

Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań

Jacek Pyżalski

Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

W artykule krytycznie omówiono stosowane w praktyce zasady i rozwiązania nastawione na zapobieganie oraz interwencję w kontekście przemocy rówieśniczej w środowisku szkolnym. Zaprezentowano typologię rozwiązań oraz przedstawiono je w szerszym kontekście jakości ich wdrażania i efektywności. Artykuł kończą rekomendacje dotyczące dobrej praktyki w zakresie programów przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w szkole.

SŁOWA KLUCZOWE:

PRZEMOC RÓWIEŚNICZA, CYBERPRZEMOC, ZAPOBIEGANIE PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ, ŚRODOWISKO SZKOLNE

Bullying (mobbing)¹ jest powszechnie traktowany jako najpoważniejszy typ przemocy rówieśniczej, charakteryzujący się w najczęściej stosowanym ujęciu trzema podstawowymi właściwościami (Olweus, 2013). Po pierwsze, w przypadku *bullyingu* wrogie działania są powtarzane – ta sama ofiara doświadcza ich regularnie przez dłuższy czas, czasami nawet latami. Warto tu zauważyć,

1 Tytuł artykułu dotyczy szerszego ujęcia przemocy rówieśniczej. W tekście zdecydowano się jednak na używanie pojęcia *bullying* jako najbardziej rozpowszechnionego w piśmiennictwie światowym i stosowanego w większości cytowanych w artykule tekstów. Pojęcie to jest węższe (ze względu na stosowane kryteria definicyjne) niż stosowane w Polsce pojęcie przemocy rówieśniczej.

że według nowszej koncepcji wystarczające do spełnienia tego kryterium są także pojedyncze akty przemocy, o ile ich charakter jest wyjątkowo krzywdzący. Po drugie, *bullying* charakteryzuje się stałą nierównowagą sił. Sprawca, a częściej grupa sprawców, w porównaniu z ofiarą dysponuje przewagą siły fizycznej lub przewagą psychologiczną, np. wyższymi kompetencjami komunikacyjnymi. Wreszcie trzecia cecha wskazuje na intencjonalne działania sprawców, którzy chcą zaszkodzić ofierze albo przynajmniej są świadomi, że ich działanie będzie dla ofiary nieprzyjemne i szkodliwe (Olweus, 2013). Okazuje się, że właśnie tego typu przemoc, którą w języku polskim moglibyśmy nazwać nękaniami czy znęcaniami się, przynosi najpoważniejsze konsekwencje dla ofiar, które ze względu na sytuację, w której się znalazły, często stają się bezradne i tracą zdolność do obrony. Jednocześnie zaangażowanie w *bullying* jest skorelowane z problemami zdrowia psychicznego u sprawców oraz z zaburzeniami zachowania (Kochenderfer, Ladd, 1996). Wrogie działania mogą przyjmować formy agresji fizycznej (wobec ofiary lub jej własności), werbalnej i relacyjnej (wykluczenie, manipulowanie relacjami w grupie). Od mniej więcej 2005 r. mówimy też o współczesnej formie przemocy rówieśniczej, jaką jest przemoc elektroniczna (zwana powszechnie cyberprzemocą), polegająca na wykorzystaniu instrumentów internetowych do kierowania wrogich komunikatów na temat rówieśników lub bezpośrednio wobec nich (Barlińska, Szuster, 2014; Pyżalski, 2012; Tokunaga, 2010).

Wieloletnie badania (mające już, od pionierskich badań Olweusa, ponad czterdziestoletnią tradycję) wskazują, że doświadczanie *bullyingu* – jako osobna przyczyna – przekłada się na obniżenie jakości życia i problemy w obszarze zdrowia psychicznego ofiar (Olweus, 2013). Konsekwencje te często utrzymują się w dalszych etapach życia, nawet wiele lat po doznanej wiktyimizacji (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, Telch, 2010; Ttofi, Farrington, Lösel, Loeber, 2011; Zych, Ortega-Ruiz, Del-Rey, 2015). Warto zauważyć, że badania potwierdzają występowanie *bullyingu* we wszystkich grupach wiekowych (także wśród dzieci w wieku przedszkolnym), a także w różnych kulturach (Glew, Fan, Katon, Rivara, Kermic, 2005; Monks, 2012, Smith, 2012; Tłuściak-Deliowska, 2017).

