

Meandry dręczenia szkolnego – ujęcie zjawiska w paradygmacie badań jakościowych¹

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

*Institut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

Specyficznym rodzajem przemocy rówieśniczej jest bullying (dręczenie). Zjawisko to jest w swej istocie niezwykle złożone. Stanowi konfigurację trzech właściwości, do których powszechnie zalicza się: intencjonalność działań sprawcy, nierównowagę siły i powtarzalność zachowań w czasie, które mogą przybierać różne formy. Badania poświęcone dręczeniu szkolnemu prowadzone są na całym świecie już od ponad czterech dekad. Mają one najczęściej charakter badań ilościowych w dużych próbach, których głównym celem jest ustalenie rozmiarów zjawiska, jego częstotliwości i dotkliwości. Powściągliwość w prowadzeniu badań jakościowych w tym zakresie jest zaskakująca, biorąc pod uwagę społeczny charakter zjawiska i potrzebę poznania jego kontekstu.

W tekście zwrócono uwagę na odczuwaną w coraz większym stopniu potrzebę badań jakościowych dotyczących dręczenia szkolnego i dokonano przeglądu istniejących badań z tego zakresu. Stwierdzono, że badania te podejmują dwa główne problemy badawcze, tj. znaczenia przypisywane zachowaniom związanym z dręceniem szkolnym oraz kontekst tych zachowań. Zaprezentowano ważniejsze osiągnięcia tych studiów empirycznych. Skonstatowano, że badania jakościowe wypełniają dostrzeżone luki w wiedzy na temat dręczenia szkolnego i odkrywają nowe jego wątki mogące stać się inspiracją do dalszych studiów. Ponadto za sprawą jakościowych badań bullyingu uchwycić można wiele jego niuansów i skontekstualizowanego rozumienia poszczególnych, znaczących dla zjawiska czynników.

SŁOWA KLUCZOWE: BULLYING, PRZEMOC, BADANIA ILOŚCIOWE, BADANIA JAKOŚCIOWE, MŁODZIEŻ

1 Tekst przygotowany w ramach projektu nr BSTP 9/17-I WNP pt. „Dręczenie szkolne z perspektywy uczniów” realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

Dręczenie szkolne i ponad czterdziestoletnia historia jego badań

Dręczenie szkolne (*bullying*) jest przedmiotem zainteresowań badaczy na całym świecie już od ponad 40 lat. Jego systematyczne analizy zaczęły być prowadzone w latach 70. XX w. (Heinemann, 1973; za: Smith, 1997; Lowenstein, 1978a, b; Olweus, 1978). Były to badania skandynawskie, których efektem był opracowany przez Olweusa skuteczny (w tamtych rejonach) program profilaktyczny (zob. Espelage, Swearer, 2003; Olweus, 1993). W niedługim czasie, kolejne kraje, m.in. Anglia, Włochy, Kanada, Australia, Stany Zjednoczone czy Japonia, zaczęły eksplorować *bullying*, traktując go jako poważny problem społeczny w szkole. Od tego czasu przemoc rówieśnicza jest przedmiotem zainteresowań wielu badaczy i praktyków, jak również opinii publicznej i mediów.

Zainteresowanie społeczeństwa tym zagadnieniem wzrasta szczególnie w następstwie spektakularnych i drastycznych przypadków, takich jak ten, który miał miejsce na początku maja 2017 roku na gdańskim Chełmie. Nieopodal szkoły dwie 14-latkę pobity tam inną gimnazjalistką, spora część uczniów przyglądała się temu zajściu i nagrała je swoimi telefonami, a następnie umieściła nagranie na portalu społecznościowym Facebook (Polsat News, 2017). Zdarzenie to, choć bulwersujące, jest jednak dobrą egzemplifikacją sytuacji współczesnego dręczenia szkolnego z wszystkimi jego właściwościami.

Otóż, po pierwsze, rzecz dzieje się nieopodal szkoły. Mimo że mówimy o dręczeniu szkolnym, wcale nie chodzi o miejsce w sensie fizycznym. Do dręczenia może dojść w innym miejscu, lecz zaangażowane są osoby, które łączy środowisko szkolne. Po drugie, zachowania dziewczyn, które zostały udokumentowane na filmie (tj. m.in. szarpanie za włosy, uderzanie pięścią, popychanie, kopanie, wyzywanie, wyśmiewanie), są zachowaniami agresywnymi. Prowadzą bowiem do bezpośredniego cierpienia i bólu ofiary, jak również – biorąc pod uwagę okoliczności – można przyjąć, że podjęte zostały intencjonalnie. Co więcej, są to zachowania przemocowe, gdyż dostrzegalna jest nierównowaga sił wynikająca chociażby z liczebności sprawców i ofiar (2:1), ale także o tej przewadze może przesądzać pewność siebie dziewczyn zachowujących się agresywnie w przeciwieństwie do zaleźnionej i skulonej dziewczyny, która jest ofiarą. Ową nierównowagę mogą zwiększać świadkowie, którzy nie stają w obronie ofiary, a przeciwnie – są bierni, a nawet wspierają napastniczki, dopingując je. Ten ostatni aspekt – obecności świadków i ich roli w całym zjawisku – jest znaczący i także od dłuższego już czasu jest przedmiotem zainteresowania

badaczy (konkretnie od lat 90. XX; np. badania Salmivalli i in., 1996; w Polsce, np. Komendant-Brodowska, 2014; wątek ten poruszany był także przez autorkę niniejszej pracy, np. Tłuściak-Deliowska, 2013, 2017). Oprócz ról sprawcy dręczenia i ofiary zwykło się wyróżniać cztery role uczniów – świadków *bullyingu*:

1. pomocnicy/asystenci agresora (*assistant of bullies*),
2. „wzmacniacze agresora” (*reinforcer of bullies*),
3. „outsiderzy” (*outsiders*),
4. obrońcy ofiary (*defenders of the victim*; Salmivalli i in., 1996).

Asystenci agresora to uczniowie, którzy dołączają do agresywnego prowodyra. Czynnie wspierają dręczyciela. „Wzmacniacze” to uczniowie, którzy zapewniają pozytywną informację zwrotną agresorowi w postaci np. dopingowania go, zachęcania, owacji czy śmiania się z ofiary. Swoją postawą podżegają dręczyciela do agresywnych działań. „Outsiderzy” nie robią nic, starają się pozostać poza zdarzeniem. Można ich także nazwać niezaangażowani obserwatorami (por. Komendant-Brodowska, 2014, s. 19) lub pasywnymi obserwatorami. Obrońcy ofiary stają po stronie dręczonego ucznia lub pocieszają go czy wspierają. Analizując różne role uczniów w dręczeniu szkolnym, należy także wspomnieć o roli sprawco-ofiary (*bully-victim*), określanej także jako ofiara prowokująca czy ofiara agresywna (Juvonen, Graham, 2014; Olweus, 2007; zob. także: Tłuściak-Deliowska, 2017). Dla tych uczniów charakterystyczne jest współwystępowanie lęku i zachowań agresywnych, co stanowi dla nich niełatwą sytuację (choćby pod względem psychoemocjonalnym), bowiem jest połączeniem roli sprawcy i ofiary.

