

Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych

Piotr Plichta

Zakład Edukacji Osób z Niepełnosprawnością Instytutu Pedagogiki
Uniwersytetu Wrocławskiego

Artykuł zawiera uzasadnienia działań profilaktycznych i zaradczych oraz propozycje rozwiązań w obszarze przemocy rówieśniczej (bullyingu), w którą zaangażowani są uczniowie z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, przede wszystkim z niepełnosprawnością. W świetle badań grupa ta jest bardziej narażona na ryzyko stania się ofiarą szeroko rozumianej agresji rówieśniczej i wykluczenia. W wielu sytuacjach czynniki związane z ryzykiem wiktymizacyjnym tej grupy uczniów prowadzą do zaangażowania się w roli sprawcy. Sytuację komplikują: brak populacyjnych badań pokazujących rzeczywistą skalę zjawiska w podgrupach wyróżnionych ze względu na typ specjalnych potrzeb edukacyjnych, mało zidentyfikowanych przykładów tzw. dobrych praktyk w obszarze zapobiegania i radzenia sobie z omawianym zjawiskiem oraz nisko oceniane, przez samych nauczycieli, własne kompetencje do pracy z takimi uczniami.

SŁOWA KLUCZOWE:

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE, BULLYING, AGRESJA RÓWIEŚNICZA, WIKTYMIZACJA

Wprowadzenie

Jednym z najbardziej charakterystycznych przykładów zróżnicowania uczniów we współczesnej praktyce edukacyjnej jest coraz bardziej powszechna obecność i częstsze diagnozowanie uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami

edukacyjnymi (SPE). Praca z takimi młodymi ludźmi, w świetle badań, jest poważnym wyzwaniem dla nauczycieli, którzy często nisko oceniają swoje kompetencje w tym zakresie. Udana integracja (inkluzja, włączanie) uczniów odbiegających od normy intelektualnej czy psychospołecznej, podobnie jak uwarunkowania przemocy rówieśniczej, należą do złożonych kwestii. Planując działania profilaktyczne i zaradcze należy pamiętać o tej złożoności, a przyjmowane rozwiązania powinny mieć charakter wieloaspektowy, zróżnicowany pod względem wagi problemu, adresowany do różnych grup i podmiotów wpływających na działalność szkoły i członków społeczności szkolnej. Nauczaniu we wspólnym nurcie (w szkole ogólnodostępnej) przypisuje się wiele zalet zarówno na poziomie ogólnospołecznym, jak i indywidualnym. Takiemu przedsięwzięciu towarzyszą również poważne wyzwania, skutkujące w niektórych przypadkach fasadową integracją, ograniczoną do fizycznej obecności „innego” dziecka lub narażeniem go na ryzyko krzywdzenia.

Specjalne potrzeby edukacyjne nie tworzą jednorodnego obrazu – należą do tej grupy zarówno dzieci szczególnie uzdolnione (uczące się szybko i łatwo), jak i niepełnosprawne intelektualnie, mające poważne trudności z opanowaniem nawet podstawowej wiedzy i umiejętności. Ogromne zróżnicowanie i waga problemów tej populacji sprawia, że nauczyciele często będą potrzebować wsparcia w radzeniu sobie z nimi, niezależnie, czy te „specjalne” potrzeby mają formalny status, czy też nie. W Polsce, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹, specjalne potrzeby edukacyjne wynikają z potrzeby udzielenia pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom polegającej na:

rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych ucznia oraz rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych ucznia, wynikających w szczególności:

1. *z niepełnosprawności (w tym zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 lipca 2015 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych,*

1 Mimo rozpowszechnienia, w polskim prawie oświatowym termin *specjalne potrzeby edukacyjne* literalnie nie występuje. W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych mówi się natomiast o „indywidualnych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych”.

- niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym²: niestyszących, słaboszyszających, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, w tym z afazją, z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym lub znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, i z niepełnosprawnościami sprzężonymi);*
2. *z niedostosowania społecznego;*
 3. *z zagrożenia niedostosowaniem społecznym;*
 4. *ze szczególnych uzdolnień;*
 5. *ze specyficznych trudności w uczeniu się;*
 6. *z zaburzeń komunikacji językowej;*
 7. *z choroby przewlekłej;*
 8. *z sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;*
 9. *z niepowodzeń edukacyjnych;*
 10. *z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi;*
 11. *z trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym wynikających z wcześniejszego kształcenia za granicą.*

Specjalne potrzeby edukacyjne są więc znacznie szerszą kategorią niż niepełnosprawność i „wynikają z odmienności dziecka, spowodowanej różnorodnymi deficytami lub nadmiarami ujawniającymi się w różnych etapach rozwoju w sferze somatycznej, psychicznej i społecznej, niekiedy już od okresu prenatalnego” (Brzezińska, Jabłoński, Ziółkowska, 2014, s. 37). Cytowani badacze zwracają również uwagę na trudności definicyjne dotyczące pojęcia *potrzeba edukacyjna*, które w odróżnieniu od potrzeby w sensie psychologicznym, nie oznacza dążenia podmiotu, a warunki niezbędne do opanowania określonej kompetencji.

Niektórzy uczniowie, oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wymagają stosowania specjalnej organizacji nauki i metod pracy, czyli kształcenia specjalnego, które adresowane jest do uczniów z niepełnosprawnością, zagrożonych niedostosowaniem społecznym lub niedostosowanych społecznie. Może być ono realizowane we wszystkich typach szkół (ogólnodostępnych, integracyjnych i specjalnych). Dla uczniów z takimi orzeczeniami opracowuje się Indywidualne Programy Edukacyjno-Terapeutyczne

2 Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013 poz. 532).

(IPET). Niniejszy artykuł w największym stopniu dotyczy uczniów z niepełnosprawnościami, uczącymi się w szkołach ogólnodostępnych lub integracyjnych.

Bullying i specjalne potrzeby edukacyjne

Jednym z najpoważniejszych wyzwań o charakterze wychowawczym jest kwestia narażenia na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej, przybierającej formę *bullyingu*³, charakteryzującego się następującymi właściwościami: intencjonalnością, powtarzalnością i nierównowagą sił między sprawcą lub sprawcami a ofiarą. Nie są *bullyingiem* konflikty czy bójki równych sobie siłą uczniów, również wtedy, gdy odbywają się regularnie. *Bullying* może być określany ze względu na sposób realizacji (fizyczny, werbalny, relacyjny, cyber-). Warto również zauważyć, że przewaga może wynikać z większej siły fizycznej, większej liczby sprawców, ale także z kompetencji społecznych, technologicznych czy odporności emocjonalnej. Pyżalski (2014a) podkreśla konieczność odróżniania *bullyingu* od innych przypadków agresji rówieśniczej, co w jego opinii jest warunkiem skutecznej profilaktyki i interwencji. Zwraca również uwagę na niedoceniające w praktyce edukacyjnej zjawiska *bullyingu* relacyjnego (pośredniego), którego konsekwencje są tak samo poważne, jak *bullyingu* fizycznego lub werbalnego. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci i nastolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy najczęściej stają się ofiarą właśnie tych pośrednich form – bardziej ukrytych (np. ignorowania lub izolowania), a przez to trudniejszych do zaobserwowania przez personel szkolny. Stan taki potwierdzają wyniki badań, zgodnie z którymi uczniowie i nauczyciele różnią się pod względem szacowania rozmiarów zjawiska krzywdzenia (zdaniem uczniów zdarza się to znacznie częściej). Ellis i Shutte (2007) zauważają, że być może dzieje się tak dlatego, iż nauczyciele reagują na fizyczne i widoczne wrogie działania, a nie rozpoznają *bullyingu* pośredniego.