Istotne jest zatem poszukiwanie rozwiązań nakierowanych na profilaktykę i interwencję w obszarze *bullyingu*. Warto tu wskazać, że działania takie znacząco wykraczają poza kampanie społeczne czy proste działania edukacyjne uświadamiające znaczenie problemu. Wkraczają natomiast raczej w system codziennego funkcjonowania placówek oświatowych i rozwiązania, które mają na celu taką organizację ich pracy i spójnego systemu oddziaływań, by ryzyko występowania przemocy rówieśniczej było jak najmniejsze.

Analizując działania nastawione na przeciwdziałanie przemocy w szkole, możemy uwzględnić te uwarunkowania rozwiązań lub konkretne rozwiązania (albo systemy uwzględniające wiele rozwiązań), których skuteczność została potwierdzona w badaniach w modelach eksperymentalnych lub quasi-eksperymentalnych. Z badań takich dowiadujemy się, co działa, ale także tego, jakie działania nie są lub zwykle nie są skuteczne. Z innej strony, powinniśmy uwzględnić to, że niektóre działania nie tylko nie odznaczają się skutecznością, ale mogą wręcz przynieść szkody, zwiększając prawdopodobieństwo wystąpienia lub kontynuowania przemocy rówieśniczej. Mogą one więc w terminologii pedagogicznej być traktowane jako błąd wychowawczy. Ten drugi aspekt – potencjalnej szkodliwości prowadzonych działań – jest (niezastępnie) bardzo rzadko podejmowany. Z utilitarnego punktu widzenia wiedza o tym, co może zaszkodzić, ma charakter podstawowy. Sytuacja, w której stosowane przez dorosłych rozwiązania przynoszą skutki odwrotne do zaplanowanych (nawet przy bardzo dobrych intencjach), jest najgorszym z możliwych scenariuszy.

Nawiązując do pomiaru skuteczności oddziaływań, warto wskazać, że efektywność wielu programów była mierzona w ich fazie początkowej, gdy były realizowane przez pomysłodawców programów lub pod ich nadzorem – zawsze w konkretnych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych. Pojawiają się zatem wątpliwości, na ile takie pomiary skuteczności mogą być miarodajne w odniesieniu do innych wykonawców i środowisk, zwłaszcza gdy są one odmienne od tych, w których realizowano wstępne badania. Jednocześnie należy zauważyć, że większość działań profilaktycznych dotyczących *bullyingu* czy *cyberbullyingu*, a już z pewnością w Polsce, realizowana jest bez żadnych pomiarów skuteczności (Mishna, 2008; Pyżalski, 2012) – czyli nie wiemy, jakie jest ich rzeczywiste oddziaływanie.

W niniejszym artykule przedstawiono poszczególne typy działań nastawionych na przeciwdziałanie *bullyingowi* na poziomie placówki oświatowej wraz z ich naukowym uzasadnieniem, przybliżając bogactwo rozwiązań, które są stosowane w praktyce. Dla klarowności przekazu jako punkt wyjściowy zastosowano typologię rozwiązań profilaktycznych przyjętą w jednej z metaanaliz skuteczności rozwiązań profilaktycznych nastawionych na przeciwdziałanie *bullyingowi*. Farrington i Ttofi (2009) ocenili w niej efektywność 44 projektów nastawionych na ograniczenie *bullyingu* (zarówno w obszarze sprawstwa, jak i wiktyimizacji). Zaproponowany przez tych autorów podział ma oczywiście charakter jedynie analityczny. Nie jest jedynym z możliwych i zawiera podkategorie, które mogłyby być rozdzielone. Zawiera także dość niekonsekwentny podział uwzględniający zarówno zasady działania (np. podejście obejmujące całą szkołę), jak i zestawy konkretnych oddziaływań (np. edukacja rodziców). Mimo tych słabości, ze względu na to, że podział ten bazuje na analizie