Na podstawie przywołanego zdarzenia nie można co prawda wnioskować, lecz jedynie zakładać, o powtarzalności działań – a jest to także jedna z cech dystyngtywnych *bullyingu*. Przy czym powtarzalność wcale nie musi oznaczać, że powielone mają być takie same ataki fizyczne. Sprawca dręczenia może przejawiać różne zachowania o charakterze negatywnym wobec ofiary, począwszy od werbalnego przedrzeźniania, skończywszy na fizycznej opresji (por. Tłuściak-Deliowska, 2017). Ponadto w przywołanej sytuacji pojawiły się narzędzia technologiczne, którymi całe zajście zostało nagrane. Jest to wyraz dzisiejszych czasów, w których komunikacja zapośredniczona stała się głównym elementem życia społecznego dzieci i młodzieży (por. Pyżalski, 2009), a narzędzia technologii informacyjnej mogą być wykorzystywane w różnych celach (oprócz edukacyjnych, m.in. do prześladowania rówieśników; zob. więcej: Pyżalski, 2012; Tłuściak-Deliowska, 2017). W tym przypadku użyto ich do udokumentowania i upowszechnienia zdarzenia. Zapewniło to, z jednej strony,

niepodważalny dowód napaści i winy dziewczyn, z drugiej zaś, mogło się przyczynić do wtórnej wiktyimizacji ofiary poprzez rozpowszechnianie i wielokrotne wyświetlanie tego nagrania czy komentowanie go.

Dodatkowo można jeszcze zwrócić uwagę na to, że „aktorkami” przedstawionego zdarzenia są dziewczyny, co zdaje się jeszcze bardziej bulwersować opinię publiczną. W początkowych pracach Olweus (1978, 1993) zwracał uwagę, że dręczycielami są głównie i częściej chłopcy niż dziewczyny. Taka konstatacja wynikała m.in. z tego, że na temat agresji dziewczyn było wówczas niewiele badań, a z badanych prób wręcz je wykluczano (zob. Crick, Rose, 2001), jak również z zaliczania do agresji tylko fizycznych i werbalnych jej manifestacji. Ponadto prowadzone studia empiryczne zaczęły wskazywać na bardziej ukryte formy agresji i przemocy jako charakterystyczne dla dziewczyn, podczas, gdy przemoc fizyczna była domeną chłopców (np. Bjorkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Crick, Grotpeter, 1995).

Z badań przeprowadzonych w 2011 roku ramach programu „Szkoła bez Przemocy” wynika, że przemoc w szkole relatywnie częściej dotyka chłopców niż dziewczyny (77% vs 74%). Można jednak wyróżnić pewne jej formy, których ofiarami częściej padają dziewczyny. Chodzi o przemoc relacyjną (44% dziewczyn vs 38% chłopców) i cyberprzemoc (21% dziewczyn vs 17% chłopców). Jedynie co czwarty uczeń (24,6%) nie doświadczył żadnego rodzaju przemocy, z kolei 9% badanych było ofiarami systematycznego znęcania (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczk-Dombi, 2011). Chmura-Rutkowska (2012) stwierdza, że niezależnie od kraju, wieku uczniów i typu szkoły wśród chłopców notuje się większy odsetek sprawców, jak również większą częstotliwość popełniania wszystkich kategorii czynów przemocowych, w tym, właśnie gdy chodzi o przemoc fizyczną, o dużym stopniu brutalności, z użyciem narzędzi i broni oraz przemoc seksualną. Ponadto przywołana autorka zwraca uwagę, że chłopcy są częściej niż ich rówieśniczki ofiarami wszystkich form (za wyjątkiem przemocy seksualnej) zachowań agresywno-przemocowych ze strony rówieśników. Z drugiej jednak strony, pojawiają się coraz częściej doniesienia o rosnącej brutalizacji i demoralizacji dziewczyn (por. Chmura-Rutkowska, 2012; Desperak, 2011). Analizując wyniki badań HBSC prowadzonych systematycznie co 4 lata w grupie młodzieży w wieku 11, 13 i 15 lat, na przestrzeni ostatnich kilku lat zanotowano istotny spadek odsetka ogólnego sprawstwa dręczenia u polskich chłopców i nieistotną tendencję wzrostową u dziewcząt. Odsetek ofiar zaś zwiększył się istotnie o 3,9%, co dotyczyło głównie dziewczyn (Małkowska-Szkutnik, 2015).

Analizując ten wątek, należy zwrócić uwagę na to, że większość badań, na podstawie których wnioskuje się o różnicach płciowych (wskazujących na dominację

chłopców w większości porównywanych kategorii analitycznych) w zakresie przejawianych zachowań, stanowią badania ilościowe. Porównania częstotliwości przejawiania czy doświadczania różnych form zachowań agresywnych dokonywane z punktu widzenia płci (czy innych różnic intra- lub interpersonalnych) dokonywane są bez odniesienia do złożoności kontekstu. Mają one zatem charakter wyraźnie indywidualistyczny i redukcjonistyczny. Tymczasem, aby skutecznie interweniować i im zapobiegać, należałoby je w pełni zrozumieć, poznać ich kompleksowość, a przede wszystkim kontekst sytuacyjny.

Strategie ilościowe jako obowiązujący kanon badań *bullyingu*

Zjawisko dręczenia szkolnego jest reprezentowane w pracach empirycznych głównie za sprawą badań ilościowych. Jest to jak najbardziej uzasadnione podejście, biorąc pod uwagę chociażby potrzebę określenia skali zjawiska. Większość badań poświęconych dręczeniu szkolnemu koncentruje się zatem na określeniu natężenia zachowań agresywnych i przemocowych, różnic związanych z wiekiem i płcią czy innych charakterystyk sprawcy, ofiary i świadków, a także bezpośrednich i długofalowych konsekwencji tych doświadczeń (por. Hymel, Swearer, 2015; Smith, 1997; Tłuściak-Deliowska, 2017).