Do uczniów niemających adekwatnych kompetencji społecznych pozwalających na uniknięcie lub poradzenie sobie w sytuacji krzywdzenia należą często uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Są również przesłanki wskazujące na to, że większe zagrożenia dla tej grupy młodych ludzi, w zakresie podatności na skrzywdzenie, dotyczą również korzystania z internetu. Konsekwencje dla ofiar *bullyingu* należy określić jako bardzo poważne, szczególnie dla zdrowia psychicznego (np. Bannink i wsp., 2014). Mają one również negatywny wpływ na morale,

3 Zamiennie ze słowem *bullying* używane będzie nękanie i dręczenie.

tw. kulturę szkoły, klimat społeczny (np. Wang, Berry, Swearer, 2013) oraz na wyniki w nauce (np. Strøm i wsp., 2013; van der Werf, 2014). Wyniki badań wskazują, że ofiary *bullyingu*, częściej niż niezaangażowani w *bullying*, odczuwają obniżone poczucie własnej wartości, cierpią na depresję, doświadczają lęku społecznego oraz zaburzeń psychosomatycznych, m.in. problemów ze snem, myśli samobójczych (np. Pyżalski, 2012; Salmivalli, 2010).

Kształcenie specjalne w warunkach inkluzyjnych (szkoły ogólnodostępnej) otworzyło drzwi dla wielu dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (głównie z niepełnosprawnościami), ale równocześnie naraziło je na ryzyko stania się ofiarą *bullyingu*. W świetle badań, wielu nauczycieli negatywnie ocenia swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniami ze SPE, a troje na czworo nie chciałoby w swojej klasie dziecka niepełnosprawnego (Sudar, Malukiewicz, 2001). Niemal połowa nauczycieli ze szkół integracyjnych nie wykazuje gotowości do pracy z dzieckiem niepełnosprawnym, a co szósty boi się, że uczeń taki zostanie przyjęty do ich klasy (Wyczesany, 2006).

W Polsce niestety nie dysponujemy kompleksowymi wynikami badań pokazującymi rzeczywistą skalę zjawiska zaangażowania w przemoc rówieśniczą uczniów z różnymi typami specjalnych potrzeb edukacyjnych. Inną istotną bolączką jest niemal zupełny brak zidentyfikowanych tzw. dobrych praktyk w dziedzinie zapobiegania i radzenia sobie ze zjawiskiem agresji i przemowy rówieśniczej, w którą zaangażowani są uczniowie ze SPE⁴. Brak ten odczuwalny jest również na poziomie piśmiennictwa światowego.

Dokonując przeglądu piśmiennictwa dotyczącego ryzyka zaangażowania uczniów ze SPE w agresję rówieśniczą można zidentyfikować następujące stanowiska:

- zwiększone ryzyko stania się ofiarą;
- zwiększone ryzyko zarówno stania się zarówno ofiarą, jak i sprawcą;
- stanowisko niejednoznaczne mówiące, że zaangażowanie w agresję i przemoc zależy bardziej od innych czynników niż niepełnosprawność lub specjalne potrzeby edukacyjne (np. brak świadomości problemu wśród nauczycieli i rodziców, niewłaściwy sposób pracy z uczniami, brak przyjaciół).

4 Dla osób chcących pogłębić swoją wiedzę na ten temat pomocne będą bezpłatne, dostępne online i możliwe do ściągnięcia materiały edukacyjne projektu ROBUSD, łączące wiedzę o *bullyingu* i specjalnych potrzebach edukacyjnych: http://www.robUSDproject.wsp.lodz.pl/pl_materiały.htm lub <http://www.frse.org.pl/media/dobre-praktyki/robUSD-czyli-jak-przerwac-bullying-w-szkole-1>.

Sam podręcznik *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne - Podręcznik metodyczny* autorstwa Pyżalskiego i Rolanda jest dostępny w tej lokalizacji: https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf.

Pierwsze stanowisko dysponuje najbogatszym piśmiennictwem wskazującym na podwyższone ryzyko wiktylizacji uczniów z poszczególnymi rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych np. z zaburzeniami poznawczymi (Little, 2002, 2004; Kaukiainen i in., 2003), zaburzeniami emocjonalnymi (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, Verloove-Vanhorick, 2006), zaburzeniami zachowania (Kumpulainen, Räsänen, Puura, 2001) czy niepełnosprawnością fizyczną (Griffiths, Wolke, Page, Horwood, 2005). W znaczącej liczbie badań stwierdzono nadreprezentację uczniów z ADHD i z zaburzeniami zachowania w zaangażowaniu, w różnych rolach, w *bullyingu* (Rose, Espelage, Monda-Amaya, Shogren, Aragon, 2015). Przyjmuje się, że ryzyko stania się ofiarą dręczenia jest 2–3-krotnie większe wśród uczniów ze SPE. Na przykład według *British Journal of Learning Support* (2008) 60% uczniów niepełnosprawnych było ofiarą *bullyingu* w porównaniu z 25% typowo rozwijających się rówieśników. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie ze szkół inkluzyjnych (ogólnodostępnych) wskazują uczniów niepełnosprawnych jako częstsze ofiary *bullyingu* (Nabuzoka, 2003; Nabuzoka, Smith, 1993). Uczniowie z bardziej rozpowszechnionymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. trudnościami w uczeniu się lub zaburzeniami zachowania) częściej niż młodzi ludzie np. z zespołem Aspergera czy niepełnosprawnością intelektualną stają się sprawcami *bullyingu*.

Warto zauważyć, że w przypadku uczniów ze SPE problemem bywa również sprawstwo lub przyjmowanie roli zarówno sprawcy, jak i ofiary (*bully-victim*). Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w pewnych sytuacjach kierując agresję przeciwko innym, w rzeczywistości próbują chronić się w sposób zgodny z ich ograniczonym repertuarem sprawności społecznych (Maag, Katsiyannis, 2012). Rose, Monda i Espelage (2011) zauważają, że te same właściwości, które prowadzą do stania się ofiarą, prowadzą również do sprawstwa. W przypadku uczniów z niepełnosprawnością (np. intelektualną) sprawstwo bywa wyuczoną reakcją na przedłużające i powtarzające się doświadczenie krzywdzenia czy prowokowania. Sytuację, w której uczeń jest i ofiarą, i sprawcą, należy uznać za szczególnie niekorzystną, gdyż takie osoby narażone są w większym stopniu na poważne problemy ze zdrowiem psychicznym. Warto zauważyć, że w określaniu ryzyka zaangażowania w przemoc rówieśniczą (szczególnie w aspekcie stania się ofiarą) mają znaczenie również inne czynniki, jak np. widoczność niepełnosprawności. Co ciekawe, według niektórych doniesień uczniowie z bardziej widocznymi niepełnosprawnościami są mniej narażeni na stanie się ofiarą *bullyingu* niż ci z bardziej ukrytymi trudnościami, np. natury poznawczej (Swearer, Wang, Maag, Siebecker, Frerichs, 2012).

Badania prowadzone wśród nauczycieli wspomagających (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013) ujawniły, że niemal każdy z respondentów zna przykłady agresji

rówieśniczej wobec dzieci z orzeczeniami o potrzebie kształcenia specjalnego, w tym co piąty – agresji elektronicznej. Podejmowane przez szkoły działania zaradcze były mało skuteczne i reaktywne, inicjowane dopiero po ujawnieniu się poważniejszych sytuacji nękania. W badaniach prowadzonych w szkołach specjalnych województwa łódzkiego (Pyżalski, Podgórska, 2015) co czwarty rodzic wskazał, że jego dziecko miało za sobą doświadczenie nauki w szkole integracyjnej lub ogólnodostępnej. W każdym z tych przypadków było to doświadczenie negatywne, często związane z krzywdzeniem przez rówieśników lub postrzeżoną niekompetencją kadry.