działań praktycznie zrealizowanych w codzienności szkolnej, zdecydowano się na zastosowanie podstaw tej typologii (z autorskimi analitycznymi zmianami i uzupełnieniami) dla usystematyzowania opisu. Poniżej przedstawiono typologię oddziaływań wraz z ich krytyczną analizą i komentarzem. Warto tutaj zauważyć, że osobami, które realizują poszczególne działania, mogą być nie tylko dyrektorzy szkół i nauczyciele, ale także rodzice czy opiekunowie uczniów, pracownicy administracyjni lub pomocniczy szkół oraz sami uczniowie.

Ogólnie tekst ten należy traktować jako rodzaj przeglądu w zakresie podejść i działań związanych z profilaktyką przemocy rówieśniczej, który może stanowić inspirację do wzbogacenia i podniesienia jakości takich oddziaływań, szczególnie w polskich warunkach.

PRZEGLĄD ZAŁOŻEŃ I METOD W ZAKRESIE DZIAŁAŃ PROFILAKTYCZNYCH NAKIEROWANYCH NA PROFILAKTYKĘ PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ

Podejście obejmujące całą szkołę (*whole-school anti-bullying policy*)

Bullying to zjawisko wielowymiarowe, które podlega wpływowi wielu czynników wchodzących we wzajemne interakcje. Stosowane rozwiązania profilaktyczne muszą to uwzględniać, bowiem w przeciwnym razie będą jedynie wybiórcze, a ich efektywność będzie ograniczona. Dlatego wskazanym podejściem – wykorzystywanym w większości najskuteczniejszych programów – jest podejście obejmujące całą szkołę (Mishna, 2008). Zwykle oznacza to, że w szkoła posiada dokument prezentujący w sposób formalny działania profilaktyczne i interwencyjne dotyczące *bullyingu*. Oczywiście przedstawiana tu metodyka to nie tylko posiadanie dokumentu, ale wdrożenie spójnego systemu oddziaływań. Charakter tych rozwiązań może być zróżnicowany, a ich efektywność uzależniona jest nie tylko od treści zapisów, ale także – a właściwie przede wszystkim – od jakości ich wdrażania. Najczęściej pojawiające się zapisy dotyczą stałego monitorowania problemu (np. przez cykliczne badania kwestionariuszowe różnych aktorów życia szkolnego, głównie uczniów), zespołowego sposobu radzenia sobie z konkretnymi przypadkami *bullyingu* czy kampanii informacyjnej dla wszystkich ważnych grup w szkole (uczniów i ich rodziców lub opiekunów, nauczycieli, pracowników obsługi oraz administracji). Podejście takie „podkreśla z reguły demokratyczne zaangażowanie w tworzenie i utrzymanie polityki szkoły [względem problemu *bullyingu*]” (Smith, Ananiadou, Cowie, 2003, s. 591). Zakłada ono zwykle także efektywną

komunikacją dotyczącą *bullyingu* między dorosłymi w szkole (zarówno profesjonalistami, jak i rodzicami/opiekunami) a także przeprowadzenie dla wszystkich uczniów podstawowych zajęć związanych z problematyką przemocy rówieśniczej (Smith, Schneider, Smith, Ananiadou, 2004).

Ważnym elementem jest stworzenie dla ofiar i innych uczniów bezpiecznego systemu zgłaszania problemów związanych z przemocą rówieśniczą. Jest to szczególnie ważne, gdyż badania w spójny sposób pokazują, że uczniowie rzadko zgłaszają problemy w tym zakresie dorosłym (nauczycielom lub rodzicom). Preferują raczej radzenie sobie samemu lub rozmowę z rówieśnikami (por. Waasdoorp, Bradshaw, 2011).