Mimo sporej liczby tych badań i ich długiej tradycji okazuje się, że o *bullyingu* wciąż wielu rzeczy nie wiemy. Griffin i Gross (2004) stwierdzają, że nie osiągnęliśmy jeszcze pełnego zrozumienia zachowań składających się na dręczenie szkolne, co wynika z rodzajów metod wykorzystywanych w badaniach tego zjawiska. Najczęściej sięga się po *self-report* i *peer-report* jako metody zbierania danych na temat dręczenia szkolnego (por. Tłuściak-Deliowska, 2017, s. 46–58). Większość badaczy tej problematyki prowadzi badania w dużych próbach po to, by za sprawą analiz statystycznych móc generalizować wyniki (np. badania Nansel i in., 2001; Surzykiewicz, 2000; wspomniane badania „Szkoły bez Przemocy” czy HBSC). Tego typu podejście daje możliwość diagnozy zjawiska oraz predykcji indywidualnych i społecznych czynników ryzyka, co w efekcie ma ułatwić zapobieganie i opracowywanie całościowych, kompleksowych programów profilaktycznych. Te zaś podkreślają podnoszenie świadomości na temat zjawiska (w powiązaniu do postaw wobec niego), sposoby pracy z uczniami przejawiającymi zachowania agresywne (np. Trening Zastępowania Agresji) i ich doświadczającymi (treningi asertywności), jak

również pracę z uczniami będącymi świadkami (np. wzmacnianie empatii). Ponadto programy te zostają ukierunkowane na zmianę czy przebudowę różnych elementów składających się na klimat i kulturę szkoły (por. Kulesza, 2011; Surzykiewicz, 2000; Tłuściak-Deliowska, 2017).

Powell i in. (2008) dokonali systematycznej analizy badań z lat 2000–2004 z zakresu psychologii szkolnej poświęconych dręczeniu szkolnemu. Prace zostały wybrane ze względu na słowo kluczowe „*bullying*” z bazy PsycInfo. Badacze znaleźli 116 artykułów, wśród których 75 stanowiły studia empiryczne, z czego tylko 7 (9%) było prowadzonych w paradygmacie badań jakościowych. Co więcej, badania jakościowe były wykorzystywane głównie w pracach doktorskich. Podejście mieszane (hybrydowe) odnotowano w 12 badaniach (16%). Z kolei Patton i in. (2017) dokonali przeglądu badań jakościowych opublikowanych w języku angielskim w latach 2004–2014. Skorzystali z takich baz danych jak Google Scholar, ProQuest, ERIC oraz PsycInfo i zidentyfikowali 20 artykułów prezentujących wyniki badań poświęconych *bullyingowi*, spełniających takie warunki jak wykorzystanie wyłącznie metod badań jakościowych oraz dzieci i młodzież jako uczestnicy badań.

Powściągliwość w prowadzeniu badań jakościowych w tym zakresie jest zaskakująca, biorąc pod uwagę społeczny charakter zjawiska i potrzebę poznania oraz zrozumienia jego kontekstu. Torrance (2000) podkreśla, że badania jakościowe gwarantują osiągnięcie zrozumienia środowiska grupy rówieśniczej i poznanie interpretacji doświadczeń z punktu widzenia samych zainteresowanych. Tymczasem oderwanie analiz od kontekstu może powodować, że badania i ich efekty zostają ograniczone do stawianych pytań i odpowiedzi. Nadreprezentatywność badań ilościowych zawęża zrozumienie zjawiska do poszczególnych jego aspektów.

Dręczenie szkolne w badaniach jakościowych

W badaniach jakościowych istnieje silny nacisk na zgłębianie specyfiki i istoty poszczególnych zjawisk. Konkretny czynnik i charakterystyki można zrozumieć tylko wtedy, gdy odniesie się je do szerszego kontekstu innych czynników i cech (Gibbs, 2011). Z tego punktu widzenia, wykorzystanie tego paradygmatu badań może wnieść nową jakość do badania zjawiska przemocy rówieśniczej w szkole.

Na podstawie wcześniejszych ustaleń można stwierdzić, że wiodące pytania badawcze stawiane w badaniach ilościowych poświęconych dręczeniu szkolnemu koncentrują się wokół rodzajów zachowań i ich częstotliwości, a zatem dotyczą opisu/eksploracji różnych zachowań, a także czynników wpływających na owo zachowanie

i jego skutków. Badania ilościowe z powtarzaniem pomiaru czy prowadzone w sposób longitudinalny pozwalają określić zachodzące zmiany w czasie.

Na podstawie przeglądu badań jakościowych poświęconych dręczeniu szkolnemu autorka niniejszej pracy stwierdziła, że podejmują one dwa główne problemy badawcze, tj.

1. jakie znaczenia przypisywane są zachowaniom związanym z dręczeniem szkolnym,
2. jaki jest kontekst tych zachowań.

Z punktu widzenia tych dwóch nurtów zostanie dokonana prezentacja wybranych jakościowych prac empirycznych.

Biorąc pod uwagę pierwszy wątek problemowy, uczestników badań stawia się w centrum i traktuje się jako ekspertów w zakresie podjętej problematyki. Stąd też popularną metodą są wywiady indywidualne lub grupowe. Mogą być ustrukturyzowane, pogłębione czy przybierać charakter ukierunkowanej rozmowy badacza twarzą w twarz z osobą badaną, co umożliwia eksplorację indywidualnych doświadczeń i pogłębionej percepcji. Osoby badane dokonują interpretacji zachowań i procesów społecznych, umożliwiając tym samym ocenę m.in. interakcji w grupie rówieśniczej widzianych oczami samych „aktorów społecznych”. Badacz poznaje obraz rzeczywistości społecznej, którym posługują się badani w swoich codziennych działaniach społecznych, a także sposób jej definiowania. Innymi słowy jest to emiczna (przeciwstawna do etycznej) strategia badawcza, bowiem stanowi próbę wyjaśnienia zachowania przedstawicieli danej grupy na podstawie stosowanych przez nich samych definicji danego zjawiska².

Większość badań dotyczących dręczenia bazuje na definicjach problemu dręczenia sformułowanych przez dorosłych, a zatem wynikające z rozumienia zjawiska przez badaczy. Tymczasem sposób postrzegania *bullyingu* przez uczniów może być odmienny i zarazem niezwykle ważny z punktu widzenia skuteczności podejmowanych działań profilaktyczno-wychowawczych. Przykładem, który uwzględnia perspektywę i sposób definiowania sytuacji *bullyingu* przez uczniów, są badania przeprowadzone w Irlandii przez Gruerin i Hennessy (2002) z udziałem 166 uczniów

2 Koncepcja etyczna (*etic*) i emiczna (*emic*) zostały wyróżnione przez amerykańskiego lingwistę Kennetha Lee Pike'a (1990) i stały się podstawą badań antropologów kulturowych. Model emiczny (badanie kultur „od wewnątrz”) stanowi próbę wyjaśnienia ideologii lub zachowania przedstawicieli danej kultury, w oparciu o stosowane przez nich samych definicje różnych zjawisk. Model etyczny z kolei oparty jest o pojęcia spoza danej kultury (badanie kultur „od zewnątrz”). W założeniu modele etyczne mają być uniwersalne, modele emiczne natomiast swoiste dla poszczególnych kultur.