Ważną kwestią jest również to, czy zwiększona podatność na zranienie (*vulnerability*) offline dotyczy także korzystania z internetu. Livingstone i Palmer (2012) potwierdzają, że osoby z grup podwyższonego, tradycyjnie rozumianego ryzyka, również są bardziej narażone na zagrożenia związane z korzystaniem z Technologii Informacyjno-Komunikacyjnych (TIK). Ryzyko negatywnych doświadczeń w sieci dotyczy ich zdaniem szczególnie młodych ludzi, których rodzice nie mają wiedzy i umiejętności korzystania z internetu, dzieci z zaburzeniami zachowania lub problemami psychicznymi oraz dzieci należących do mniejszości etnicznych. W typologii agresji elektronicznej Pyżalskiego (2010) wyróżniona jest agresja wobec pokrzywdzonych (m.in. osób uzależnionych od alkoholu, bezdomnych, niepełnosprawnych, chorych psychicznie), opisywana jako wrogie działanie polegające na utrwalaniu i rozpowszechnianiu za pomocą internetu lub telefonii komórkowej wizerunku i zachowań, do których ofiary mogły zostać sprowokowane. Szczególna atrakcyjność nowych mediów dla uczniów ze SPE oraz zagrożenia i szanse z tym związane wynikają m.in. z interakcji między właściwościami środowiska elektronicznego a specyfiką funkcjonowania, potrzebami i cechami charakterystycznymi dla tej grupy. Na przykład, poczucie kontroli, mocy pojawiające się np. w grach komputerowych warto postrzegać w kontekście doświadczanej słabości i zależności poza internetem. Z kolei ufność i łatwowierność mogą być czynnikami ryzyka w kontekście nieograniczonej (niewidzialnej) sieciowej publiczności (Plichta, 2013).

Zapobieganie i rozwiązywanie zjawiska zaangażowania w przemoc rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – obszary działania

Trudności w radzeniu sobie z przemocą rówieśniczą angażującą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikają z wielu czynników. Na pierwszym miejscu

można wymienić wszystkie trudności i błędy dotyczące zapobiegania oraz rozwiązywania takich problemów, nawet wtedy, gdy nie dotyczą uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Zaliczyć do nich można np. przewagę działań reaktywnych nad zapobiegawczymi, ograniczanie się do ukarania sprawcy, niechęć do ujawniania zaistniałych incydentów. Działania profilaktyczne mają często ograniczony charakter np. przez swoją „aktywność”, wspomnianą wcześniej reaktywność (podejmowanie działań dopiero wtedy, kiedy coś poważnego się wydarzy) i brak całościowej wizji zjawiska. W opiniach samych realizatorów działań profilaktycznych i interwencyjnych, jakimi są pracownicy poradni psychologiczno-pedagogicznych, wyizolowane działania nie przynoszą spektakularnych efektów (Plichta, Olempska-Wysocka, 2014).

Ponieważ na sytuację ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpływają różne czynniki, zarówno na poziomie polityki edukacyjnej (państwa lub lokalnych władz), ich sytuacji rodzinnej oraz działań podejmowanych (bądź nie) w placówce, w której się uczą, próby rozwiązań powinny odnosić się do przedstawionych na rysunku 1 obszarów. Są to: działania na poziomie makro, przestrzeganie ogólnych zasad postępowania w przypadku wystąpienia przemocy rówieśniczej, działania ogólnoszkolne, działania indywidualne ukierunkowane na uczniów ze SPE, działania podejmowane na poziomie klasy i praca z rodziną.

Rysunek 1. Ograniczanie ryzyka przemocy rówieśniczej wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – obszary profilaktyki i interwencji (opracowanie własne)



Ogólne zasady w działaniach profilaktycznych i interwencyjnych dotyczących agresji rówieśniczej i *bullyingu*

Projektowane działania profilaktyczne i zaradcze wobec szkolnej przemocy powinny spełniać ogólne zasady działań w obszarze agresji rówieśniczej, o których m.in. pisze Pyżalski (2014b). Powinny być spójne (tworzyć pewną całość), systematycznie realizowane oraz mieć zespołowy charakter. W tego typu działaniach szczególnie należy uwzględnić następujące kwestie:

- integrację nowej grupy;
- uaktywnienie świadków;
- pracę zarówno ze sprawcą, jak i ofiarą;
- naukę umiejętności społecznych (np. rozwijanie umiejętności asertywnych, poczucia humoru, dystansu do siebie);
- edukację dotyczącą *bullyingu*;
- raportowanie przypadków *bullyingu* i kontrolę (m.in. chodzi tu o prowadzenie szkolnej dokumentacji, badanie skuteczności podejmowanych działań, diagnozę zjawiska, kontrolowanie wprowadzanych rozwiązań);
- rozwiązania prawne/statutowe (np. szkolna dokumentacja powinna zawierać jasne, znane całej społeczności szkolnej zasady postępowania, rozwiązywania problemów oraz potencjalnych konsekwencji).

Przykładem wybiórczego traktowania wspomnianych zasad jest ograniczanie profilaktyki lub interwencji do działań edukacyjnych np. w formie pogadanki. Pyżalski (2014c) wskazuje również na inne aspekty rozwiązywania problemów związanych z przemocą rówieśniczą i potrzebę uwzględnienia następujących działań:

- potrzebę wzbogacenia działań kontrolnych oddziaływaniami wychowawczymi i profilaktycznymi;
- przedefiniowanie roli nauczyciela z „policjanta”, kontrolera na profesjonalistę z pogłębioną wiedzą na temat zjawiska agresji rówieśniczej;
- wykorzystywanie innych, poza nauczycielami i wychowawcami, „aktorów” w działaniach antyprzemocowych (np. personelu pomocniczego);
- przejście od akcyjności („odświętności”) do codziennych działań (zwykle wzmożona koncentracja dorosłych występuje w sytuacji wystąpienia agresji);
- postrzeganie przemocy w szerszym kontekście (m.in. zarządzania klasą, dyscypliny, klimatu szkoły), a nie jako wyizolowanego zjawiska;
- zmianę akcentów z tradycyjnej koncentracji na ofiarach i sprawcach na uwzględnianie w większym stopniu świadków oraz ich aktywizację;

- zmianę w podejściu do sprawcy – z rozliczenia i koncentracji na wymierzeniu sprawiedliwości na szeroko rozumianą pracę z nim.

Poziom makro

Warto zauważyć, że skuteczne przeciwdziałanie i reagowanie na sytuację nękania uczniów ze SPE wymagają działań wykraczających poza pracę konkretnych nauczycieli czy szkoły jako organizacji, które można określić jako *poziom makro* w profilaktyce i interwencji. Należy tu wymienić choćby postulat kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, uwzględniającego problematykę specjalnych potrzeb edukacyjnych, niepełnosprawności i *bullyingu*. Niezbędne jest także dobre ustawodawstwo dotyczące organizacyjnych aspektów włączania uczniów ze SPE, np. ułatwiające zatrudnianie w placówkach ogólnodostępnych specjalistów (np. pedagogów specjalnych) służących wsparciem innym nauczycielom, uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i ich rodzicom. Kolejnym postulatem jest potrzeba wykorzystywania Indywidualnych Programach Edukacyjno-Terapeutycznych lub innych dokumentów dotyczących pracy z dzieckiem ze SPE jako dokumentów, które powinny zawierać diagnozę zaangażowania w agresję rówieśniczą i *bullying* (np. opis typowych sytuacji, przyjmowane role, częstotliwość krzywdzenia/sprawstwa, podjęte interwencje oraz ich skuteczność). Ponieważ dokument taki „idzie za uczniem”, może być pomocny innym osobom i na bieżąco opisywać zarówno samo zjawisko krzywdzenia, jak i podejmowane działania. Szkoły ogólnodostępne powinny korzystać z doświadczeń szkół specjalnych oraz zatrudnionych tam nauczycieli i wychowawców dysponujących specjalistyczną wiedzą. Może się odbywać przez szkolenia, konsultacje, uczestnictwo w radach pedagogicznych gości z placówek specjalnych itp.

