

Postrzeganie przez nauczycieli problemu przemocy rówieśniczej i jej przeciwdziałania w środowisku szkolnym

Małgorzata Wójcik*, Anna Hełka, Beata Kozak, Aneta Wośko, Marta Błońska

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Katowicach

TEACHERS' PERCEPTION OF BULLYING AND ITS PREVENTION IN SCHOOL CONTEXT

The purpose of this study was to examine teachers' perceptions of bullying behaviors among secondary schools' students. Teachers (89 people) completed a questionnaire on different types and manifestations of bullying (physical, verbal, relational, sexual and cyber), children's reactions to the acts of bullying, and their schools' interventions aiming at prevention of bullying occurrence. Qualitative and quantitative analyses were performed. All the teachers reported the incidents of bullying in schools, however not in the same frequency. Although, 58% of respondents indicated that their schools engaged in multifaceted programs against bullying behaviors, only 8% of teachers described actions involving parents, psychologists, or direct interventions with the perpetrators and victims. Punishment as a main reaction to bullying was indicated by 26% of respondents. The teachers indicated that "being different" was the most frequent reason for peer exclusion and bullying. The majority of teachers declared that their students do not tell them about acts of bullying and that the students' efficacy in coping with bullying behaviors is low.

Key words: bullying in school context, teachers' perception of bullying, prevention of bullying in the school, reaction to bullying in the school

ROLA NAUCZYCIELA W PRZECIWDZIAŁANIU PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE

Skuteczność nauczania w szkołach oraz oddziaływania na uczniów to nie tylko mistrzostwo w zakresie przekazywania wiedzy z dziedziny nauczanego przedmiotu, ale także efektywność działań wychowawczych. W przypadku przeciwdziałania przemocy rówieśniczej istotną rolę jest rola nauczyciela, zwłaszcza pełniącego rolę wychowawcy, znajomość procesów grupowych w klasie szkolnej i sposobów tworzenia dobrej atmosfery podczas lekcji oraz pozytywnego, wspierającego klimatu w klasie i szkole. Tylko wtedy uczeń będzie miał poczucie, że może zwrócić się o pomoc do nauczyciela w sytuacjach trudnych. W literaturze przedmiotu zwraca się coraz większą uwagę na rolę zachowań i reakcji nauczycieli wobec przemocy rówieśniczej, gdyż interwencje nauczycieli mają kluczowe znaczenie dla ograniczenia występowania zachowań prześladowczych w szkole (Coloroso, 2015; Stephenson i Smith, 2002; Tłuściak-Deliowska, 2015).

W opinii uczniów, sposób reagowania wychowawców i nauczycieli jest niezwykle ważny dla formowania norm dotyczących zachowań wewnątrzgrupowych, w tym wy-

kluczania i prześladowania uczniów. Potwierdzają to między innymi badania prowadzone w gimnazjach na Śląsku (Wójcik i in., 2015; Wójcik i Kozak, 2015). Badani zgodnie twierdzili, że potrzebują, aby wychowawca troszczył się o nich, przejmował się ich sprawami, bronił ich przed niesprawiedliwością innych nauczycieli, a przede wszystkim wspierał i rozwiązywał problemy interpersonalne oraz domyślał się: „kiedy coś jest nie tak w klasie” i „coś z tym robił”. Ponadto uczniowie ujawnili potrzebę indywidualnego kontaktu z wychowawcą zwłaszcza w sytuacjach konfliktu interpersonalnego.

Uczniowie szkół ponadgimnazjalnych biorący udział w badaniach partycypacyjnych (Wójcik i Mondry, w druku) pokazali, że według nich dobre relacje z wychowawcą są bardzo ważne i przynoszą wymierne korzyści zarówno klasie, jak i indywidualnym uczniom. Podzielili wychowawców na trzy kategorie: super fantastycznych, niezainteresowanych klasą oraz utrzymujących dystans, zaznaczając, że tylko super fantastyczni potrafią skutecznie reagować na przejawy wykluczania oraz prześladowania uczniów i tylko do nich mogą mieć pełne zaufanie. Pozostali nauczyciele w ich opinii, stosują nieskuteczne metody, zwłaszcza kary, karne punkty z zachowania i pogadanki lub udają, że prześladowanie się nie zdarza. Dlatego też, uznaliśmy za niezbędne kontynuowanie badań nad stosunkiem nauczycieli do przemocy rówieśniczej i prześladowania. Postanowiliśmy sprawdzić czy i w jaki sposób nauczyciele

* Korespondencję dotyczącą artykułu można kierować na adres: Małgorzata Wójcik, SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Katowicach, ul. Techników 9, 40-326 Katowice. mgonlonka-wojcik@swps.edu.pl

zauważają przejawy agresji rówieśniczej i prześladowania w szkole, jak postrzegają uczniów będących ofiarami przemocy i ich reakcje oraz jakich metod zapobiegawczych używają. Zanim omówimy metodę i wyniki przeprowadzonych badań przedstawimy kontekst przemocy rówieśniczej w szkołach. Przedstawione zostaną również formy działań podejmowanych przez wychowawców i nauczycieli w sytuacji jej występowania.

PRZEGLĄD BADAŃ DOTYCZĄCYCH PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ I PRZEŚLADOWANIA W SZKOLE

Przemoc szkolna jest zjawiskiem obserwowanym w szkołach na całym świecie (Espelage i Swearer, 2003; Gini i Pozzoli, 2009; Jimerson, Swearer i Espelage, 2010). Określana jest jako specyficzna forma agresywnego zachowania, charakteryzująca się brakiem równowagi sił pomiędzy prześladowcą i ofiarą; intencją skrzywdzenia ofiary oraz powtarzalnością i uporczywością zachowań (Olweus, 1993a, 1993b; 2007, Salmivalli, 2014). W kontekście szkolnym mówimy o bullyingu (ang.), czyli prześladowaniu, dręczeniu i nękanii, przybierającym różne formy: werbalną (przezywanie, dogadywanie, wyzywanie, pisanie obraźliwych napisów na tablicy i ścianach o danej osobie, wyśmiewanie, publiczne poniżanie), fizyczną (popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, napaść fizyczna), relacyjną (wykluczanie z grupy poprzez ignorowanie, pomijanie w rozmowie, nie zapraszanie na urodziny i wspólne wyjścia, o których wszyscy wiedzą, zniechęcanie do wyjazdu na wycieczki szkolne, ignorowanie poprzez odwracanie głowy, przerywanie rozmowy lub szeptanie, gdy dana osoba pojawia się w pobliżu, nieprzyjazne miny i gesty w kierunku danej osoby, rozpowszechnianie fałszywych plotek na temat danej osoby), seksualną (dotykanie, klepanie, wulgarnie komentarze dotyczące ciała lub zachowań seksualnych, ściąganie z kogoś ubrań wbrew jego woli) oraz przemoc w Internecie (usuwanie z grupy znajomych lub odmawianie przyłączenia się do grona znajomych na Facebooku, publikowanie zdjęć w Internecie bez zgody danej osoby i wyśmiewanie ich, wysyłanie e-maili z obraźliwą lub złośliwą treścią lub groźbami do danej osoby, „lajkowanie” złośliwej wypowiedzi dotyczącej danej osoby, zakładanie fikcyjnych kont i wysyłanie e-maili lub publikowanie czegokolwiek w imieniu nieświadomej tego osoby) (Coloroso, 2015; Pellegrini i Long, 2002; Smith, 2010).

Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie pokazują, że 30% uczniów deklaruje zaangażowanie w zachowania przemocowe jako sprawcy, ofiary czy świadkowie (Frey, Hirschstein, Edstrom i Snell, 2009). W Polsce zjawiska prześladowania, dręczenia, izolowania (wykluczania) i dokuczania dotyczą – w zależności od opracowania – różnej liczby uczniów, jednak według Ostrowskiej i Surzykiewicza (2005), prawie co piąty uczeń deklaruje, że był ofiarą różnego rodzaju zachowań agresywnych w szkole. Wyniki badań prowadzonych w polskich szkołach w latach 2001-2006 wskazały, że 15.5

do 29.8% uczniów było odrzucanych przez rówieśników (Deptuła, 2006), a w roku 2009 było ich 21.3% (Deptuła, 2013). Joanna Mazur i Agnieszka Małkowska (2003) przytoczyły badania HBSC prowadzone w Polsce w 2002 r., których wyniki pokazały, że 20% uczniów w polskich szkołach było zaangażowanych w częste akty prześladowania, w tym 10% jako agresorzy, 8% jako ofiary, a 2% jako ofiary i agresorzy. Według danych HBSC (2002, za: Mazur i Kołolo, 2006) w Polsce 29% uczniów gimnazjum w wieku 13 do 15 lat było ofiarami dręczenia co najmniej raz w ciągu kilku miesięcy. Sprawcami dręczenia innych uczniów w szkole było 41.2% ankietowanych, w tym 13,7% często. W warszawskich gimnazjach publicznych 38% uczniów klasy pierwszej, 36% drugiej i 33% trzeciej doświadczyło przemocy fizycznej i psychicznej. W szkołach niepublicznych odpowiednio: 32%, 27% i 26% (Ostaszewski, Rusecka-Krawczyk i Wójcik, 2011).

Raport prowadzony cyklicznie w Polsce w ramach międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej (WHO, 2011) wskazał, iż ponad połowa uczniów gimnazjum zetknęła się czynnie z przemocą w szkole w miesiącach poprzedzających badanie. Włączenie modułu pytań na temat przemocy w szkole w 1999 roku pozwoliło na dokonanie porównań międzynarodowych, zwłaszcza w świetle skutków zdrowotnych. Raport wskazuje na nasilenie zjawiska przemocy szkolnej w Polsce, przekraczający przeciętny poziom europejski określony dla grupy 28 krajów. Bardzo istotny wydaje się opisany w raporcie związek między przemocą rówieśniczą, a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. Uczniowie będący ofiarami dręczenia szczególnie często deklarowali odczuwanie przygnębienia, a za najbardziej przykre uznali: oczernianie, mówienie fałszywych rzeczy oraz pozostawanie na uboczu. Największe nasilenie dolegliwości (przygnębienie, trudności w zasypianiu, obniżenie koncentracji) stwierdzono u ofiar przemocy emocjonalnej: pozostawiania na uboczu różnych spraw klasowych, wyłączenia z grupy i lekceważenia.

W niektórych szkołach zachowania przemocowe są uznawane za normę. Według Unnever i Cornell (2003) są szkoły, w których panuje „kultura bullyingu”, a prześladowanie występuje na porządku dziennym. Przemoc jest uznawana za narzędzie do osiągnięcia poważania, pokłasku i władzy, a świadkowie przemocy nie reagują i rzadko stają w obronie ofiary. W takich szkołach uczniowie są przekonani, że ofiary przemocy rówieśniczej muszą radzić sobie same, a nauczyciele nie chcą lub nie potrafią wesprzeć uczniów i przeciwdziałać przemocy szkolnej (Olthof i in., 2011; Salmivalli, 2014). Są jednak szkoły, w których zachowania przemocowe występują sporadycznie i jak piszą Stephenson i Smith (2002) nie ujawniają się w nich agresorzy. Autorzy przeanalizowali czynniki wpływające na intensywność występowania zachowań przemocowych w różnych szkołach pokazując, że jednym z istotnych czynników ograniczających zachowania agresywne jest podejście dyrektora szkoły do przemocy szkolnej. W tych szkołach, gdzie dyrektor jest świadomy powagi zjawiska, otwarcie prezentuje swoje stanowisko

i przywiązuje dużą wagę do programów profilaktycznych i czynności interwencyjnych, zachowania prześladowcze i przemocowe występują w znacznie mniejszym stopniu, niż w szkołach, gdzie zapobieganie przemocy ma niski priorytet.

DZIAŁANIA PODEJMOWANE PRZEZ WYCHOWAWCÓW I NAUCZYCIELI W SYTUACJACH WYSTĘPOWANIA PRZEŚLADOWANIA RÓWIEŚNICZEGO

Rola nauczycieli, zwłaszcza wychowawców nie odnosi się tylko do realizowania podstawy programowej i programów profilaktycznych, ale łączy się z przejawianiem i wpajaniem właściwych postaw i zachowań m.in. wobec zjawiska przemocy. Rodkin i Hodges (2003) określają nauczycieli odnoszących sukces w swojej pracy jako tych, którzy wymagają od uczniów właściwej postawy moralnej, okazują ciepło, zrozumienie, znają swoich uczniów, rozpoznają ich umiejętności i możliwości. Mają wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki dotyczącą dynamiki w grupie adolescentów oraz charakterystyk etapów rozwojowych, niezbędną przy zarządzaniu grupą uczniów i rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych. Autorzy zwracają jednak uwagę, że nauczyciele nie zawsze są świadomi występowania przemocy wśród uczniów oraz rozmiaru i genezy tego zjawiska. Ponadto sytuacja nauczyciela stojącego wobec występujących zachowań prześladowczych jest bardzo złożona. Według Tłuściak-Deliowskiej (2015a) nauczyciel może być ich bezpośrednim świadkiem; może zostać poinformowany przez uczniów, współpracowników lub rodziców; może także domyślać się, że uczeń jest ofiarą; może wreszcie być całkowicie nieświadomy występowania przemocy w swoim miejscu pracy.

Poza koniecznością dostrzeżenia przejawów przemocy szkolnej nauczyciel musi spełnić inne warunki, aby skutecznie im zapobiegać (Garstka, 2013). Przede wszystkim musi uznać przejawy przemocy za istotne i wymagające interwencji, rozpoznać własne możliwości rozwiązania problemu, wpłynięcia na sytuację i dokonanie zmian. Musi ponadto mieć poczucie sprawczości i kompetencji w reagowaniu na przemoc i zapobieganiu jej.

Bardzo ważny jest sposób w jaki nauczyciel dokonuje atrybucji przyczyn zachowań agresywnych i przemocowych uczniów. Nauczyciele, którzy znajdują przyczynę takich zachowań w czynnikach zewnętrznych nie podejmują działań lub podejmują działania nieskuteczne, ponieważ są przekonani o braku wpływu na zaistniałą sytuację. Natomiast ci, którzy tłumaczą niewłaściwe zachowania uczniów warunkami wewnętrznymi częściej podejmują skuteczne działania, czując odpowiedzialność i zobowiązanie do podjęcia działań (Tłuściak-Deliowska, 2015a). Autorka przytacza badania Oldenburga i współpracowników (2014), w których wzięło udział 3385 uczniów szkół podstawowych oraz 139 nauczycieli. Większy wskaźnik wiktyimizacji odnotowano w klasach, w których nauczyciele byli przekonani, że nie mają wpływu na zachowania agresywne uczniów, ponieważ czyn-

niki warunkujące agresję pozostawały poza ich kontrolą. W takich sytuacjach nauczyciele nie czuli się odpowiedzialni i nie byli zmotywowani do podjęcia jakichkolwiek działań.