(89 chłopców i 77 dziewczyn; średnia wieku: 12 lat). Ich celem było poznanie rozumienia i percepcji przez uczniów właściwości dręczenia szkolnego, takich jak:

1. zachowania składające się na dręczenie,
2. kwestia powtarzalności tych zachowań,
3. intencjonalność działań sprawcy,
4. wpływ negatywnych działań na ofiarę,
5. roli prowokacji we wzbudzaniu zachowań agresywnych,
6. nierównowagi siły między sprawcą a ofiarą.

Badania te pokazały, że dzieci nieco inaczej niż badacze definiują zjawisko dręczenia szkolnego. Okazało się, że cechy traktowane przez naukowców jako osiowe dla definicji *bullyingu* nie są aż tak ważne z perspektywy uczniów. Na podstawie danych zgromadzonych za pomocą półustrukturyzowanych wywiadów stwierdzono, że ponad połowa badanych uczniów za dręczenie uznawała zachowania jednorazowe, które wcale nie musiały się powtarzać i trwać przez pewien czas. Większość uczniów uważała także, że intencjonalność nie jest niezbędnym warunkiem rozstrzygnięcia o tym, że dane zachowanie jest agresywne.

Zbliżony cel do wspomnianych wcześniej prac miały międzynarodowe badania Smitha i in. (2002), w których udział wzięło 604 uczniów w wieku 8 lat oraz 641 uczniów w wieku 14 lat. Badania prowadzono w szkołach 14 krajów. Badaczy interesowało definiowanie *bullyingu* przez uczniów i używane w tym celu określenia/terminy. Przygotowano 25 (neutralnych kulturowo) rysunków przedstawiających sytuacje, z których część mogła być uznana za dręczenie na podstawie uwzględnionych właściwości z powszechnie obowiązującej definicji *bullyingu*. Oprócz zachowań agresywnych różnego typu na obrazkach przedstawiono zachowania prospołeczne, ale także seksistowskie czy dyskryminujące np. ze względu na chorobę. Rysunki były opatrzone krótkim opisem sytuacji w odpowiednim dla danego kraju języku. Na podstawie tych badań, wyróżniono w sumie 67 terminów. Procedura badań uwzględniała trzy kroki:

1. wybór terminów dla dręczenia i wykluczenia typowych dla danego kraju;
2. grupy fokusowe z udziałem dzieci w celu sprawdzenia, czy i w jakim stopniu terminy te są znane i zrozumiałe;
3. sortowanie obrazków przez dzieci w celu wskazania sposobów, w jaki dane określenia są używane.

Okazało się, zgodnie z tym, jak przewidywano, że dzieci 8-letnie wykazywały mniejsze zróżnicowanie rozumienia poszczególnych terminów w porównaniu z 14-latkami. Co prawda, dzieci 8-letnie były w stanie rozróżnić zachowanie agresywne od nieagresywnego, ale nie różnicowały form tych zachowań. Przykładowo, nie widziały różnicy, którą dostrzegają jednak 14-latki, między wykluczeniem społecznym a agresją werbalną czy fizyczną agresją a psychicznym dręczeniem. Nie odnotowano tak wyraźnych różnic międzyplciowych w tym zakresie jak w przypadku różnic wiekowych.

Inny przykład badań wykorzystujących emiczną strategię badawczą stanowią badania Thornberga i in. (2013). Na podstawie badań kwestionariuszowych przeprowadzonych wśród 523 uczniów do badań właściwych wyłoniono 21 uczniów i studentów (14 dziewczyn, 9 chłopców) w różnym wieku (17–34 lat), którzy byli prześladowani dłużej niż rok i którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w badaniu. Polegało ono na przeprowadzeniu półustrukturyzowanych wywiadów prowadzonych w spokojnym, oddzielnym i bezpiecznym pokoju z dala od innych uczniów i nauczycieli. Na podstawie zgromadzonych danych, z wykorzystaniem metod teorii ugruntowanej, badacze dokonali szczegółowej analizy procesu wiktyimizacji *bullyingu* z punktu widzenia jego ofiary. Wyróżnili cztery jego fazy:

1. początkowe/inicjujące ataki,
2. podwójna wiktyimizacja,
3. wyjście z *bullyingu*,
4. efekty uboczne dręczenia.

Badanie to pozwoliło opisać i skonceptualizować proces wiktyimizacji z perspektywy ofiary. Dzięki temu dotychczasowe dane na temat tego zjawiska zostały wzbogacone o nowe pojęcia dotyczące procesu i strategii radzenia sobie przez ofiary w sytuacji doświadczenia prześladowania. Odkryto tym sposobem cykl, za sprawą którego wewnętrzna wiktyimizacja pojawia się w efekcie zewnętrznej wiktyimizacji przez rówieśników, co z kolei powoduje zagrożenie dla tożsamości ucznia i jego poczucia własnej wartości. By sobie z tym poradzić, ofiary przemocy stosują różne samoochroniające strategie, jak np. izolowanie się, zmniejszone zainteresowanie światem zewnętrznym i skierowanie aktywności na świat wewnętrzny, próba wyłączenia własnych emocji czy odzwierciedlenia emocji innych itp. Choć na zewnątrz uczniowie ci sprawiają wrażenie biernych odbiorców ataków, aktywnie próbują sobie poradzić z prześladowaniem i negatywnymi emocjami wewnątrz siebie. Co więcej, tego typu aktywność nie kończy się wraz z ustaniem dręczenia. Nawet po kilku

latach od doświadczenia przemocy rówieśniczej jej ofiary borykają się z różnymi problemami psychospołecznymi.

