osobistymi doświadczeniami



i wiedzą (oby jak najgłębszą i wszechstronną) o uczniach w danym wieku życia oraz o wieku ich rozwoju psychospołecznego, ale także wycuciem sytuacji, osobistym taktem i moralną wrażliwością. Ważną rolę odgrywa w tym wszystkim czas, którego najczęściej jest za mało, by można było spokojnie i z rozwagą przygotować się do adekwatnej interwencji.

Pedagog, który pracuje w szkole nie tylko dla materialnych korzyści, ale dlatego, że chce z głębszą refleksją odpowiedzialnie łączyć moc i wartość oddziaływań pedagogicznych z ich skutecznością dla dobra wspólnego, nie potrzebuje ministerialnego zobowiązania do swojego zaangażowania w proces kształcenia i wychowania, uczulania na jakieś wyjątkowe wartości czy idee. Powinien jedynie wczytać się w tkwiące w nim samym wartości, doznania, przecucia i nadzieje, aby wpisywać je w szkolną codzienność. Edukuje bowiem sobą i poprzez siebie. Także od niego zależy, ile przemocy i agresji będzie lub nie będzie w szkole.

## Literatura

1. Bauman Z. (1995), *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*, Toruń: UMK.
2. *Dziecko i jego prawa* (1992), red. Elżbieta Czyż, Warszawa: Komitet Ochrony Praw Dziecka.
3. Korczak J. (1984), *Pisma wybrane*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
4. Kulig M. (2003), *Szkoła w świadomości młodzieży*, nie opublikowana praca magisterska pod kierunkiem B. Śliwerskiego, Łódź: Katedra Teorii Wychowania UŁ.
5. Mysłakowski Z. (1931), *Wychowanie państwowe a narodowe*, Odbitka z „Muzeum” R. XLVI. Z. 1 i 2., Lwów – Warszawa: Skład Główny Książnica – Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. I Wyższ. S.A.
6. *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (1996), Materiały z Sekcji XV Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, red. Maria Dudzikowa, Kraków: Impuls.
7. Nawroczyński B. (1987), *Przymuszać czy wyzwalać?*, [w:] tenże, *Dzieła wybrane*, Wybór, przedmowa i wstęp Anna Mońka-Stanikowa, Warszawa: WSiP.
8. Postman N. (1995), *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. Anna Tanalska-Dulęba, Warszawa: PIW.
9. Průcha J. (1997), *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesach*, Praha: Portál.
10. Rowid H. (1957), *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa.
11. Rutkowiak J. (2004), *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki; „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] T. Lewowicki, M. J. Szymański (red.), *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonanie, problemy, współczesne zadania, perspektyw*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
12. Śliwerski B. (1993), *Wyspy oporu edukacyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
13. Śliwerski B. (1996), *Klinika szkolnej edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
14. Śliwerski B. (2002a), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP.
15. Śliwerski B. (2002b), *Rada szkoły. Rada oświatowa*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.