Craig, Pepler i Atlas (2000) podkreślają, że tylko 4% nauczycieli interweniuje w przypadku występowania prześladowania rówieśniczego na boisku szkolnym i 18% gdy ma to miejsce w sali lekcyjnej. Przyczyny mogą być różne. Po pierwsze obserwacja zachowania uczniów w grupie podczas zabawy poza salą lekcyjną jest trudniejsza niż w klasie szkolnej. Autorzy piszą o trudnościach w reagowaniu w przypadkach, gdy nauczyciel nie zawsze jest świadkiem sytuacji agresji pomiędzy uczniami, ponieważ tego typu incydenty pojawiają się najczęściej w takich miejscach jak korytarz czy boisko. Nowakowska i Przewłocka (2015) zauważają, że do zachowań agresywnych wśród uczniów najczęściej dochodzi na korytarzu podczas przerw oraz w szkolnych łazienkach, gdzie kontrola ze strony nauczycieli jest ograniczona. Inną przyczyną braku działań jest różnica w postrzeganiu i ocenie prześladowania przez nauczycieli i uczniów (Bradshaw, Sawyer i O'Brennan, 2007).

Zdaniem młodzieży nauczyciele często nie podejmują interwencji pomimo bójek pomiędzy uczniami, które mają miejsce podczas ich dyżuru na korytarzu szkolnym (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Nauczyciele mogą postrzegać sytuację jako mniej poważną niż jest w rzeczywistości (Bauman i Del Rio, 2006), między innymi z powodu fałszywych, stereotypowych przekonań na temat przemocy rówieśniczej.

Według Graham (2010) mity dotyczą między innymi rozumienia przez dorosłych dokuczania jako wzmocnienia charakteru oraz kształtowania odporności radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Ponadto część nauczycieli uważa, że przemoc rówieśnicza jest normatywna i żadne działania nie są skuteczne (Hektner i Swenson, 2012; Sairanen i Pfeffer, 2011). Niektórzy nauczyciele postrzegają przemoc relacyjną jako mniej groźną, niż przemoc fizyczną czy werbalną. Uważają, że nie muszą podejmować działań ponieważ ignorowanie, obgadywanie, plotkowanie itd. nie wyrządzają nikomu krzywdy, w związku z tym nie trzeba nic z takimi zachowaniami robić (Bauman i Del Rio, 2006; Mishna i in., 2005). Ponadto niektórzy nauczyciele stosują technikę obwiniania ofiary, uznając prześladowanego ucznia za nieporadnego, zbyt wrażliwego, dziwnie się zachowującego (Mishna i in., 2005; Graham 2010, Rodkin i Hodges 2003). Brak działań interwencyjnych, potwierdzają badania Unnever i Cornell (2003), w których na pytanie o częstotliwość podejmowanych interwencji przez nauczycieli i innych pracowników szkoły, 24% uczniów udzieliło odpowiedzi wskazujących na to, że dorośli zawsze reagują. 17% uczniów uznało, że nauczyciele często interweniują, 21% określiło, że czasami, a 20% że nie reagują w ogóle. W innych badaniach (Tłuściak-Deliowska, 2014) tylko jedna trzecia uczniów wyraziła przekonanie, że w sytuacji znęcania się należy powiadomić o incydencie nauczyciela. Zdaniem autorki wynika to być może z wcze-

śniejszych doświadczeń dzieci, które poinformowały nauczyciela i nie przyniosło to oczekiwanych rezultatów.

Według Nowakowskiej i Przewłockiej (2015) uczniowie negatywnie oceniają wiele działań interwencyjnych podejmowanych przez nauczycieli, uznając je za pozorowane lub nieskuteczne. Należy także zauważyć, że niektóre formy przemocy rówieśniczej dzieją się poza szkołą i nauczycielowi trudno je zauważyć jak np. bullying w Internecie czy niektóre formy przemocy relacyjnej. Czasem jednak nauczyciel udaje, że nie wie o przemocy. Według Tłuściak-Deliowskiej (2015) może to wynikać z poczucia braku kompetencji, obawy przed podejmowaniem działań, transferu odpowiedzialności, przepracowania lub wypalenia zawodowego oraz lenistwa. Konsekwencją takiej postawy, zwłaszcza gdy uczniowie ją dostrzegają, może być nasilenie agresji w klasie, wzmocnienie pozycji agresora i ustalenie normy klasowej konstytuującej prześladowania i brak reakcji u świadków zdarzeń przemocowych. Dla młodzieży istotna jest pewność, że nauczyciele zareagują, aby przeciwdziałać przemocy rówieśniczej, a brak interwencji najczęściej uznają za przyzwolenie dla uczniów stosujących przemoc wobec rówieśników (Craig, Pepler i Atlas, 2000; Olweus, 1995). Jak ważna jest postawa nauczyciela wskazują także badania Veenstra i innych (2014) pokazujące, że prześladowanie występuje rzadziej w klasach, w których nauczyciele oceniani są jako skuteczni w reagowaniu na przejawy przemocy. Natomiast w zespołach klasowych, w których nauczyciele nie są skuteczni w swoich działaniach w przeciwdziałaniu wykluczeniu rówieśniczemu przemoc nasila się. Autorzy (Veenstra i in., 2014) kładą więc nacisk na istotę rozumienia najważniejszego zadania w sytuacjach przemocy w szkole: wspólnego działania nauczycieli i uczniów. Trudno bowiem wymagać od młodzieży aktywnej postawy obrony w przypadku, gdy rówieśnik z klasy jest szykanowany, jeśli uczniowie nie zawsze mogą obserwować skuteczną reakcję ze strony dorosłych. Ważna jest także jakość podejmowanych działań interwencyjnych, a nie ich ilość. Im więcej wysiłku nauczyciel musi włożyć, aby przeciwdziałać wykluczeniu, tym gorzej oceniana jest przez młodzież skuteczność jego działań.

Pecjak i Pirc (2015) wskazują na istotę postrzeżenia przez nauczycieli incydentów nękania wśród uczniów, jednocześnie dostrzegając ją jako czynnik warunkujący skuteczność interwencji. Autorki podkreślają, jak ważna jest rola nauczyciela w zapobieganiu przemocy w szkole, świadomość negatywnych konsekwencji wynikających z aktów agresji rówieśniczej i nacisk na zwiększenie wrażliwości i empatii. Nauczyciele powinni posiadać merytoryczną wiedzę i znać narzędzia skutecznych oddziaływań. Według Boultona (1997) to jak nauczyciel postrzega przemoc rówieśniczą, jej występowanie, przyczyny i koszty emocjonalne dla ofiary, wpływa bezpośrednio na podejmowane działania.