Działania realizowane na poziomie szkolnym

Pierwszą, ogólną, przesłanką jest tworzenie w szkole środowiska wyczulonego na kwestię potrzeb i krzywdzenia uczniów ze SPE. Decydujące znacznie zdaje się tu mieć determinacja kadry zarządzającej oraz świadomość całego personelu, przede wszystkim pedagogicznego, jakiego rodzaju ryzyka wiążą się z obecnością takich uczniów w szkole. Potrzebne jest zatem poświęcenie większej uwagi uczniom znajdującym się w sytuacji podwyższonego ryzyka zarówno pod względem stania się ofiarą, jak i gorszym radzeniem sobie w takiej sytuacji. Nauczycielska świadomość dotycząca zjawiska *bullyingu* wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ma zdaniem Rose'a i in. (2011) determinujące znaczenie. Jeśli nauczyciele są

nieświadomi problemu, mogą być czynnikiem wzmacniającym *bullying* (np. powierząc ucznia niepełnosprawnego opiece innych uczniów na przerwie i nie sprawdzając dyskretnie, jak opieka ta jest realizowana).

Pomoc potrzebna jest również uczniom typowo rozwijającym się (*typically developing*) np. przez zajęcia dotyczące rozumienia nietypowych zachowań swoich rówieśników ze SPE, sposobów komunikowania się z nimi, zasad swego rodzaju *savoir-vivre'u* wobec osób z niepełnosprawnościami. Często negatywne zachowanie – np. izolowanie takich osób w grupie – nie wynika ze złej woli, ale z braku pewności siebie czy trudności w określeniu, jak powinno zachować się wobec niepełnosprawnego rówieśnika.

Szkolne programy dotyczące *bullyingu* powinny zawierać m.in. następujące elementy:

- W warunkach placówki edukacyjnej, nacisk powinien zostać położony na podejmowanie działań możliwie jak najwcześniej – zarówno w zapobieganiu zjawiska *bullyingu* (np. przez integrację nowej grupy, klasy, przygotowanie grupy do pojawienia się nowego dziecka), jak i w interwencji (np. identyfikowanie odrzucanych dzieci⁵, reagowanie na pierwsze niepokojące symptomy, używanie niewłaściwego języka w stosunku do rówieśników). Często popełnianym błędem jest reagowanie zbyt późno – kiedy przemoc ma już miejsce i możliwości skutecznego przeciwdziałania są ograniczone.
- Niezbędne jest również tworzenie zrozumiałych norm i reguł, swoistego kodu postępowania, np. określającego, w jaki sposób uczniowie powinni odnosić się do siebie. Wiąże się z tym potrzeba uczenia prawidłowych zachowań (wspomniana wcześniej pomoc dla uczniów typowo rozwijających się – np. jak należy reagować na trudne zachowania swoich rówieśników ze SPE).
- Kolejnym zalecanym elementem interwencji jest aktywne wsparcie ze strony dorosłych, szczególnie w miejscach, gdzie nauczyciele rzadziej bywają i na których mniej koncentrują swoją uwagę (np. szatnie, korytarze, toalety, imprezy, boiska, place zabaw).
- Istnieje silna potrzeba badania rozmiarów zjawiska *bullyingu* na poziomie szkoły i monitorowanie podejmowanych działań (uczniowie ze SPE rzadko mówią o takim doświadczeniu m.in. z powodu ograniczonych kompetencji komunikacyjnych).

5 Z zastrzeżeniem, że niektóre metody stosowane niewłaściwie (np. socjometria) mogą potęgować lub wywoływać zjawisko. Dlatego należy tu zachować daleko idącą ostrożność i nie stosować w badaniach popularności pytań dotyczących wprost identyfikacji nielubianego dziecka.

Z tym ostatnim wiąże się również inny aspekt działalności diagnostycznej szkoły, a mianowicie dokonywanie oceny klimatu szkoły, który może być wskaźnikiem panującej kultury: sprzyjającej, względnie neutralnej lub niekorzystnej dla uczniów, przede wszystkim ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W podejmowanych działaniach należy kierować się również ogólnymi zasadami stosowanymi w profilaktyce. Oznacza to m.in. potrzebę ich różnicowania ze względu na głębokość (powagę) problemu, co znajdować powinno wyraz w zróżnicowanych działaniach i ich adresatach.

Podejście adresowane do całej szkoły (*whole school approach*) oznacza, że działania samego nauczyciela nie są wystarczające. Istnieje potrzeba zaangażowania w kwestię rozwiązywania problemów wszystkich osób lub przynajmniej przedstawicieli wszystkich grup składających się na społeczność szkoły – dyrekcji, kadry pedagogicznej, personelu pomocniczego, rodziców, a także samych uczniów. Czasem bywa tak, że o niepokojących zjawiskach w szkole więcej wiedzą np. panie kucharki czy osoba pracująca w szatni. Cała społeczność szkolna powinna znać procedury postępowania w przypadku nękania oraz radzenia sobie z jego konsekwencjami.

Niezbędne jest tworzenie i wdrażanie klarownej polityki nakierowanej na zjawisko nękania, a także rozpowszechnienie i upublicznienie zasad z niej wynikających. Wystąpienie *bullyingu* powinno powodować szybką, profesjonalną reakcję. Zdecydowanie nie warto przyjmować polityki „zamiatania pod dywan”, choćby ze względu na to, że prędzej czy później wiedza o krzywdzeniu zostanie upubliczniona, ze szkodą dla wszystkich uczestników tej sytuacji – również dla wizerunku szkoły. Konieczne jest powiadamianie rodziców tak sprawców, jak i ofiar. Rose i Mond-Amaya (2012) uważają, że włączenie działań zapewniających natychmiastowe bezpieczeństwo fizyczne ofierze, przez stosowne zapisy oraz reguły postępowania, jest jedną z podstawowych zasad w realizowaniu działań *antibullyingowych*.

Strategie klasowe

Niezwykle ważnym obszarem działań na poziomie klasy jest pomoc w przezwyciężaniu izolacji uczniów ze SPE. W świetle danych okazuje się, że mają oni mniej kolegów i przyjaciół, co w dalszej konsekwencji może doprowadzić do tego, że w sytuacji krzywdzenia nikt nie będzie bronić takich osób. Niektórzy badacze potwierdzają, że najsilniejszym pojedynczym czynnikiem wiktyimizacyjnym jest właśnie brak przyjaciół (Hodges, Perry, 1999). Z kolei według Rose'a i in. (2015) najważniejszym czynnikiem chroniącym jest wsparcie rówieśników.

Brak przyjaciół jest również czytelną informacją dla potencjalnych sprawców, że taką osobę łatwiej jest skrzywdzić. Ważne jest jednak, żeby nauczyciele pamiętali

o tym, że rówieśnicy – potencjalni kandydaci na osoby wspierające swoich niepełnosprawnych kolegów – powinni mieć silną pozycję w grupie, tak by sami nie stali się obiektem żartów czy dokuczania ze względu na zajmowanie się „innym”.

Skuteczność programów *antybullyingowych* jest wprost związana ze świadomością nauczycieli dotyczącą tego zjawiska, jego dynamiki oraz poczuciem kompetencji w tej mierze. Kluczowe znaczenie wydają się tu mieć kierownicza rola nauczyciela i działania zapobiegawcze polegające na tworzeniu ustrukturyzowanego środowiska klasowego. Należy pamiętać, że nauczyciele mogą utrzymywać proces wiktylizacji w swojej klasie, jeśli nie są świadomi istniejącego problemu, a także jeśli ich wiedza na temat *bullyingu* (uwarunkowania, objawy, sposoby postępowania) jest niewystarczająca. Ważne jest uznanie, że systematyczne zajmowanie się tą kwestią i trudnościami związanymi z zachowaniem uczniów wymaga stworzenia i utrzymania ustrukturalizowanej grupy z jasno określonymi zasadami i procedurami postępowania w określonych sytuacjach. Przykładem takiej procedury może być np. sadzanie ucznia narażonego na *bullying* z dala od potencjalnych sprawców, blisko mentora lub przyjaciela, stworzenie pewnego rodzaju azylu w razie pojawienia się kłopotów. Istotne jest również ćwiczenie umiejętności społecznych podczas codziennych aktywności („przy okazji”), a nie tylko przez rozwijanie świadomości, czym jest niepełnosprawność i czym są specjalne potrzeby edukacyjne.