Problematyka wiktymizacji dręczeniem szkolnym była także podjęta w badaniach Berguno i in. (2004) przeprowadzonych w Londynie z udziałem 42 dzieci w wieku 8–10 lat. Dzieci biorące udział w badaniu były różnego pochodzenia etnicznego (w większości dzieci Brytyjczyków rasy białej, ale także dzieci Azjatów, czarnoskórych Brytyjczyków, Hiszpanów czy imigrantów z krajów Europy Wschodniej) oraz wywodziły się z rodzin o różnym statusie społeczno-ekonomicznym. Badania dotyczyły doświadczeń związanych z dręczeniem szkolnym i poczucia samotności w szkole. Przeprowadzono indywidualne wywiady trwające około 20 minut. Dzieci poproszono o opis swoich doświadczeń szkolnych, a także skomentowanie reakcji i zachowań nauczycieli w sytuacji, gdy byli prześladowani. Część pytań miała charakter bezpośredni i ukierunkowujący na konkretne informacje, a część – charakter swobodny i otwarty. Taka strategia badawcza umożliwiła uzyskanie szczegółowych, pogłębionych wypowiedzi dzieci zawierających ich rozumienie doświadczeń własnych oraz interpretację zachowań innych. Większość badanych dzieci (68%) doświadczyła dręczenia w szkole, głównie w formie wyzywania i upokarzania, ale zdarzały się także ataki fizyczne. Tego typu doświadczenia były częstsze u dzieci niemających bliskich przyjaciół. Co więcej, większość dzieci uważała, że interwencja nauczyciela nie była skuteczna i wcale nie polepszyła ich sytuacji ani kondycji psychicznej. Zarówno prześladowanie, jak i reakcje nauczycieli przyczyniały się do przedłużającego się poczucia osamotnienia, bezradności i braku wsparcia społecznego w szkole.

Jeśli chodzi o perspektywę pozostałych uczniów, można przywołać badania Koniecznej (2015), także mieszczące się w emicznym modelu badań. Poświęcone one były specyficznie znaczeń nadawanych zdarzeniom, w których uczestniczą uczniowie, a które odnoszą się do odrzucenia rówieśniczego. Badanie nie dotyczyło zatem *stricte bullyingu*, niemniej odrzucenie rówieśnicze może być jedną z form, która konstituuje dręczenie szkolne i z tego punktu widzenia, jak i ze względu przyjętą strategię badawczą, warto przywołać to studium empiryczne. Badaczkę interesowały powody, jakimi kierują się uczniowie w podejmowaniu działań w sytuacjach konfliktowych z osobami odrzuconymi w klasie. Z uczniami VI klasy szkoły podstawowej przeprowadzono wywiady nieustrukturyzowane. Uczestników badania poproszono o narysowanie swojej klasy i opowiedzenie o niej, jej członkach i zdarzeniach, które mają w niej miejsce. Oprócz tego prowadzono obserwację uczniów w klasie w trakcie lekcji. Na podstawie przeprowadzonych wywiadów ustalono, że opis sytuacji uczniów nieakceptowanych w klasie przez rówieśników jest podobny,

choć to niuanse decydują o tym, że nadawane jest inne znaczenie działaniom stron interakcji. Negatywny stosunek do wskazanej grupki kolegów jest traktowany jako ważna cecha w opisie ich sytuacji. Dla jednych uczniów odrzucenie jest postrzegane jako aktywne działanie, dla innych – jako izolacja i ignorowanie. Ponadto z wypowiedzi dzieci wynika, że cechy powszechnie wskazywane w badaniach jako przyczyny odrzucenia czy agresji, jak np. bycie nowym uczniem w klasie, choroba, „inność”, niekoniecznie muszą być powodami odrzucenia. Kluczowe może być zachowanie ucznia w pewnych newralgicznych sytuacjach klasowych, np. zachowanie niezgodne z obowiązującymi normami grupy, do której się „wchodzi”. Tym sposobem można dojść do wniosku, że to nie samo zachowanie rozstrzyga o takiej, a nie innej reakcji, czy takim, a nie innym zdefiniowaniu sytuacji. Niezbędny czy decydujący może być kontekst, w jakim to zachowanie ma miejsce. Tym sposobem należy przejść do drugiego nurtu badań jakościowych dotyczących dręczenia szkolnego, a uwzględniających właśnie kwestię specyfiki kontekstu zdarzeń.

Za sprawą badań jakościowych próbujących uchwycić okoliczności dręczenia szkolnego możliwe stało się zrozumienie, że *bullying* jest skomplikowanym procesem społecznym. Dzięki badaniom przeprowadzonym przez Craig i Pepler (1995) na podstawie obserwacji naturalnych zachowań dzieci na boisku szkolnym (które były nagrywane) zwrócono uwagę, że zachowania agresywne przejawiane są w obecności innych dzieci. To zaś uruchomiło wiele dalszych badań poświęconych zagadnieniu uczniów – świadków dręczenia i ich roli w zjawisku (np. Salmivalli i in., 1996; O’Connell, Pepler, Craig, 1999).

Badania przeprowadzone przez Bosacki, Marini i Dane’a (2006) w Kanadzie dotyczyły analizy dręczenia szkolnego przedstawionego przez dzieci na ich rysunkach i skomentowanych przez nie. W badaniach, które polegały na przeprowadzeniu indywidualnych wywiadów, wzięło udział 89 dzieci w wieku 8–12 lat. Poproszono je o narysowanie i opowiedzenie historii, w której jakiś uczeń był prześladowany, także zapytano o własne doświadczenia. Rysunki i narracje dzieci przedstawiały dręczenie jako skomplikowany społeczny proces, w który zaangażowane są różne osoby – sprawcy, ofiary i świadkowie. Proces ten zdaje się być tym bardziej zawiły, im uczniowie w niego zaangażowani są starsi, jak również kontekst sytuacyjny jest różnorodny. Uczniowie przedstawiali historie z agresją proaktywną, reaktywną i instrumentalną. Badacze stwierdzili, że niektóre historie wskazywały wręcz na sadystyczny aspekt dręczenia, który rzadko jest eksponowany i uświadamiany.

Badania jakościowe dotyczące dręczenia szkolnego przyczyniły się do zrozumienia dręczenia jako procesu związanego ze strukturą życia społecznego w grupie

rówieśniczej. Poszczególne zachowania w dręczeniu szkolnym mogą być bowiem konstruowane jako sposób na podtrzymanie czy zmianę istniejących relacji społecznych oraz pozycji w grupie. Na przykład, James i Owens (2005) analizowały (jako formę komunikacji) listy pisane do przyjaciółek przez 39 dziewczyn z żeńskiej szkoły w Południowej Australii. Tym sposobem stało się możliwe wniknięcie w dziewczęce relacje przyjacielskie i zrozumienie znaczenia podejmowanych różnych zachowań agresywnych, które, jak się okazało, były wykorzystywane w celu manipulacji tymi relacjami. Osiągnięty wysoki poziom wzajemnego zaufania i intymności w relacjach przyjacielskich stał się idealnym forum dla efektywnego i dyskretnego zadawania bólu przez relacyjne formy agresji. By sobie z tym poradzić, dziewczyny poszukiwały wsparcia społecznego u innych dziewczyn.