Celem prezentowanego badania jest sprawdzenie, w jakim stopniu polscy nauczyciele spostrzegają przejawy różnych rodzajów przemocy rówieśniczej, jak oceniają

reakcję oraz cechy ofiary zauważonych zachowań prześladowczych oraz jak opisują działania podejmowane w szkole w wymienionych przypadkach zachowań.

METODA BADANIA

OSOBY BADANE, MIEJSCE I CZAS BADANIA

Badanie zostało przeprowadzone w grupie 89 nauczycieli gimnazjów z różnych miast województwa śląskiego. W badaniu wzięły udział w większości osoby zatrudnione w gimnazjach państwowych o profilu ogólnym (82%). W grupie badanych przeważały kobiety (84.3%). W badaniu uczestniczyły osoby w wieku od 22 do 56 lat (średnia = 39,59, odchylenie standardowe = 7.49). Badanie przeprowadzono metodą kwestionariuszową (papier i ołówek) w maju 2015 roku.

KWESTIONARIUSZ BADAWCZY

Kwestionariusz badawczy opracowany specjalnie na potrzeby niniejszego badania rozpoczął się od wyrażenia zgody na dobrowolny udział w anonimowym badaniu dotyczącym relacji między uczniami w gimnazjach. Następnie badani odpowiadali na pięć pytań dotyczących występowania różnych typów zachowań wykluczających wśród uczniów gimnazjum, w którym pracują. W każdym pytaniu prezentowano listę przykładowych zachowań wykluczających danego typu oznaczonego jedynie za pomocą skrótu literowego (por. Tabela 1) i proszono o zaznaczenie odpowiedzi na skali 4-stopniowej: (A) Nie wiem; (B) Nie zdarzył się żaden przypadek zachowania typu X; (C) Zdarzyły się pojedyncze przypadki zachowania typu X (nie więcej niż 5); (D) Zdarzyło się więcej niż 5 przypadków zachowania typu X. Na przykład pytanie dotyczące występowania agresji fizycznej brzmiało: „Czy w gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje od początku tego roku szkolnego wśród uczniów wystąpiły przypadki zachowania typu AF, takie jak: popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, oblewanie wodą w toalecie, napaść fizyczna, itd.?”

W dalszej części kwestionariusza znajdowały się trzy pytania otwarte:

- Proszę opisać jakie były reakcje ofiar wyżej wymienionych przypadków zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?
- Proszę opisać jakie działania podjęto w wyżej wymienionych przypadkach zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?
- Jakie były cechy ofiar wyżej wymienionych przypadków zachowań typu AF, AW, AR, AS lub CB, które wystąpiły w tym roku szkolnym wśród uczniów gimnazjum, w którym Pan/Pani pracuje?

Tabela 1

Skróty literowe i przykłady zachowań dla poszczególnych typów zachowań wykluczających

Typ zachowań prześladowczych	Skrót	Przykłady zachowań
Agresja fizyczna	AF	popychanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, szturchanie, podstawianie nogi, pobicie, wymuszanie pieniędzy, oblewanie wodą w toalecie, napaść fizyczna
Agresja werbalna	AW	prezywanie, dogadywanie, wyzywanie, pisanie obraźliwych napisów na tablicy i ścianach o danej osobie, wyśmiewanie (z ubioru, podejścia do nauki, itp.) nie odzywanie się do kogoś i nie odpowiadanie na to co mówi lub tylko śmianie się w odpowiedzi na to co mówi, publiczne poniżanie
Agresja relacyjna	AR	wykluczanie z grupy poprzez ignorowanie, pomijanie w rozmowie, nie zapraszanie na urodziny i wspólne wyjścia o których wszyscy wiedzą, zniechęcanie do wyjazdu na wycieczki szkolne, ignorowanie poprzez odwracanie głowy, przerywanie rozmowy lub szeptanie, gdy dana osoba pojawia się w pobliżu, nieprzyjazne miny i gesty w kierunku danej osoby, rozpowszechnianie fałszywych, nieprzyjemnych plotek na temat danej osoby
Agresja seksualna	AS	dotykanie, klepanie, wulgarnie komentarze dotyczące ciała lub zachowań seksualnych, ściąganie z kogoś ubrań wbrew jego woli
Agresja w Internecie	CB	usuwanie z grupy znajomych lub odmawianie przyłączenia się do grona znajomych na Facebooku, publikowanie zdjęć w Internecie bez zgody danej osoby i wyśmiewanie ich, wysyłanie e-maili z obraźliwą lub złośliwą treścią lub groźbami do danej osoby, „lajkowanie” złośliwej wypowiedzi dot. danej osoby, zakładanie fikcyjnych kont i wysyłanie e-maili lub publikowanie czegokolwiek w imieniu nieświadomej tego danej osoby

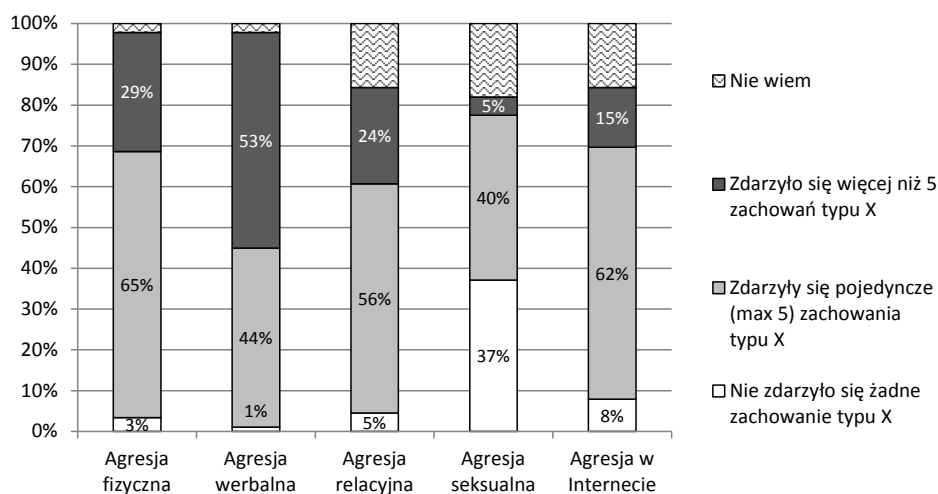
Kwestionariusz kończyły pytania dotyczące profilu gimnazjum w jakim pracuje osoba badana (państwowe *vs* prywatne; ogólne *vs* inne), oraz płci i wieku osoby badanej.