Podejście obejmujące całą szkołę jest obecne właściwie we wszystkich najbardziej znanych i najpowszechniej stosowanych na świecie programach, np. w norweskim programie Zero (taka filozofia działania została omówiona w polskim piśmiennictwie przez jego autorów; Roland, Vaaland, 2011).

Warto podkreślić, że dostępny jest dość bogaty materiał empiryczny wskazujący na wyższą skuteczność działań profilaktycznych obejmujących całą szkołę w porównaniu z profilaktyką mającą charakter fragmentaryczny, np. odnoszący się jedynie do pewnej grupy uczniów (Wong, Cheng, Ngan, Ma, 2011). Jednocześnie – jak wskazują Smith i in. (2004) na podstawie badań metaanalitycznych – spektakularne efekty programów opartych na tej filozofii osiągnięto jedynie w Norwegii. W innych badaniach generalnie wykazano ich umiarkowaną efektywność czy jej brak, a pojedyncze badania wykazały nawet efektywność ujemną (Smith i in., 2004). Niewątpliwie jednak to podejście można uznać za powszechnie rekomendowane przez specjalistów i będące integralną częścią największych i najbardziej znanych na świecie programów nastawionych na profilaktykę *bullyingu*.

Współpraca profesjonalistów lub personelu szkoły

Blisko powiązaną z podejściem obejmującym całą szkołę jest zasada współpracy personelu szkolnego. Warto tu zauważyć, że współpraca taka powinna obejmować nie tylko personel pedagogiczny, ale także pozostałych pracowników szkoły, których rola także ma znaczenie w prewencji *bullyingu*. Współpraca ta może obejmować takie elementy jak przepływ informacji dotyczących przypadków agresji rówieśniczej lub problemów poszczególnych uczniów, wymianę informacji o zrealizowanych rozwiązaniach, wspólną skoordynowaną pracę ze sprawcami i ofiarami przemocy oraz ich rodzicami/opiekunami (Smith, Thompson, 2010). Jednocześnie należy wskazać, że rzeczywiste praktyki współpracy obejmujące obszar radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami uczniów w szkole nie są częste (por. Pyżalski, Mercz, 2010).

Zasady klasowe

Chodzi tutaj o zasady klasowe odnoszące się do relacji między uczniami i zachowań, które takie relacje zaburzają, w tym różnych typów przemocy rówieśniczej (z uwzględnieniem jej najnowszych przejawów, takich jak przemoc elektroniczna). Bardzo często zasady takie powstają w wyniku pracy zespołowej i są rezultatem pracy uczniów, a nie nauczyciela. W wielu przypadkach zasady są eksponowane w klasie, np. w formie plakatu. Założenia takiego rozwiązania wynikają z konieczności budowania świadomości określonych ram normatywnych funkcjonujących w zespole klasowym oraz konsekwencji (wynikających z działań nauczycieli bądź grupy rówieśniczej), gdy takie normy są łamane. Stawia się zatem zwykle w tym podejściu zarówno na współtworzenie zasad, jak i ich rozumienie, rezygnując z podejścia moralizatorskiego, w którym rolę tworzącego zasady i zajmującego się ich egzekwowaniem przejmują wyłącznie nauczyciel (Kołodziejczyk, 2004).

Zwykle wskazuje się tutaj, że konsekwencje formalne (w tym kary) powinny pojawiać się w ostateczności, gdy inne rozwiązania okazały się nieskuteczne (Kołodziejczyk, 2004).

Spotkania edukacyjne dla uczniów

Działania tego typu mają na celu informowanie uczniów o samym zjawisku *bullyingu* i jego konsekwencjach oraz szkolnych zasadach dotyczących rozwiązywania tego problemu.