Często spotykanym zabiegiem w przypadku wystąpienia *bullyingu* w klasie szkolnej jest jednorazowe przeprowadzenie zajęć grupowych, podczas gdy wiedza dotycząca interwencji w sprawach przemocy szkolnej wskazuje na potrzebę uwzględniania wielu wzajemnie powiązanych elementów. Warsztat, spotkanie z policjantem, pogadanka nie zastąpią codziennej pracy wychowawczej np. realizowanej przez pozornie drobne działania, jak praca w zróżnicowanych, zmieniających swój skład grupach uczniów na lekcji czy takie przesadzanie uczniów, by mieli okazję do elementarnych interakcji i lepszego poznawania się.

Strategie ukierunkowane na jednostkę ze SPE

Uwzględnianie zróżnicowania grupy określanej jako uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jej specyfiki oraz rozumienie znaczenia tych potrzeb w kontekście zaangażowania w agresję rówieśniczą są czynnikami o zasadniczym znaczeniu. Ograniczanie przyczyn krzywdzenia do cech jednostkowych, wynikających z niepełnosprawności czy specjalnych potrzeb edukacyjnych, wypada uznać za daleko idące uproszczenie, niemniej kiedy podejmujemy temat *bullyingu* należy zdawać sobie sprawę z pewnych uwarunkowań czy ogólnych czynników

predysponujących do bycia narażonym na to zjawisko (Hobbs, 1999; Schor, 1987; Sinason, 1993). Zalicza się do nich m.in. zaburzoną komunikację, ograniczenia motoryczne i izolację utrudniające uniknięcie lub wycofanie się z sytuacji krzywdzenia, znaczną zależność fizyczno-psychologiczną od opiekunów, zwiększoną potrzebę bycia akceptowanym lub lubianym oraz nasilenie zaburzeń zachowania (zachowań nietypowych). Na przykład w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną warto zauważyć, że deficyt intelektu połączony z poważnymi trudnościami w zakresie funkcjonowania społecznego i trudności komunikacyjne sprawiają, iż najczęściej zajmują oni niską pozycją społeczną i charakteryzują się niską popularnością w grupie rówieśniczej. Z czego może wynikać angażowanie się w agresję rówieśniczą powodowane aspirowaniem do grupy lub bycie kimś łatwym do skrzywdzenia.

Sposobem przeciwdziałania zjawisku nękania przez redukcję nierównowagi sił może być wzmacnianie rozumiane jako praca w oparciu na mocnych stronach dziecka ze SPE (tzw. punkt archimedesowy). Wspieranie niezależności od dorosłych w przypadku uczniów ze SPE może być realizowane np. przez stwarzanie okazji do zdobywania niezależnych doświadczeń, umożliwienie dokonywania wyborów, decyzji, uwzględnianie preferencji i akceptację oporu wychowanka.

Jako element *antybullyngowego* programu (*Bully-Proofing Your School*) Garrity i in. (2000) zaproponowali strategię postępowania ofiary w przypadku zagrożenia. Opracowali prostą mnemotechnikę HA, HA, SO, żeby pomóc uczniom zapamiętać, co zrobić w konfrontacji ze sprawcą⁶. Wiele przekonujących dowodów wskazuje, że w pracy z uczniami niepełnosprawnymi lub ze SPE (szczególnie w przypadku zaburzeń uwagi i trudności z zapamiętywaniem) mnemotechniki są skuteczne w przekazywaniu pożądaných umiejętności i zachowań (Mastropieri, Scruggs, 1998). Na tę technikę składają się następujące elementy:

- *Help* (H): Poszukaj pomocy, jeśli możesz;
 - *Assert yourself* (A) – Bądź asertywny (wyrażaj się asertywnie) w konfrontacji ze sprawcą. Mów o swoich odczuciach;
 - *Humor* (H) – Użyj poczucia humoru, nie eskaluj sytuacji;
 - *Avoid* (A) – Unikaj w miarę możliwości niebezpiecznych miejsc i sytuacji;
 - *Self talk* (S) – Mów w myślach – prowadź (pozytywny) monolog (np. „to nieprawda, nie jestem głupi”, „to jego/jej problem”);
 - *Own it* (O) – Przyznaj rację i spróbuj wydostać się z nieprzyjemnej sytuacji.
- Zdaniem autorów, żeby te strategie mogły być skuteczne, należy ćwiczyć je

6 Ponieważ nie ma polskiej adaptacji tych strategii i oficjalnego tłumaczenia ich nazwy, w tutejszym kontekście siła tej mnemotechniki z oczywistych powodów jest znacznie mniejsza.

w dowolnej kolejności, we wszystkich możliwych sytuacjach. Ponadto, wspierające otoczenie powinno być świadome potrzeby ćwiczenia takich strategii i pomagać ofierze w ich używaniu. Jeśli okażą się nieskuteczne, należy poszukać innego rozwiązania. Dla uczniów funkcjonujących poznawczo na dobrym poziomie przydatna może okazać się technika *foggingu* opisywana przez Kena Rigby⁷, zawierająca elementy wspólne z komponentem *Own it* i *Humor* strategii HA, HA, SO. Idea *foggingu* polega na nieoczekiwanej przez sprawcę reakcji ofiary (częściowym przyznaniu racji), która nie jest ani wycofaniem, ani werbalnym atakiem (za: McNamara, 2013⁸). Słowo *fogging* (z ang. *fog* – mgła) opisuje technikę asertywnego zachowania się, która nie ma precyzyjnego odpowiednika w języku polskim. Możliwa jest do wykorzystania wobec agresji werbalnej, przez ofiarę, która w pewien sposób potwierdza to, co mówi sprawca. Zastosowanie *foggingu* musi być poprzedzone ćwiczeniami z nauczycielem lub inną wspierającą osobą. Technika ta może nie być przydatna w przypadku występowania trudności komunikacyjnych i niepełnosprawności intelektualnej. Poniżej przykładowa scenka ilustrująca zastosowanie *foggingu*⁷:

Uczeń 1: „Masz wielki nochal”.

Uczeń 2: „Faktycznie, nie jest mały”.

Uczeń 1: „Wygląda jak dziób”.

Uczeń 2: „Rzeczywiście trochę wystaje”.

Uczeń 1: „Jesteś najbrzydszy w całej szkole”.

Uczeń 2: „To twoja opinia”.

Uczeń 1: „Masz tanie buty”.

Uczeń 2: „To prawda”.

Innym przykładem wzmacniania uczniów narażonych na krzywdzenie, jest program *No, Go, Tell* (odmów, odejdz, opowiedz o tym komuś – tłum. autora) polegający na uczeniu, również przy wykorzystaniu mnemotechniki, osób np. z niepełnosprawnością intelektualną następującej zasady: jeśli znajdziesz się w sytuacji niejasnej, niebezpiecznej – powiedz „nie”, spróbuj oddalić się z tego miejsca i powiedz o tym dorosłemu, do którego masz zaufanie.