DYSKUSJA WYNIKÓW

ANALIZA ILOŚCIOWA – FORMY WYKLUCZANIA

Rozkład odpowiedzi na pytanie o występowanie poszczególnych typów zachowań wykluczających przedstawiono na Rycinie 1. W przypadku czterech z pięciu typów zachowań wykluczających jedynie kilka procent nauczycieli

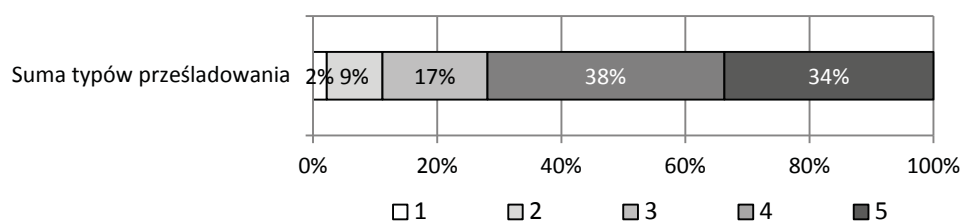
wybierało odpowiedź świadczącą o braku zachowań wykluczających danego typu. Wyjątek stanowi tutaj agresja seksualna, która nie występowała w gimnazjach, w których pracowało 37% badanych. Ponad połowa osób badanych deklarowała, że w gimnazjum, w którym pracują zdarzyły się pojedyncze (nie więcej niż 5) zachowania, które można określić mianem: agresji fizycznej, agresji relacyjnej i agresji w Internecie. W przypadku agresji werbalnej i seksualnej odpowiedź taką wybierało czterech na dziesięciu badanych. Więcej niż 5 przypadków zachowań w zakresie agresji werbalnej deklarowała ponad połowa respondentów. Ponad 20% badanych uznało,



Ryc. 1. Rozkład odpowiedzi na pytanie o występowanie w danym roku szkolnym poszczególnych typów zachowań wykluczających społecznie w gimnazjach, w których pracują osoby badane

że w ich gimnazjach od początku roku szkolnego odnotowano więcej niż 5 przypadków agresji fizycznej oraz agresji relacyjnej. Na tak częste występowanie agresji w Internecie wskazywało 15% badanych, a tylko 5% uznało, że w ich szkole wystąpiło ponad 5 przypadków agresji seksualnej. Warto również zauważyć, że po kilkanaście procent respondentów udzieliło odpowiedzi „nie wiem” w przypadku agresji seksualnej, agresji relacyjnej oraz agresji w Internecie, które najprawdopodobniej są trudniejsze do monitorowania przez nauczycieli, pedagogów i psychologów niż agresja fizyczna i werbalna (Rycina 1)

Następnie zsumowano odpowiedzi świadczące o wystąpieniu, przynajmniej raz, danego typu zachowań prześladowczych w gimnazjum, w którym pracuje respondent. 1/3 badanych oceniła, że w ich szkole występują wszystkie typy zachowań, a blisko 40% wymieniło aż 4 z 5 typów zachowań prześladowczych. (Rycina 2)



Ryc. 2. Rozkład odpowiedzi na pytanie o sumę różnych typów zachowań prześladowczych(max 5) w gimnazjach, w których pracują osoby badane w obecnym roku szkolnym

ANALIZA JAKOŚCIOWA – REAKCJE UCZNIÓW NA PRZEMOC

Analizę jakościową (odpowiedzi na trzy pytania otwarte dotyczące: 1) reakcji na przemoc rówieśniczą, 2) działań prewencyjnych oraz 3) cech ofiar przemocy) przeprowadzono za pomocą programu NVIVO 10 zgodnie z wytycznymi analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006). Przeprowadzona analiza tematyczna zaowocowała piętnastoma kategoriami w obrębie trzech głównych kodów tożsamyh z wyżej wymienionymi pytaniami otwartymi. Należy pamiętać, iż badanie nie zostało przeprowadzone metodą reprezentacyjną, stanowi jedynie pierwszy etap badań nad postrzeganiem przemocy rówieśniczej.

Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące reakcji uczniów-ofiar na zachowania prześladowcze można zauważyć, iż większość badanych (54) deklarowało, iż uczniowie nie zgłosili zaistniałej sytuacji i reagowali negatywnymi emocjami. Reakcje emocjonalne można podzielić na wycofanie się z życia klasy oraz zachowania agresywno-odwetowe. Wycofanie z życia klasy to: unikanie kolegów, wagary, unikanie lekcji, niechęć mówienia o trudnej sytuacji w obawie odwetu, smutek, zaszczucie, lęk przed szkołą, lęk przed grupą, zamykanie się w sobie, niechęć do współpracy, unikanie wycieczek lub wyjść klasowych. Zachowania agresywno-odwetowe obejmowały: agresję fizyczną, złość i wściekłość, gwałtowne i nie-

pohamowane wybuchy złości, zachowania „wet za wet:”. Kilkoro badanych wyraźnie zaznaczyło, że uczniowie ukrywali fakt, iż byli prześladowani z powodu wstydu lub w obawie zemsty. Natomiast 30% badanych zaznaczyło, iż ofiara prześladowania zgłosiła zaistniałą sytuację pedagogowi, wychowawcy lub zaufanemu nauczycielowi. Oni także podkreślali fakt, że ofiary reagowały negatywnymi emocjami, ale nie wymieniali emocji agresywno-odwetowych, a jedynie te związane z wycofaniem, smutkiem i obawą. Ośmioro nauczycieli (9%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

ANALIZA JAKOŚCIOWA – DZIAŁANIA WOBEC PRZEMOCY, PODEJMOWANE PRZEZ SZKOLĘ

Badani przedstawili różnorodne działania podjęte w szkole w odpowiedzi na zachowania prześladowcze. Większość badanych (58%) opisała wieloaspektowe

działania łączące ze sobą rozmowy z uczniami (ofiara i agresorem), zajęcia podczas lekcji wychowawczej, rozmowy z rodzicami lub/i skierowanie do poradni specjalistycznej (bez wskazania kogo). Tylko siedmioro badanych opisało systemowe, kompleksowe rozwiązania: stworzenie zespołu wychowawczego i zaplanowanie konkretnych działań obejmujących aktywizację świadków przemocy, pracę z agresorem i ofiarą, a także zaangażowanie rodziców. Dwudziestu trzech badanych (26%) opisało zastosowanie kar i wyciągnięcie konsekwencji wobec agresora. Badani wymieniali tu: ukaranie uwagą, wpisaniem ujemnych punktów z zachowania, rozmowy dyscyplinujące, w tym rozmowa z dyrektorem, udzielenie upomnienia, obniżenie oceny z zachowania, wezwanie rodziców. Pisali też bardziej ogólnie o stanowczyh krokach i konsekwencjach zgodnie z wewnątrzszkolnym systemem oceniania. Czternastu respondentów (16%) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

ANALIZA JAKOŚCIOWA – CECHY OFIAR PRZEMOCY

Analizując odpowiedzi na pytanie dotyczące cech uczniów będących ofiarami zachowań prześladowczych wyodrębniłyśmy cztery kategorie: introwertyczne cechy charakteru, niekorzystna sytuacja rodzinna, nieakceptowane zachowanie, zauważalna odmienność. Należy zaznaczyć,

że część badanych podawała więcej niż jedną cechę charakteryzującą ofiary prześladowania, zwłaszcza jeżeli chodzi o introwertyczne cechy oraz odmienność. Natomiast niekorzystna sytuacja rodzinna lub nieakceptowane zachowania było podawane jako jedyna cecha (badani nie łączyli ich z innymi cechami).

Czterdziestu pięciu nauczycieli (51%) wskazało na introwertyczne cechy charakteru łącząc je z wycofaniem i samo-izolowaniem z grupy rówieśniczej w tym dwudziestu siedmiu wskazało nieśmiałość i niską samoocenę (w tym 15 dodało cechę spokojny/cichy), trzynastu wycofanie (w tym 6 dodało lęk i bojaźliwość, a 4 osoby podatność na wykluczenie i cechy kozła ofiarnego), pojedyncze odpowiedzi dotyczyły braku chęci zaangażowania w życie klasy, wrażliwości i indywidualności.