Niewątpliwie tego typu spotkania edukacyjne są jednym z najczęściej stosowanych rozwiązań. Są one stosunkowo łatwe do przeprowadzenia i niejako wpisane w typowy sposób funkcjonowania szkoły. Prowadzącymi takie zajęcia mogą być pracownicy szkoły, np. nauczyciele lub pedagog czy psycholog szkolny. W niektórych programach tego typu działania prowadzone są po wstępnej diagnozie natężenia problemu w szkole (np. za pomocą badań ankietowych). Kiedy indziej spotkania edukacyjne przyjmują formę specjalnego dnia lub tygodnia poświęconego problematyce przeciwdziałania przemocy. Generalnie takie podejście bywa rekomendowane, gdyż nadaje problemowi rangę. Wskazuje się jednak, że jest ono niewystarczające i działania edukacyjne w tym zakresie powinny być prowadzone na bieżąco (Smith, Thompson, 2010). Niewątpliwie działania edukacyjne należy traktować wyłącznie jako jedno z rozwiązań, które ma szansę być skuteczne jedynie jako element szerszego systemu spójnych oddziaływań.

Stosowanie tematycznych materiałów edukacyjnych

Stosowanie materiałów edukacyjnych – choć wdrażane czasami oddzielnie – powinno być traktowane jako uzupełnienie spotkań edukacyjnych. Działanie to obejmuje używanie materiałów edukacyjnych podczas zajęć lekcyjnych, specjalnie prowadzonych zajęć lub regularnych lekcji przedmiotowych, a także udostępnianie ich uczniom poza zajęciami. Warto zauważyć, że materiały takie obejmują bardzo szeroki zakres. Mogą to być bardzo proste hasła, plakaty czy ulotki, ale także bardziej rozbudowane poradniki czy wręcz podręczniki dla uczniów. Materiały mogą mieć również formę filmów instruktażowych czy produkcji artystycznych nastawionych na pobudzenie emocji i refleksji związanych z problematyką krzywdzenia rówieśniczego (np. literatury dziecięcej czy młodzieżowej). W najnowszych rozwiązaniach pojawiają się gry komputerowe, stanowiące antyprzemocowe materiały edukacyjne, nastawione np. na naukę kompetencji społecznych, w tym empatii w stosunku do ofiar (Yang, Salmivalli, 2015).

Materiały edukacyjne, jeśli ich zastosowanie ma przynieść korzyści, muszą być dostosowane do grupy odbiorców (pod względem i treści, i formy), skierowane do wszystkich uczniów (ze szczególnym nastawieniem na świadków przemocy rówieśniczej, którzy w dotychczas stosowanych rozwiązaniach wydają się grupą najbardziej zaniedbaną; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, Kaukiainen, 1996).

Edukacja nauczycieli

Nauczyciele są głównymi wykonawcami wdrażającymi określone rozwiązania w szkole. Dostatecznie oczywiste jest zatem, że muszą być do tej roli przygotowani. Większość programów – szczególnie całościowych (np. program Zero czy KiVa; zob. np. Roland, Vaaland, 2011; Smith, Ananiadou, 2003) – obejmuje takie rozwiązania szkoleniowe dla nauczycieli, oferując zarówno konkretne treści nauczania, jak i materiały edukacyjne. Ogólnie programy szkoleniowe dla nauczycieli obejmują – w różnym stopniu – następujący zakres tematyczny:

1. Problematyka *bullyingu* w zakresie jego rodzajów, przejawów, konsekwencji, mechanizmów psychologicznych i etapów pojawiania się.
2. Metody diagnostyczne stosowane do rozpoznawania występowania *bullyingu* w określonym środowisku szkolnym.
3. Stosowanie rozwiązań profilaktycznych dotyczących budowania dobrych relacji w zespole klasowym, rozwiązań edukacyjnych oraz innych metod profilaktycznych (np. metod z zakresu sprawiedliwości naprawczej).

4. Stosowanie rozwiązań interwencyjnych, kiedy problem już wystąpił (np. prowadzenie rozmów ze sprawcami lub ofiarami).

Oczywiście kluczowa jest tutaj jakość szkoleń, a w szczególności ich praktyczny charakter uwzględniający realia funkcjonowania szkoły.