Problematyka prześladowania przez przyjaciela oraz dynamiki zachowań była eksplorowana także przez Mishna, Wiener i Pepler (2008). Przeprowadziły one wywiady z 9 chłopcami i 9 dziewczynami jako reprezentatywnie wybranymi uczniami doświadczającymi systematycznego dręczenia (co najmniej raz w tygodniu), 20 rodzicami i 13 nauczycielami. Okazało się, że uczniowie często byli prześladowani przez kogoś, kogo uważali w tym czasie za przyjaciela. Przy czym, badaczki nie wyjaśniały, jak należy rozumieć przyjaźń ani nie sprawdzały rzeczywistych relacji za pomocą metod socjometrycznych, zatem mowa jest w tym przypadku o subiektywnym poczuciu i rozumieniu przyjaźni. Tego typu prześladowanie było równie częste jak prześladowanie przez inne osoby. W przypadku prześladowania przez przyjaciela były stosowane głównie relacyjne formy agresji, ale zdarzały się także fizyczne napaści. To, że prześladowcą był przyjaciel, wpływało na reakcję prześladowanego ucznia. Większość dzieci uznawała to zachowanie za niedopuszczalne w relacji przyjacielskiej, a zatem kończyła relację. Te dzieci, którym się to udało, były postrzegane przez rodziców i nauczycieli jako uczniowie dobrzy, społecznie przystosowani i pewni siebie. Pozostałe dzieci również chciały zakończyć przyjaźń, ale nie wiedziały jak lub obawiały się konsekwencji, więc tkwiły w takiej toksycznej relacji. Podobnie jak we wcześniej przywołanych badaniach, gdy jedni przyjaciele dręczyli, inni zapewniali wsparcie. Badania te dostarczyły ciekawych rezultatów i odkryły nowy wątek związany z dręceniem, który wymaga dalszej, pogłębionej eksploracji.

Badania jakościowe pozwalają uchwycić w pewnym sensie warunki, które mogą wpływać na narrację badanych i na ich znaczenia przypisywane omawianym zdarzeniom (por. Patton i in., 2017). W badaniach przeprowadzonych przez Shaw i Wainryb (2006) skoncentrowano się na ofierze dręczenia i jej zachowaniu w tej sytuacji postrzeganym przez innych uczniów. Przeprowadzono indywidualne wywiady

ze 120 uczniami w wieku 5, 7, 10, 13 i 16 lat na podstawie hipotetycznych sytuacji. Badanym uczniom przedstawiano trzy sytuacje, w których jeden uczeń żąda od drugiego wykonania jakiejś czynności (np. próbuje zmusić do posprzątania szatni), oddania mu swojej rzeczy czy ustąpienia miejsca w stołówce. Scenariusze różniły się odpowiedzią ofiary na to żądanie oraz poziomem siły. Ofiara reagowała na trzy sposoby:

1. odpornością (odmową),
2. zgodnością (wykonywała żądanie),
3. subwersją (pozornym podporządkowaniem się przy ukrytym sprzeciwie).

Zróznicowanie poziomu siły między uczniami przedstawionymi w tej sytuacji wyrażało się tym, że połowie badanych przedstawiono, że sprawca był uczniem starszym i większym niż ofiara, zaś drugiej połowie podkreślano równowagę siły i relacji. Starano się zachować równą wariację w każdej grupie wiekowej oraz w zależności od płci, bazując na kwadracie łacińskim. Badacz upewniał się odnośnie do postrzeganych przez badanych emocji ofiary (jak mogła się czuć), jej reakcji (czy myślisz, że to zachowanie jest dobrym sposobem?) oraz oceny zachowania agresora (czy uważasz, że to zachowanie było w porządku?). Ponadto upewniano się, czy badany postrzega dane zachowanie jako celowe, nieprzypadkowe, pytając – jak myślisz, dlaczego ten uczeń tak postąpił? Ogólnie okazało się, że badani w każdym wieku negatywnie oceniali zachowanie sprawcy niezależnie od reakcji ofiary. Biorąc jednak pod uwagę tę reakcję, wyniki dotyczące postrzegania samej ofiary były zróżnicowane. Młodsze dzieci bardziej pozytywnie oceniali ofiarę, która się podporządkowywała sprawcy w porównaniu z tymi ofiarami, które stawiały opór jawny lub ukryty. Pięciolatki skupiały się na prospołecznej stronie reakcji ofiary, która podporządkowuje się, bo chce być np. miłą, dobrą i robi coś, czego od niej oczekuje inny uczeń. Tymczasem uczniowie w wieku 7–16 lat bardziej pozytywnie oceniali ofiarę, która próbowała się bronić. Tylko 16-latkę postrzegały pozytywnie ofiarę reagującą subwersyjnie. Te rezultaty zwróciły uwagę, oprócz kontekstu sytuacyjnego, także na poziom rozumowania moralnego dzieci i młodzieży w postrzeganiu i wyjaśnianiu poszczególnych zachowań.

Kwestia zachowania ofiary oraz rozumowania moralnego w przypadku zachowania w dręczeniu szkolnym była także przedmiotem badań Forsberg, Samuelssona i Thornberga (2014) przeprowadzonych z 43 uczniami w wieku 10–13 lat za pomocą wywiadów. Wątek ten jest znaczący z punktu widzenia definiowania sytuacji przez uczniów jako sytuacji prześladowania, ale także ich reakcji na nią. Uczniowie w swoich wypowiedziach stwierdzili, że widząc, gdy jeden uczeń atakuje drugiego,

zwracają uwagę na sygnały świadczące o emocjach ofiary, o tym, czy jest smutna, jaki ma wyraz twarzy, czy się śmieje itp. Na tej podstawie interpretują powagę sytuacji, jak również potrzebę interwencji. Zinterpretowanie zdarzenia jako „poważnego”, „prawdziwego” dręczenia, wzbudza przykre emocje u obserwatora, w szczególności, gdy żywi sympatię do ofiary. Świadkowie mogą także odczuwać emocje, takie jak np. złość wobec sprawcy. Wówczas te sygnały składają się na „emocjonalny imperatyw” reakcji. Oprócz definicji powagi sytuacji ważnym wymiarem jest definicja relacji. Składa się na nią ocena

1. kto jest dręczony,
2. kto dręczy,
3. kim są inne osoby obecne w pobliżu danej sytuacji.