Aż trzydziestu dziewięciu nauczycieli (44%) wskazało odmienność/inność i wrażliwość jako cechy wykluczające i powodujące prześladowanie. Należy zaznaczyć że siedemnastu badanych, którzy wskazywali na cechy introwertyczne, dodawali do nich także odmienność/inność. Trzynastu nauczycieli opisało odmienny wygląd zewnętrzny: niską higienę osobistą, mniejszą atrakcyjność (w tym tuszę i niski wzrost), gorsze ubrania lub odmienny wygląd fizyczny. Pięcioro badanych wskazało niższy status społeczny i finansowy: brak gadżetów i markowych ubrań. Część nauczycieli wskazało na inność zachowania: odmiennie zainteresowania, przykładanie się do nauki, sposób bycia sugerujący homoseksualność, posiadanie własnego (innego niż dominujące w grupie) zdania. Pięcioro badanych nie udzieliło odpowiedzi na pytanie.

Dwunastu nauczycieli wskazało niekorzystną sytuację rodzinną jako cechę/przyczynę sytuacji ucznia będącego ofiarą prześladowania w klasie. Nauczyciele wymieniali to trudną sytuację rodzinną, rodzinę z problemami alkoholowymi, rozbite rodziny, rodziny przemocowe, brak wsparcia oraz zaniedbanie.

Piętnastu nauczycieli wskazało nieodpowiednie zachowanie jako cechę ofiar zachowań przemocowych. Zachowania te można podzielić na dwa rodzaje. Pierwszy z nich to zachowania prowokacyjno-zaczące, takie jak błaźnowanie, okazywanie zbytnej pewności siebie, chęć zwrócenia na siebie uwagi, dokuczliwe lub irytujące zachowanie, wyzywający sposób zachowania. Drugi typ to zachowania agresywne, głównie agresja słowna, wulgarność i opryskliwość w stosunku do uczniów i nauczycieli.

WNIOSKI

Podsumowując uzyskane wyniki badań można zauważyć, że nauczyciele są świadomi występowania zachowań prześladowczych w swoich szkołach. Badani rozpoznali zachowania opisane w literaturze (Pellegrini i Long, 2002), potwierdzili ich występowanie w szkole. Wszyscy respondenci wskazali co najmniej jeden typ zachowania prześladowczego w swojej szkole, a 1/3 wskazała na wszystkie typy zachowań. 65% badanych wskazało na wystąpienie pojedynczych incydentów agresji fizycznej:

bójek, szturchnięcia, niszczenia mienia, ale już tylko 29% uznało, że takie zachowania zdarzały się częściej niż 5 razy. Może to wynikać z faktu, iż napaść fizyczna jest relatywnie łatwa do zauważenia i wykrycia, a nauczyciele nie mają wątpliwości czy powinni podjąć natychmiastowe kroki zaradcze (Garstka, 2013).

Uczniowie mają świadomość, że agresja fizyczna jest potępiana i istnieje większe ryzyko kary niż za inne formy prześladowania. Ponadto miejsce napaści fizycznej jest zwykle wybierane z dala od obecności nauczyciela. Według uczniów do bójek dochodzi w szatniach szkolnych, w których dyżury pełnione są przez panie woźne, lub poza szkołą. Mogą one być bardziej agresywne niż bójki rozgrywające się w szkole. Nie trzeba wtedy zwracać uwagi na obecność nauczycieli, nie grozi gorsza ocena czy uwaga do dziennika (Nowakowska i Przewłocka, 2015).

Inaczej z przemocą werbalną czyli przezywaniami, dogadywaniami, wyśmiewaniem itd. Aż 53% respondentów wskazała na częste występowanie zachowań tego typu. Także uczniowie uznają agresję werbalną, za najczęściej występującą formę prześladowania. W wielu szkołach gimnazjalnych nie dochodzi do bójek i fizycznej agresji, zdarza się jednak przezywanie, pomijanie w rozmowie i wyśmiewanie (Wójcik i in., 2015). Według Nowakowskiej i Przewłockiej (2015) problem używania wulgaryzmów, przezywania i dogadywania pojawia się często w wypowiedziach młodzieży gimnazjalnej i uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Najwięcej odpowiedzi „nie wiem” respondenci udzieliли oceniając występowanie agresji relacyjnej, seksualnej i internetowej. Może to być spowodowane faktem, iż te zachowanie są znacznie trudniejsze do zauważenia i podjęcia interwencji. Jednak uczniowie gimnazjum zauważają, że we wszystkich szkołach ma miejsce agresja relacyjna oraz wykluczanie i poniżanie w Internecie, głównie na Facebooku, gdzie według uczniów istnieje sporo sposobów okazywania niechęci i pogardy (Wójcik i in., 2015). Najprawdopodobniej więc nauczyciele nie wiedzą o tego rodzaju zachowaniach lub nie interpretują ich w kategoriach prześladowania (Bauman i Del Rio, 2006).

Sami uczniowie określają agresję relacyjną jako zachowania subtelne i przemoc w „białych rękawiczkach” lub „techniki szpilkowe”, mniej widoczne i trudne do jednoznacznego zdefiniowania, ale bardzo szkodliwe i krzywdzące dla ofiar (Craig, Pepler i Atlas, 2000; Wójcik i in., 2015). Najbardziej występującą formą zachowań prześladowczych są zdaniem nauczycieli zachowania związane z agresją seksualną, co zgadza się także z tym, co deklarują uczniowie. Także raport IBE (Nowakowska i Przewłocka, 2015) wskazuje, że przemoc o charakterze seksualnym występuje rzadko, ale takie zachowania są uznawane za wyjątkowo nieprzyjemne.

Analiza tematyczna pytań otwartych pozwoliła nam poznać opinie badanych nauczycieli na temat cech i reakcji ofiar prześladowania oraz podejmowanych w szkole działań interwencyjnych. Zdecydowana większość respondentów zaznaczyła, że ofiara nie zgłosiła zaistnia-

łej sytuacji i nie prosiła o pomoc. Respondenci domyślali się sami, dowiedzieli się od innych nauczycieli, rodziców lub w kilku przypadkach od kolegów i koleżanek ofiary. Siedmioro respondentów podkreśliło, że ofiara ukrywała fakty prześladowania nawet w sytuacji, gdy została zapytana wprost. Należy się zastanowić skąd tendencja do nie informowania nauczyciela o prześladowaniu. Przeprowadzone na ten temat badania wskazują na kilka możliwych przyczyn. Jedną z nich jest obawa przed nasileniem zachowań prześladowczych, zemstą agresorów i niechęcią pozostałych uczniów. Uczniowie odczuwają pogardę lub współczucie wobec osób informujących o tym, że są dręczone (Rigby, 2012). Wymieniając cechy i sytuację narażające na wykluczenie i prześladowanie uczniowie są zgodni co do tego, że konfidenci są tępe i nie dopuszczani do spraw klasowych (Rigby, 2012; Wójcik i in., 2015; Wójcik i Kozak, 2015). Ponadto jak wyraźnie wynika z badań Tłuściak-Deliowskiej (2013) tylko co piąty uczeń deklaruje, że w sytuacji przemocy poprosiłby o pomoc nauczyciela, w innych przypadkach uczniowie radzą sobie sami. Według autorki istotną rolę może odgrywać stosunek nauczycieli do uczniów, który zdaniem młodzieży nie jest partnerski. Badani potwierdzają, że nawet zgłaszanie przypadków przemocy nauczycielom nie przynosi oczekiwanych rezultatów, co potwierdzają w swoich badaniach także Newman i Murray (2005). Według badań Rigby'ego (2011) większość badanych uczniów uważało, że poinformowanie nauczyciela nic nie zmieniło, a 10% zauważyło pogorszenie sytuacji. Z najnowszych badań nad retrospektywnym spojrzeniem na przemoc rówieśniczą studentów kierunków pedagogicznych (Tłuściak-Deliowska, 2016) ponownie wyłania się obraz nauczycieli nieinterweniujących mimo, że mieli świadomość występowania problemu. Badani opisywali reakcję nauczycieli jako niesystematyczne i przypadkowe, wyrażając swój żal i zawód w stosunku do nauczycieli.