Kolejną strategią w pracy z młodymi ludźmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zapobieganie wyuczzonej bezradności. Uczniowie ze SPE, którzy są

7 Zob. <http://www.kenrigby.net/07c-Fogging>.

8 Zob. <http://www.bayschools.com/Portals/24/Bullying/hahaso.pdf>.

wiktymizowani często mają rozwinięte poczucie zależności od innych osób (dorośłych, rówieśników). Społeczna wyuczona bezradność może być odbierana przez otoczenie jako słabość, co w rezultacie może być składnikiem procesu stawania się ofiarą. Aby wzmocnić niezależność, nauczyciele mogą opracować z uczniami zindywidualizowane tajne znaki (np. gesty), których użycie ma wskazywać, że uczeń potrzebuje pomocy.

Warto pamiętać, że wraz ze wzrostem niezależności uczniów należy wycofywać się z tej strategii i używać sygnałów w coraz mniejszym stopniu.

Tworzenie okazji do podnoszenia społecznych kompetencji i pozytywnych interakcji (szczególnie w przypadku dzieci ze spektrum autystycznego) może również odbywać się za pomocą tzw. historyjek społecznych [Social Stories⁹], których celem jest poprawa rozumienia trudnych dla dziecka sytuacji społecznych przez rozwijanie umiejętności demonstrowania odpowiednich reakcji. *Social Stories* mogą nawiązywać do różnych codziennych aspektów funkcjonowania dzieci i pokazywać prawidłowe zachowania w sytuacjach społecznych). Są one swego rodzaju słowno-obrazkowymi instrukcjami rozumienia i postępowania w trudnych społecznie okolicznościach.

Rysunek 2. Przykładowa historyjka społeczna ilustrująca zachowanie w trudnej sytuacji



Źródło: Tłumaczenie autora dostępnej w internecie historyjki społecznej pochodzącej z: Books, Bugs & Boxes: Social Stories & a Giveaway, <https://www.pinterest.com/pin/394768723562310025/>.

9 Więcej na ten temat można przeczytać w książce autorstwa pomysłodawczyni *Social Stories* Carol Gray: *Ja i mój świat. Historyjki społeczne* wydanej w 2007 roku przez wyd. Fraszka Edukacyjna.

Praca z rodziną

Ten niezwykle ważny i obszerny zakres wymaga m.in. uznania wyjątkowej, często bardzo trudnej, sytuacji rodziców dzieci z niepełnosprawnościami lub zaburzeniami rozwojowymi. Dla przykładu, dziewięciu na 10 rodziców dzieci niepełnosprawnych intelektualnie potrzebuje wsparcia, a około połowa w więcej niż jednym obszarze (Douma, Dekker, Koot, 2006). Do tej grupy rodziców zbyt często kieruje się wysokie oczekiwania, bez zrozumienia trudności jakich doświadczają.

Ważnym elementem budowania pozytywnych relacji jest uznanie rodziców za swojego rodzaju ekspertów od spraw związanych z ich dzieckiem. Takie otwarcie się nauczycieli na perspektywę rodzica powinno zaowocować w wielu różnych obszarach, w tym w chronieniu dzieci przed ryzykiem krzywdzenia. Rodzice mogą służyć pomocą w wyjaśnieniu znaczenia zachowań dziecka, wrażliwości na kary czy nagrody oraz dostarczać ważnych informacji mogących pomóc nauczycielowi.

Pomoc w relacjach rodzic – dziecko (np. w rozumieniu własnego dziecka, jego trudnych zachowań) należy również uznać za czynnik chroniący, również w aspekcie przemocy rówieśniczej. Współpraca z rodzinami obejmuje bardzo szeroki zakres działań, zarówno w obszarze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, jak i w przypadku jej wystąpienia. W tym pierwszym obszarze przykładowym działaniem może być edukacja dotycząca rozpoznawania u dziecka symptomów bycia ofiarą *bullyingu*, w drugim – respektowanie uzgodnionych wcześniej z rodzicem zasad postępowania w przypadku wystąpienia sytuacji kryzysowej.

Dobry kontakt szkoły z rodziną jest punktem wyjścia dalszych działań, np. wspierania pracy rodziców w usamodzielnianiu dziecka w sytuacjach pozaszkolnych, zwiększania poczucia jego sprawstwa, które są jednymi z uniwersalnych czynników wzmacniających. Warto również uwrażliwiać rodziców, by w miarę swoich możliwości aranżowali takie sytuacje, w których dziecko będzie miało okazję do doskonalenia kompetencji społecznych w codziennych relacjach z rówieśnikami.

Wszechstronny, wielopoziomowy model profilaktyki i interwencji w obszarze *bullyingu* Insoo i Moss

Jednym z nielicznych przykładów kompleksowego podejścia do rozwiązywania kwestii *bullyingu* wobec uczniów z niepełnosprawnością jest podejście Insoo i Moss (2012), którzy opisują wszechstronny, wielopoziomowy model profilaktyki i interwencji (*Comprehensive Multi-level Intervention and Strategies*) oparty na modelu

ASCA (*American School Counselor Association*). Interwencja musi być wielostronna, ze względu na złożony charakter problemów dzieci. Dotyczą one ich sytuacji wewnętrznej, ale również funkcjonowania w grupie rówieśniczej, rodzinie i społeczności szkolnej. Efektywna interwencja, w takim ujęciu, powinna być ukierunkowana na zaspokojenie potrzeb możliwie wszystkich uczniów, a nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jedynie wielopłaszczyznowe działania adresowane do różnych odbiorców (jednostek, grup, klas i realizowane na poziomie szkolnym) w połączeniu ze zmianami statutowymi/programowymi uznaje się za skuteczne (np. Vreeman, Carroll, 2007).

Podejście ASCA oparte jest na czterech głównych fundamentach:

- Przywództwie (*Leadership*);
- Rzecznictwie (*Advocacy*);
- Pracy zespołowej (*Colaboration/Teaming*);
- Ciągłym charakterze działań (*Systematic change*).

Innymi słowy, niewiele można osiągnąć w rozwiązywaniu opisywanych kwestii bez przywództwa (dyrektor jako lider przekonany o potrzebie działań w tym obszarze), świadomości podwyższonego ryzyka krzywdzenia uczniów ze SPE, samoświadomości uczniów ze SPE dotyczącej swoich praw, pracy całego zespołu i ciągłości podejmowanych działań. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami czy niepełnosprawni cierpią podwójnie – z powodu niepełnosprawności i jej konsekwencji, którą może być *bullying*. Żadna interwencja nie może być skuteczna bez przerwania błędnego koła opartego na nierówności sił (Olweus, 1993). To m.in. pozwala sformułować wniosek, że efektywne działania podejmowane na rzecz uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi powinny opierać się na strategiach upodmiotowiających (*empowerment*).

Wielu uczniów ma trudności ze zrozumieniem natury i złożoności problemów dzieci ze SPE, ponieważ sami nauczyciele je mają. Z tego względu potrzebne jest doradztwo w sprawach związanych ze sposobem ewentualnego informowania o naturze trudności doświadczanych przez wyjątkowych uczniów np. z zespołem Aspergera. Warto w tym miejscu podkreślić znaczenie ogromnej wrażliwości potrzebnej przy ewentualnym ujawnianiu zaburzenia lub dysfunkcji występujących u konkretnego dziecka. Działanie takie może się sprawdzać raczej w starszych klasach, zawsze jednak należy pamiętać o uprzednim uzyskaniu zgody rodziców (opiekunów prawnych) i samego dziecka. W pewnych sytuacjach etykietowanie dziecka może wzmocnić postrzeganie go jako innego. W warunkach szkolnych należy raczej pójść w kierunku ustanawiania i przestrzegania normy „jesteśmy różni” i wyjaśniania, wspólnego odkrywania z uczniami, na czym te różnice polegają. Wynikać mogą

z różnych źródeł: z odmienności doznawania bodźców sensorycznych, specyfiki poznawania świata, uczenia się, innego rozumienia samego siebie lub z funkcji, jakie pełnią nietypowe zachowania. Zatem bardziej niż na etykietowaniu (nazywaniu) specjalnych potrzeb edukacyjnych chodzi o pogłębienia rozumienia takich osób oraz wzbudzanie rozumiejącego, empatycznego nastawienia.