Na podobne kwestie zwrócili uwagę uczniowie, którzy wzięli udział w badaniach zrealizowanych przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2014 roku (Nowakowska, Przewłocka, 2015). Choć ich zasadniczym celem było uzyskanie informacji pozwalających na opracowanie optymalnego schematu do badania ilościowego, to część jakościowa dostarczyła interesujących rezultatów. Badania zrealizowano za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych oraz zogniskowanych wywiadów grupowych z udziałem uczniów klas od czwartych do maturalnych. W trakcie rozmów dotyczących przemocy szkolnej okazywało się, że wiele zachowań mogących mieć charakter przemocowy (np. bójki czy wyszydzanie) bywa przez uczniów interpretowanych jako żart. Natomiast w celu odróżnienia żartu od przemocy uczniowie podkreślali znaczenie różnych przesłanek, np. reakcji obiektu żartu czy postrzeganej szkody. Badacze stwierdzili, że odpowiedź na pytanie, co uczniowie interpretują jako żart, a co – przemoc, w dużej mierze zależy od subiektywnie postrzeganych kosztów sprzeciwienia się pewnym zachowaniom. Analiza wywiadów pokazała, że koszty te są znacznie większe w klasach o bardzo wyraźnej pozycji lidera. Uczniowie rozważają zatem i interpretują wiele elementów w sytuacji dręczenia, jak również relacje społeczne, uwzględniając różne aspekty układu wertykalnego i horyzontalnego relacji w grupie rówieśniczej (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017). Znaczenie tutaj mają takie kwestie, jak przyjaźń ze sprawcą lub z ofiarą, hierarchia społeczna (lubienie i popularność sprawcy lub ofiary oraz własna pozycja społeczna), postrzegany udział (wkład) ofiary w zdarzeniu, rozproszenie i przeniesienie odpowiedzialności za sytuację i za reakcję. Te wszystkie elementy tworzą konglomerat czynników mających znaczenie dla zdefiniowania przez świadka sytuacji i podjęcia przez niego działania. Na podstawie wypowiedzi dzieci można wnioskować o trudności sytuacji,

w jakiej się znajdują, o dylemacie, przed jakim stoją, i o odczuwanym w związku z tym stresie moralnym (psychospołecznym). Związany jest on ze strukturą życia społecznego i oceną postępowania w aspekcie etycznym.

Koncentrując się na kontekście dręczenia ujętym dzięki badaniom jakościowym, warto jeszcze przywołać badania etnograficzne. Celem etnografii jest dogłębne zrozumienie kultury terenu, rozumianej w sposób dynamiczny, a więc jako zestaw wzorców i procesów wyznaczających zasady działań podejmowanych przez jednostki żyjące w danej kulturze. Tym sposobem badacze dążą do zrozumienia kultury na jej własnych warunkach, poprzez głębokie, długotrwałe i osobiste zaangażowanie w proces badań (Kostera, Krzyworzeka, 2012). Wykorzystując etnografię w badaniach dotyczących dręczenia szkolnego, możliwy staje się opis zjawiska w jego rzeczywistym, szerszym kontekście. MacDonald i Swart (2004) przeprowadziły krytyczne studium etnograficzne wybranej szkoły podstawowej mieszczącej się na bogatszych przedmieściach jednej z prowincji w Południowej Afryce. Celem badania była próba poznania kultury tej szkoły oraz zrozumienie jej znaczenia dla występującego w tej szkole wysokiego natężenia zachowań przemocowych wśród uczniów. Źródłem danych były notatki z obserwacji, wywiady, fotografie, rysunki uczniów i różne dokumenty tworzone przez szkołę. Gromadzone dane były analizowane za pomocą metody permanentnego porównywania (*constant comparative method*). Badaczki stwierdziły, że dręczenie jest złożonym społecznym zjawiskiem, które jest wplecione w wiele wartości i norm autorytarnej kultury analizowanej szkoły. Opisały wiele wartości i norm w niej panujących³. Okazało się, że kultura danej szkoły jest mocno skonfliktowana, co dodatkowo wzmacnia *bullying*, który jest powszechnie akceptowany. Badaczki uzyskały dostęp do „wiedzy milczącej”, czyli tej, która jest trudna do przekazania poprzez werbalizację i która zarazem ma charakter lokalny. Charakterystycznym elementem kulturowym okazała się taktyka niemówienia (*do not tell*), czyli utrzymywania w tajemnicy problemu dręczenia szkolnego. Oznacza to niezgłaszanie przypadków zastraszania z obawy m.in. o własne bezpieczeństwo, bowiem sytuacja po zgłoszeniu problemu mogłaby się jeszcze pogorszyć. Poza tym charakterystyczny był brak wiedzy zarówno uczniów, jak i nauczycieli na temat tego zjawiska i sposobów poradzenia sobie z nim oraz właściwych sposobów reakcji. Wśród uczniów dominowało przekonanie, że i tak nic nie zostanie zrobione w tej sprawie, w związku z tym zgłoszenie wychowawcy problemu nie ma najmniejszego

3 Badania te były także bardziej szczegółowo przywołane w innej pracy autorki (Tłuściak-Deliowska, 2017).

sensu, bo ewentualna kara, która będzie wymierzona sprawcy, nie będzie adekwatna i nie spowoduje poprawy sytuacji. Na podstawie przywołanego badania i jego wyników można stwierdzić, że kultura tej szkoły była przesiąknięta kulturą przemocy, co stanowiło uprawomocnienie dla tego typu występujących w niej zachowań.

Uwagi końcowe

Niezależnie od tego, w jaki sposób prowadzone są badania, można stwierdzić, że do tej pory udało się rozpoznać główne właściwości *bullyingu*, co do których badacze nie mają wątpliwości. Chodzi o powtarzalność negatywnych działań sprawcy, które są postrzegane przez ofiarę jako zagrażające (nieakceptowane) i w związku z tym powodujące motywację do ich unikania, dysproporcję sił między sprawcą a ofiarą uniemożliwiającą lub znacznie ograniczającą ofierze możliwość skutecznej obrony oraz społeczny charakter zjawiska wynikający z uczestniczenia w nim świadków – członków grupy rówieśniczej. Spójne jest także to, że zachowania składające się na dręczenie mają niepożądany i destruktywny wpływ na wszystkich uczniów w nie zaangażowanych (w tym także dla świadków), a w związku z tym należy im przeciwdziałać.

Badania jakościowe wypełniają dostrzeżone luki w wiedzy na temat dręczenia szkolnego i odkrywają nowe jego wątki. Za ich sprawą można uchwycić wiele jego niuansów i skontekstualizowanego rozumienia poszczególnych, znaczących dla zjawiska czynników. Ponadto badania jakościowe dostarczają nowych hipotez i kierunków do dalszych badań, czy to w nurcie ilościowym, czy jakościowym. Potrzeba badań jakościowych jest także uzasadniona potrzebą projektowania skutecznych interwencji wychowawczych, co jest możliwe dopiero po wyjaśnieniu poszczególnych elementów składających się na dręczenie i poznaniu „prywatnych teorii” uczniów zaangażowanych w dręczenie. Co prawda, nie można ich uogólniać, jednak wzbogacają repertuar wyjaśnień, co ma służyć lepszemu zrozumieniu społecznego świata dzieci i młodzieży bardziej niż jedno proste uogólnienie. Należy jednak przyznać, że mimo nowego wglądu w zjawisko dręczenia szkolnego, jaki oferują badania jakościowe, mają one (jak i badania ilościowe) swoje ograniczenia. Niezależnie jednak od wybranej strategii badawczej należy dbać o rzetelność prowadzonych badań, bo-wiem tylko to może pozwolić na uzyskanie trafnych i rzetelnych wniosków, których implikacją będzie skuteczne przeciwdziałanie zjawisku dręczenia szkolnego.