Interesujący wydaje się wynik naszego badania pokazujący, że ci nauczyciele, którzy deklarują brak informacji od ofiary wskazują (poza zachowaniami wycofującymi) na zachowania agresywne ofiar: gwałtowne i niepoahomowane wybuchy złości, zachowania „wet za wet”, złość i wściekłość. Natomiast nauczyciele, którzy deklarowali, iż reakcją jest zgłoszenie wychowawcy, nauczycielowi lub pedagogowi, wskazywali tylko na zachowania wycofujące, a nie agresywne. Można przypuszczać, że zatajanie problemu jest spowodowane między innymi brakiem zaufania do nauczycieli i ich sprawczości w rozwiązywaniu sytuacji prześladowania. Według Stephenson i Smith (2002) taka ocena nauczyciela powoduje u ucznia-ofiary poczucie osamotnienia i bezsilny, konieczności samodzielnego działania i podjęcia działań odwetowych. Może także powodować frustrację wywołującą niekontrolowane wybuchy złości. Jest to jednak kwestia, którą należałoby dokładniej zbadać.

W świetle wyników dotyczących braku zgłaszania bycia ofiarą ciekawy wydaje się rozkład odpowiedzi dotyczących działań podejmowanych w szkole. Wprawdzie

ponad połowa badanych opisało wieloaspektowe działania zorientowane na rozwiązanie konkretnego problemu takie, jak rozmowy, mediację, lekcje wychowawcze i kierowanie do poradni, ale tylko siedmioro opisało systemowe i kompleksowe działania w tym pracę zarówno z agresorem, ofiarą jak i świadkami przemocy oraz zaangażowanie wszystkich zainteresowanych stron. Aż jedna czwarta badanych wskazała na zastosowanie kar jako sposobu interwencji w tym obniżanie oceny z zachowania, wpisywanie uwag i ujemnych punktów, a także rozmowy dyscyplinujące. Interesujące jest porównanie odpowiedzi dotyczących współpracy z rodzicami. Nauczyciele opisujący wieloaspektowe działania wskazywali na „rozmowy i mediacje z rodzicami uczniów”. Natomiast nauczyciele opisujący kary mówili o „wzywaniu rodziców”. Zarysowany podział wpisuje się w klasyfikację zaproponowaną przez Rigby'ego, Smith'a i Peplera (2004), którzy wyróżnili dwa kierunki działań szkoły: zorientowany na zasady i kary oraz zorientowany na rozwiązywanie konkretnego problemu. Ten sam autor uściślił działania wskazując sześć głównych sposobów działania: 1) punitywne i dyscyplinujące, 2) wzmacniające ofiarę, 3) mediacyjny, 4) odbudowujący, 5) wspierający grupę, 6) przyjmujący wspólną odpowiedzialność (Rigby, 2011). Badania pokazują, że nauczyciele mają tendencję do stosowania jednego rodzaju interwencji, mianowicie tradycyjnego modelu punitywno-dyscyplinującego i w wielu przypadkach nie mają świadomości istnienia innych znacznie bardziej efektywnych metod (Rigby, 2011). Może to być jednak związane z podejściem preferowanym bądź narzuconym przez system szkolny, co zawęża działania podejmowane przez nauczycieli.

W wypowiedziach badanych dotyczących cech uczniów prześladowanych najczęściej badanych wskazywało na introwertyczne cechy charakteru oraz szeroko pojętą odmienną i inność w zakresie wyglądu, zamożności i zachowania. Istotnym czynnikiem jest także według badanych trudna sytuacja rodzinna oraz nieakceptowane zachowanie. Wskazane przez respondentów cechy potwierdzają charakterystykę potencjalnej ofiary wynikającą z dotychczasowych badań. Ofiara jest inna ponieważ inaczej wygląda, inaczej się zachowuje, pochodzi z rodziny innej niż większość dzieci, ma inne zainteresowania i podejście do nauki (Coloroso, 2015; Olweus 2002; Tłuściak-Deliowska, 2016; Wójcik i in., 2015).

Według Thornberga (2013) podział na „inne/odbiegające od normy” ofiary prześladowania i „normalną” resztę wynika z faktu, że proces prześladowania jest kolektywny. Wybierając na ofiarę osobę, posiadającą odmienną cechę uczniowie nie będący ofiarami dokonują porównania ofiara – inna, a my normalni zapewniając sobie zarówno bezpieczeństwo, jak i spokój sumienia. Moralnie dystansuje się od odpowiedzialności, tłumacząc swoje zaangażowanie w prześladowanie lub brak wsparcia i obrony ofiary (Bandura, 2004).

Mimo niewielkiej próby, przeprowadzone badania pokazały różnicę pomiędzy zauważaniem i rozpoznawaniem konkretnych przejawów prześladowania rówieśni-

czego, a podejmowaniem efektywnych działań interwencyjnych. W badaniach nauczyciele nie zostali zapytani wprost czy uczniowie będący ofiarami przemocy zgłaszają problem i proszą o pomoc, jednak w odpowiedziach deklarowali, że znaczna część uczniów tego nie robi. Ponadto przedstawione sposoby reagowania nie należą do tych najefektywniejszych, poza garstką opisanych działań kompleksowych. Należałoby zastanowić się czy sytuacja wynika z interpretacji zdarzeń, braku wiary we własną sprawczość, nieodpowiedniego przygotowania czy z rozwiązań narzuconych przez szkołę lub też przeciążenia obowiązkami dydaktycznymi i szkolną biurokracją. Nie ulega wątpliwości, że nauczyciele chcieliby efektywnie rozwiązywać problemy interpersonalne w swoich klasach i prowadzić zgrane, wspierające się zespoły (Wójcik i in., 2015).