Tabela 1. Strategie w wielostronnym podejściu na rzecz zapobiegania i rozwiązywania problemów dotyczących *bullyingu* wobec uczniów ze SPE (ze względu na poziom oddziaływań)

Poziom	Typ interwencji	Strategie
Jednostkowy (Indywidualny)	Indywidualne poradnictwo	<ul style="list-style-type: none"> - Trening umiejętności społecznych. - Praca nad reakcjami lekowymi i depresyjnymi. - Wzmacnianie samooceny i pewności siebie. - Wzmacnianie umiejętności podejmowania decyzji. - Trening w samokontroli i radzeniu sobie ze złością.
Klasowy	Kierowanie aktywnościami w grupie klasowej, poradnictwo klasowe	<ul style="list-style-type: none"> - Podnoszenie świadomości na temat <i>bullyingu</i> i specjalnych potrzeb edukacyjnych. Zrozumienie konsekwencji <i>bullyingu</i>. - Nauczanie o rolach przyjmowanych przez świadków w sytuacjach przemocowych.
Szkolny	Polityka szkoły i angażowanie rodziców	<ul style="list-style-type: none"> - Powoływanie szkolnych zespołów do spraw zapobiegania przemocy - Wypracowanie ogólnoszkolnych reguł postępowania. - Szkolenia dla nauczycieli. - Wzmacnianie udziału i zaangażowania rodziców. Rozwinięcie systemu rówieśniczego monitorowania.

Źródło: Insoo i Moss, 2012, s. 154 (tłumaczenie i opracowanie: Piotr Plichta).

Działania kierowane do nauczycieli powinny zawierać elementy zwiększające świadomość, czym jest *bullying* i jakich używać metod, by wspierać uczniów w niego zaangażowanych (zarówno ofiar, jak i sprawców). Z drugiej strony szkolenia personelu powinny być okazją do poszerzenia wiedzy na temat niepełnosprawności, specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz metod pracy z takim dziećmi i sposobów ich wspierania w trudnych społecznie sytuacjach.

Rola rodziców jest nie tylko istotnym, ale również niezbędnym składnikiem skutecznej interwencji i zapobiegania ryzyka występowania *bullyingu*. Rodzice mają prawo do informacji o każdym poważnym incydencie dotyczącym ich dziecka. Ponadto zawsze powinna być im w takim przypadku zaoferowana pomoc. Warto również zadbać o to, by rodzice mieli okazję do pogłębiania wiedzy dotyczącej rozpoznawania u dziecka objawów krzywdzenia, prowadzenie rozmowy z dzieckiem w takiej sytuacji etc.

W tabeli 2 przedstawiono konkretne działania w ramach wielostronnej (angażującej wszystkie podmioty szkolnej społeczności) interwencji nakierowanej na ograniczenie występowania zjawiska *bullyingu* wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Tabela 2. Wielostronna interwencja (ze względu na podmiot oddziaływań) z udziałem rówieśników, nauczycieli, rodziców i kierownictwa

Podmioty	Działania, konsultacje i współdziałanie
Rówieśnicy (świadkowie)	<ul style="list-style-type: none"> - Nauczanie o rolach przyjmowanych przez świadków w sytuacjach przemocy rówieśniczej. - Rozwijanie empatii świadków. - Rozwijanie umiejętności świadków radzenia sobie z trudnymi sytuacjami np. podejmowania decyzji w sytuacji <i>bullyingu</i>.
Nauczyciele (uwzględniając inne osoby pracujące w szkole zajmujące się wsparciem, pomocą, rehabilitacją itp.)	<ul style="list-style-type: none"> - Wyposażanie nauczycieli w adekwatną wiedzę na temat niepełnosprawności. - Doskonalenie umiejętności nauczycieli radzenia sobie z przejawami <i>bullyingu</i>. - Tworzenie wewnętrznych dokumentów (polityk) z udziałem pedagogów specjalnych. - Utworzenie szkolnego zespołu zapobiegania przemocy z udziałem innych specjalistów zatrudnionych w szkole.
Rodzice	<ul style="list-style-type: none"> - Warsztaty dotyczące <i>bullyingu</i> i specjalnych potrzeb edukacyjnych. - Grupa wsparcia dla rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. - Konsultacje dla rodziców ofiar i sprawców dotyczące efektywnego wsparcia w domu.
Kierownictwo	<ul style="list-style-type: none"> - Wyrabianie u kierownictwa rozumienia i umiejętności rozpoznawania kwestii związanych ze zjawiskiem zaangażowania w przemoc uczniów ze SPE. - Zbieranie aktualnych danych dotyczących zjawiska <i>bullyingu</i>. - Zachęcanie kierownictwa do tworzenia szkolnych zasad dotyczących <i>bullyingu</i>. - Wzmacnianie kierownictwa do udzielania podtrzymywania i podnoszenia zakresu wsparcia tym którzy go potrzebują.

Źródło: Insoo, Moss, 2012, s. 156 (tłumaczenie i opracowanie: Piotr Plichta).

Podsumowanie

Poszukiwanie i wprowadzanie skutecznych rozwiązań jest obszarem realizowania się profesjonalizmu zawodowego nauczycieli. Wyniki badania dyrektorów łódzkich szkół¹⁰ pokazują, że wśród wymienianych zalet związanych z kształceniem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wspólnie z ich pełnosprawnymi rówieśnikami, często wymieniany jest wzrost profesjonalizmu kadry pedagogicznej. Zatem obecność takich uczniów w pewien sposób sprzyja poszukiwaniu efektywnych, twórczych rozwiązań i służy rozwojowi zawodowemu kadry.

Nie w każdym przypadku niepełnosprawność czy specjalne potrzeby edukacyjne będą sytuacją ryzyka dla dziecka. Według niektórych badaczy, gdy uczniowie tacy wykazują adekwatne do wieku biologicznego umiejętności społeczne i są zaangażowani w życie klasy nie są bardziej narażeni na krzywdzenie, a nawet ryzyko takie jest mniejsze (Flynt, Collins, 2004; Mishna, 2003). Nie zawsze jednak będzie to możliwe np. w przypadku uczniów z niepełnosprawnością intelektualną, u których trudno oczekiwać adekwatnych do wieku umiejętnościach społecznych. Wydaje się, że źródłem sukcesu w budowaniu włączającej kultury szkoły będą stałe, w przeciwieństwie do „akcyjnych”, kompleksowe, uwzględniające zróżnicowanie populacji uczniów ze SPE, działania na różnych poziomach: całej szkoły, klasy, oddziaływania jednostkowe – skierowane na uczniów ze SPE oraz praca z rodziną i jej wsparcie. To bardzo poważne zadania, do realizacji których szkoły muszą się dobrze przygotować, a w niektórych sytuacjach, korzystać z pomocy specjalistów z zewnątrz (np. rehabilitantów, psychiatrów dziecięcych, prawników, pracowników socjalnych). W każdym przypadku, wybór szkoły (specjalnej, integracyjnej lub ogólnodostępnej) musi być podyktowany najlepszym interesem dziecka. W niektórych, bardzo złożonych, przypadkach kształcenie we wspólnym nurcie może okazać się rozwiązaniem nie sprzyjającym zarówno samemu dziecku ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi ani jego rówieśnikom. Z uwagi na niejednorodny charakter grupy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przyszłe wysiłki w omawianym obszarze powinny dotyczyć rozpoznawania zjawiska zaangażowania w przemoc rówieśniczą w grupach bardziej homogenicznych pod względem typu specjalnych potrzeb edukacyjnych lub rodzaju niepełnosprawności.

E-mail autorki: p.plichta@wp.pl

¹⁰ Niepublikowane badanie Piotra Plichty i Jacka Pyżalskiego, Łódzkie Towarzystwo Pedagogiczne, 2015.