E-mail autorki: adeliowska@aps.edu.pl.

Bibliografia

- Berguno, G., Leroux, P., McAinsh, K., Shaikh, S. (2004). Children's Experience of Loneliness at School and its Relation to Bullying and the Quality of Teacher Interventions. *The Qualitative Report*, 9, 3, 483–499.
- Bjorkqvist, K., Lagerspetz, K., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117–127.
- Chmura-Rutkowska, I. (2012). Przemoc rówieśnicza w szkole a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy. *Forum Oświatowe*, 1(46), 41–73.
- Crick, N. R., Rose, A. J. (2001). *Toward a gender-balanced approach to the study of social-emotional development: A look at relational aggression*. W: P. H. Miller, E. K. Scholnick (red.), *Toward a feminist developmental psychology* (s. 153–168). Nowy Jork: Routledge.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710–722.
- Desperak, I. (2011). Złe dziewczynki i potworne kobiety – dlaczego media lubią je tak przedstawiać? W: I. Pospiszyl, R. Szczepanik (red.), *Zachowania dewiacyjne dziewcząt i kobiet* (s.45–56). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.
- 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*, 12, 3, 365–383.
- Forsberg C., Samuelsson M., Thornberg R. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh- grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29, 5, 557–576.
- Gibbs, G. (2011). *Analizowanie danych jakościowych*. Warszawa: WN PWN.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Pobrane z: www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf.
- Griffin, R. S., Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 4, 379–400.
- Guerin, S., Hennessy E., (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17(3), 249–261.

- Hymel, Sh., Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, Special Issue: School Bullying and Victimization*, 4, 293–299.
- James, V. H., Owens, L. D. (2005). 'They Turned Around Like I Wasn't There': An Analysis of Teenage Girls' Letters About Their Peer Conflicts. *School Psychology International*, 26, 1, 71–88,
- Juvonen, J., Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of Bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Konieczna, A. (2015). *Członkowie klasy wobec sytuacji „odrzućcia kolegi”*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski.
- Kostera, M., Krzyworzeka, P. (2012). *Etnografia*. W: D. Jemielniak (red.), *Badania jakościowe. Podejścia i teorie. Tom 1.* (s. 167–188). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Lowenstein, L. F. (1978a). Who is the bully? *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 147–149.
- Lowenstein, L. F. (1978b). The bullied and non-bullied child. *Bulletin of the British Psychological Society*, 31, 316–318.
- MacDonald. H., Swart, E. (2004). The culture of bullying at a primary school. *Education as Change*, 8, 3–55.
- Małkowska-Szcutnik, A. (2015). *Przemoc w szkole (bullying)*. W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mishna, F., Wiener, J., Pepler, D. (2008). Some of my best friends – Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29, 549–573.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- O'Connell, P., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Issues and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437–452.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools. Bullies and whipping boys*. Waszyngton: Hemisphere Press (Wiley).
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden: Blackwell Publishing.
- Patton, D. U., Hong, J. J., Patel, S., Kral, M. J., (2017). A systematic review of research strategies used in qualitative studies on school bullying and victimization. *Trauma, Violence & Abuse*, 18, 1, 3–16.
- Pepler, D. J., Craig, W. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observation of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Pike, K. L. (1990). *Emics and etics: The insider/outsider debate*, W: T. N. Headland, K. L. Pike, M. Harris (red.), *Frontiers of Anthropology*, 7. Newbury Park.
- Polsat News (2017). „Wszyscy nakrećali dalej te napastniczki” - mówi nastolatka, która wrzuciła film do sieci. Pobrane: <http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2017-05-15/wszyscy-nakrećali-dalej-te-napastniczki-pobita-gimnazjalistka-z-gdanska-dla-polsat-news/>.
- Powell, H., Mihalas, S., Onwuegbuzie, A. J., Suldo, S., Daley, Ch.E., (2008). Mixed method research in school psychology: A mixed methods investigation of trends in the literature. *Psychology in the Schools*, 45(4), 291–309. DOI: 10.1002/pits.
- Pyżalski, J. (2009). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Shaw, L. A., Wainryb, C., (2006). When victims don't cry: Children's understandings of victimization, compliance and subversion. *Child Development*, 77, 4, 1050–1062.
- Smith, P. K. (1997). Bullying in life-span perspective: what can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 7, 249–255.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: a comparison of terms used, and age and gender differences in a four-teen-country international comparison. *Child Development*, 73, 4, 1119–1133.

- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2013). Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów. *Psychologia Rozwojowa*, 18(3), 75–86.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjo, N., Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory, 2013, *Research Papers in Education*, (28), 3, 309–329.
- Torrance, D. A. (2000). Qualitative studies into bullying within special schools. *British Journal of Special Education*, 27, 1, 16–21.

The meanders of school bullying – capture the phenomenon in the qualitative paradigm

The specific type of peer violence is bullying. This phenomenon is extremely complex. It is a configuration of three properties, which are commonly referred to as intentional harming by perpetrator, imbalance of power, and repetitive behavior in time, which can take different forms. Research on school bullying has been conducted all over the world for more than four decades. They are usually quantitative in nature and conducted on large samples, because of main purpose which is to determine the size of the phenomenon, its frequency and severity. Restraint in conducting qualitative research in this area is surprising, considering the social nature of this phenomenon and the need to know its context.

The article emphasizes the increasing need for qualitative research dedicated to school bullying and reviews of existing research in this area. It has been found that these empirical studies address two main research problems, i.e. (1) the meanings attributed to school bullying behavior, and (2) the context of these behaviors. The most important achievements of these empirical studies were presented. It has been established that qualitative research fills in the gaps in knowledge about school bullying and unleashes new topics that can inspire further studies. In addition, due to the qualitative research of bullying, several its nuances and contextual factors significant for understanding of the phenomenon can be captured.

KEYWORDS: BULLYING, VIOLENCE, QUALITATIVE RESEARCH, QUANTITATIVE RESEARCH, ADOLESCENTS

Cytowanie:

Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Meandry dręczenia szkolnego – ujęcie zjawiska w paradygmacie badań jakościowych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(4).



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