Problem nie leży więc w cechach indywidualnych osób wykonujących ten zawód, a raczej w kontekście szkoły i samej roli wychowawcy i nauczyciela. Jest to rola dość specyficzna, bardzo wymagająca poza tym nie do końca jasna, wewnętrznie niespójna i często niezgodna z innymi rolami (Konarzewski, 2008). Nauczyciele, zwłaszcza wychowawcy ponoszą duże koszty psychiczne związane z odpowiedzialnością za uczniów, nieodwracalnością i oddziaływaniem swoich decyzji. Według Janowskiego (1998) nauczyciel musi być ustawicznie gotowy do podejmowania decyzji i natychmiastowych reakcji. Dodatkowo wychowawcy klas są obciążeni wieloma obowiązkami biurokratycznymi, co utrudnia efektywną pracę z uczniami. Mimo ogromnej odpowiedzialności i skomplikowanej roli wychowawcy klasy przyznają, że mimo posiadanego wykształcenia brakuje im praktycznego przygotowania do tej ważnej roli (Wójcik i in., 2015). Twierdzą, że sami zdobywali umiejętności i doświadczenie, korzystając jedynie z rad starszych kolegów i własnej intuicji. Tylko 16% badanych wychowawców zadeklarowało, że czują się pewnie w swojej roli i dobrze prowadzą klasę i wiedzą w jaki sposób zapobiegać prześladowaniu i w jaki sposób interweniować. Pozostałym tej pewności wyraźnie brakuje. Wydaje się więc zasadne zwrócenie szczególnej uwagi na szkolenie wychowawców klas w zakresie zarządzania grupą rówieśniczą i tworzenia wspierającego klimatu klasy (Ostaszewski, 2012; Veenstra i in., 2014). Rozwiązania obejmujące cały kontekst szkolny, budujące pozytywny klimat grupy rówieśniczej i zwiększające odpowiedzialność świadków przemocy są najskuteczniejsze, należy więc wspierać wychowawców w ich wprowadzaniu. Z badań Olweusa (2002) wynika, że nauczyciele, którzy odbyli szkolenie z zakresu przeciwdziałania przemocy szkolnej potrafią podejmować skuteczniejsze działania. Także Kulesza (2011) pokazał, że doskonalenie umiejętności z zakresu przeciwdziałania przemocy jest doskonałym środkiem prewencyjnym. Wychowawcy pierwszych klas szkół gimnazjalnych na Śląsku, którzy odbyli szkolenia i przeprowadzili prewencyjny projekt budujący zespoły klasowe i tym samym przeciwdziałający przemocy uzyskali znakomite efekty w zmniejszeniu zachowań przemocowych.

LITERATURA

- Bandura, A. (2004). Selective exercise of moral agency. W: T.A. Thorkildsen, H.J. Walberg (red.), *Nurturing Morality* (s. 37-57). Boston: Kluwer.
- Bauman, S., Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology, 98, 1*, 219-231.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67, 2*, 223-233.
- Bradshaw, C., Sawyer, A., O'Brennan, L. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36, 3*, 361-405.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology, 3, 2*, 77-101.
- Coloroso, B. (2015). *The bully, the bullied and the not-so-innocent bystander*. Canada: Harper Collins.
- Craig, W.M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21, 1*, 22-36.
- Deptuła, M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189-207). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review, 32, 3*, 365-430.
- Frey, K.S., Hirschstein, M.K., Edstrom, L.V., Snell, J.L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behaviour: A longitudinal evaluation. *Journal of Educational Psychology, 101, 2*, 466-465.
- Garstka, T. (2013). *Postawy i oddziaływania dorosłych w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej*. http://s1.ore.iq.pl/oreglowna/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=55:profilaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*, 1059-1065. doi: 10.1542/peds.2008-12
- Graham, S. (2010). What educators need to know about bullying behaviors. *Phi Delta Kappan, 92, 1*, 66-69.
- Hektner, J.M., Swenson, C.A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence, 32*, 516-536.
- Janowska, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jimerson, S.R., Swearer, S.M., Espelage, D.L. (2010). International scholarship advances science and practice addressing bullying in schools. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools* (s. 329-345). New York: Routledge.
- Konarzewski, K. (2008). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego.
- Mazur, J., Małkowska, A. (2003). Sprawcy i ofiary przemocy wśród uczniów w Polsce. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 7, 1, 121-134.
- Mazur, J., Kołolo, H. (2006). Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. Dziecko Krzywdzone. *Teoria Badania Praktyka*, 5, 1, 80-92.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 4, 718-738.
- Newman, R.S., Murray, B.J. (2005): How students and teachers view the seriousness of Peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 3, 347-365.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Raport z badania jakościowego IBE.
- Oldenburg B., Duij M., Sentse M., Huitsing G., Ploeg R., Salmivalli Ch., Veenstra R. (2014). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Psychology*, 43, 1, 33-44.
- Olthof, T., Goossens, F.A., Vermande, M.M., Aleva, E.A., van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 3, 339-359.
- Olweus, D. (1993a). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. W: S. Hodgins (red.), *Mental disorder and crime* (s. 317-349). London, UK: Sage.
- Olweus, D. (1993b). Bullies on the playground. W: C. Hart (red.), *Children on playgrounds* (s. 85-128). Albany, NY: State University of New York Press.
- Olweus, D. (1995). Bullying or peer abuse at school: Facts and interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 196-200.
- Olweus, D. (2002). *Bullying at school*. Malden: Blackwell Publishers.
- Ostaszewski, K., Rusecka-Krawczyk, A., Wójcik, M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów klasy I III* (s. 50-51). Warszawa: Zakład Psychologii i Profilaktyki Zdrowia Psychicznego „Pro-M”.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120, 4, 22-38.
- Ostrowska, K., Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne i przemocowe w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Pecjak, S., Pirc, T. (2015). Predictors and forms of intervention in peer bullying: Pre-service teachers vs. teachers. *The New Educational Review*, 39, 264-276.
- Pellegrini, A.D., Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20, 2, 259-280.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, 384-400.
- Rigby, K., Smith, P.K., Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. W: P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (red.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (s. 4-10) Cambridge: University Press.
- Rigby, K. (2011). What can schools do about cases of bullying? *Pastoral Care in Education*, 29, 4, 273-285.
- Rigby, K. (2012). *Bullying interventions in schools: Six basic approaches*. West Sussex: The Wiley-Blackwell Publishing Ltd.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, 384-400.
- Sairanen, L., Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, 32, 3, 330-344.
- Salmivalli, C. (2014). Participants roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53, 4, 286-292.
- Smith, P.K. (2010). Bullying in primary and secondary schools: Psychological and organizational comparisons. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools. An international perspective* (s. 137-150). New York: Routledge.
- Stephenson, P., Smith, D. (2002). Why some schools don't have bullies. W: M. Elliott (red.), *Bullying: A practical guide to coping for schools* (s. 12-25). Harlow: Pearson Education Limited.
- Thornberg, R. (2013). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29, 4, 310-320.
- Thuściak-Deliowska, A. (2013). Deklaracja postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów. *Psychologia Rozwojowa*, 18, 3, 75-86.
- Thuściak-Deliowska, A. (2014). Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne. *Studia Edukacyjne*, 32, 303-320.
- Thuściak-Deliowska, A. (2015). Przekonania gimnazjalistów dotyczące dręczenia szkolnego. *Szkoła Specjalna*, 1, 18-29.
- Thuściak-Deliowska, A. (2015a). Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 155-172.
- Thuściak-Deliowska, A. (2016). Retrospektywne spojrzenie na przemoc rówieśniczą w szkole. *Kultura i Edukacja*, 3.
- Unnever, J.D., Cornell, D.G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence*, 2, 2, 5-27.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M.I Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 4, 1135-1143.
- World Health Organization. (2011). *Healthy policy for children and adolescents*, 6. doi: http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1
- Wójcik, M. i Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46, 1, 2-14.
- Wójcik, M., Hełka, A., Kozak, B., Błońska, M., Garbaciuk, A. i Małczak, M. (2015). Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum. *Edukacja*, 3, 134, 123-140.
- Wójcik, M., Mondry, M. (w druku). Student action research: preventing bullying in secondary school.