Bibliografia

- AbilityPath.org. (2011). Walk a mile in their shoes (Bullying and the Child with Special Needs. A Report and Guide). Pobrane z: <http://www.abilitypath.org/areas-of-development/learning--schools/bullying/articles/walk-a-mile-in-their-shoes.pdf>.
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij-Jansen, P. M., de Waart, F. G., Raat, H. (2014). Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. *Plos ONE*, 9(4), 1–7. doi:10.1371/journal.pone.0094026.
- Brzezińska, A. I., Jabłoński, S., Ziółkowska, B. (2014). Specyficzne i specjalne potrzeby edukacyjne. *Edukacja* 2(127), s. 37–52.
- Douma, J. C. H., Dekker, M. C., Koot, H. M. (2006). Supporting parents of youths with intellectual disabilities and psychopathology. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50, 570–582.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, 117(5), 1568–1574.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn, J. C., Sanchez P. (2009). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401–414.
- Flynt, S. W., Collins, M. R. (2004). Bullying and Children with Disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330–333.
- 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.
- Gray, C., Leigh, W. A. (2007). *Ja i mój świat. Historyjki społeczne*, s. 141. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Holzbauer, J. J., Conrad, C. F. (2010). A typology of disability Harassment in secondary schools. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(3), s. 143–154.
- Insoo, O., Moss, J. M. (2012). School Bullying of Students with Special Needs: Counseling Issues and Effective Interventions. *Journal Of Asia Pacific Counseling*, 2(2), 147–160.
- Griffiths, L. J., Wolke, D., Page, A. S., Horwood, J. P. (2006). ALSPAC Study Team, Obesity and bullying: Different effects for boys and girls. *Archives of Disease in Childhood*, 91, 121–125.

- Hobbs, C. J., Hanks, H. G. I., Wynne, J. M. (1999). *Child abuse and neglect. A Clinician's handbook*. London: Churchill, Livingstone.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102–110.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269–278.
- Little, L (2002). Middle-class mothers' perceptions of peer and sibling victimization among children with Asperger's syndrome and nonverbal learning disorders. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 25, 43–57.
- 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* (s. 95–108). Washington: American Psychological Association.
- Maag, J. W., Katsiyannis, A. (2012). Bullying and Students with Disabilities: Legal and Practice Considerations. *Behavioral Disorders*, 37(2), 78–86.
- McNamara, B. E. (2013). *Bullying and Students With Disabilities: Strategies and Techniques to Create a Safe Learning Environment for All*. Londyn: SAGE Publications, Kindle Edition.
- McNamara, B. E. (2013). HA HA SO Strategies. Pobrane z: <http://www.bayschools.com/Portals/24/Bullying/hahaso.pdf>.
- Mastropieri, M. A., Scruggs, T. E. (1998). Enhancing school success with mnemonic strategies. Pobrane z: <http://www.lonline.org/article/5912/>.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336–347.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher Ratings and Peer Nominations of Bullying and Other Behaviour of Children With and Without Learning Difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307–321.
- Nabuzoka, D. Smith, P. K. (1993). Sociometric status and behaviour of children with and without learning difficulties. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(8), 1435–1448.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Plichta, P. (2013). Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną. Między korzyściami i zagrożeniami. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 12(1), 121–138.

- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych. *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Pyżalski, J. (2010). Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań. W: M. Jędrzejko M., D. Sarzała (red.), *Człowiek i uzależnienia* (s. 103–106). Pułtusk–Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2014a). Bullying jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej. W: *Materiały szkoleniowe Ośrodka Rozwoju Edukacji. Szkolenie pt.: „Liderzy profilaktyki agresji i przemocy”*. Zadanie sfinansowane z Rządowego Programu na lata 2014 – 2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Praca zbiorowa.
- Pyżalski, J. (2014b). Co działa w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej? Pobrane z: <https://www.youtube.com/watch?v=lyDoDpK-MBg>.
- Pyżalski, J. (2014c). Przemoc rówieśnicza – o czym musimy pamiętać a często zapominamy. Pobrane z: http://ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=2712:przemoc-rwie nicza-o-czym-musimy-pamitaa-czsto-zapominamy&id=55:profilaktyka-agresji-i-przemocy&Itemid=1148.
- Pyżalski, J., Podgórska-Jachnik, D. (red. naukowa). (2015). *Raport końcowy z „Badania potrzeb i satysfakcji z wybranych usług skierowanych do rodzin z dziećmi z orzeczoną niepełnosprawnością w wieku 8–16 lat”*. Pobrane z: http://www.rcpslodz.pl/admin/zdjecia/file/2016/2016-01-29-DBA/rcps-lodz-badanie-potrzeb_015.pdf.
- Pyżalski, J., Roland, E. (red.). (2011). *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*. Łódź: WSP w Łodzi/Centrum Badań Behavioralnych Uniwersytetu Stavanger.
- Rigby, K. (2010). What Schools can do – Fogging. Pobrane z: <http://www.kenrigby.net/07c-Fogging>.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., Espelage, D. L. (2011). Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature. *Remedial & Special Education*, 32(2), 114. doi:10.1177/0741932510361247.
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. (2012). Bulling and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48(2), 99–107.

- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., Aragon, S. R. (2015). Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 239–254.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 18 września 2008 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Dz.U. 2008 nr 173 poz. 1072.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Dz.U. 2013 poz. 532.
- Salmivalli, Ch. (2010). Consequences of school bullying and violence. Pobrane z: <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/33866604.pdf>.
- Schor, D. P. (1987). Sex and sexual abuse in developmentally disabled adolescents. *Seminars in Adolescent Medicine*, 3(1), 1–7.
- Sinason V. (1993). The special vulnerability of the handicapped child and adult: with special reference to mental handicap. W: C. J. Hobbs, J. M. Wynne (red.), *Child Abuse*. Londyn: Ballieres Tindall.
- Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37(4), 243–251. doi:10.1016/j.chiabu.2012.10.010.
- Sudar-Malukiewicz, J. (2001). Nauczyciele szkół specjalnych i masowych wobec integracji społecznej osób upośledzonych umysłowo. W: A. Maciarz, Z. Janiszewska-Nieścioruk, H. Ochonczenko (red.), *Człowiek niepełnosprawny w rodzinie i w środowisku lokalnym* (s. 309–318). Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe.
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50(4), 503–520.
- van der Werf, C. (2014). The Effects of Bullying on Academic Achievement. *Desarrollo Y Sociedad*, (74), 275–308. doi:10.13043/DYS.74.6.
- Vreeman, R. C., Carrol, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78–88.
- Wang, C., Berry, B., Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296–302. doi:10.1080/00405841.2013.829735.

Wyczesany, J. (2006). Rola nauczyciela w procesie rewalidacji dzieci i młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W: Cz. Kosakowski, A. Krauze, S. Przybyliński (red.), *Pomiędzy teorią a praktyką*. Seria: „Dyskursy Pedagogiki Specjalnej” 5 (s. 131–139). Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Bullying and students with special educational needs - conditions and strategies for prevention

The article presents justifications of prophylactic measures and remedies as well as solutions in the area of peer-to-peer bullying executed by pupils with special educational needs. Research clearly shows that the group in question more frequently becomes subject to peer-to-peer aggression and exclusion. In numerous situations the elements related to the risk of victimization lead the pupils to become perpetrators. Three elements complicate the status quo, namely a lack of population studies that would determine the scale of the problem in particular subgroups of pupils with special educational needs; secondly, a sparsity of examples of ‘good practice’ in the domain of prevention and handling issues connected with bullying; and finally, the teachers’ low self-assessment of their abilities to deal with pupils under question.

KEYWORDS:

SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS, BULLYING, PEER-TO-PEER AGGRESSION, VICTIMIZATION

Cytowanie:

Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1).



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.