Edukacja rodziców lub opiekunów uczniów

Rozwiązania edukacyjne dla rodziców dotyczą przede wszystkim poinformowania ich, jakie jest podejście szkoły do przemocy rówieśniczej i jakie rozwiązania oraz procedury w tym zakresie są wprowadzone i realizowane w szkole. Forma takich rozwiązań bywa bardzo zróżnicowana – od skromnych informacji w postaci ulotek czy treści umieszczonych na stronie internetowej szkoły po rozbudowane poradniki i szkolenia, wskazujące rodzicom, jakie działania we współpracy ze szkołą powinni podjąć, gdy ich dziecko jest ofiarą lub sprawcą *bullyingu*. Istotną kwestią jest tu zapewnienie rodziców, że szybkie ujawnienie takich zdarzeń ma sens i nie zaszkodzi dziecku bez względu na jego rolę w kontekście przemocy rówieśniczej. Ważne jest także to, by rozwiązania domu i szkoły były spójne.

Zarządzanie klasą

Działania kładą nacisk na takie sposoby zarządzania dyscypliną w klasie, które są nastawione na wykrywanie *bullyingu* i reagowanie na zachowania uczniów o takim charakterze. Jednocześnie badania przeprowadzone w Norwegii wykazują, że uniwersalne działania nastawione na jakość relacji nauczyciel–uczeń oraz integrację klasy i budowanie odpowiedniego klimatu społecznego w klasie przekładają się na redukcję wskaźników wiktyimizacji związanej z *bullyingiem* (Roland, Galloway, 2002). Prawidłowe rozwiązania dotyczące kierowania klasą dają szansę na budowanie określonego poziomu ładu i porządku, który pośrednio przekłada się na klimat funkcjonowania zespołu klasowego, także w relacjach rówieśniczych (Pyżalski, 2007). Oczywiście nie każda filozofia i metodyka zarządzania klasą ma w centrum uwagi te aspekty. Zatem, aby metody zarządzania klasą miały korzystne przełożenie na jakość relacji rówieśniczych i prewencję *bullyingu*, nauczyciele muszą znać swoiste rozwiązania dotyczące tej problematyki. Chodzi tu choćby o znajomość dynamiki powstawania relacji w zespole uczniowskim czy rozwiązań sprzyjających integracji grupy także w odniesieniu do jednostek narażonych na wykluczenie, np. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, 2016, 2017).

Indywidualna praca ze sprawcami i ofiarami

Na dalszych etapach procesu *bullyingu* przy wyraźnie wyodrębnionych sprawcach i ofiarach konieczne jest prowadzenie działań o charakterze profilaktycznym i interwencyjnym bezpośrednio z przedstawicielami tych grup.

W przypadku ofiar polegają one na nauce radzenia sobie z sytuacjami doświadczania przemocy rówieśniczej (np. asertywnej komunikacji) czy z negatywnymi emocjami. Działania są prowadzone w postaci treningów indywidualnych i grupowych, a także – w niektórych, najpoważniejszych przypadkach – przyjmują formę działań psychoterapeutycznych (Ross, 2003; Węgrzynowska, 2016). W przypadku ofiar prowokujących (*bully-victim*) działania polegają także na uczeniu młodych ludzi bardziej konstruktywnych zachowań wobec rówieśników (Węgrzynowska 2016).

W przypadku sprawców poszukuje się rozwiązań rozwijających empatię – szczególnie w kontekście poznawczym, pozwalającym na zrozumienie perspektywy ofiary działań przemocowych ze strony rówieśników – oraz kontrolę emocji, a także wypracowujących określone zasady dotyczące relacji (Kołodziejczyk, 2004).

Należy podkreślić, że jedynie część tych zadań mieści się w zakresie typowych kompetencji personelu szkoły. Szczególnie w najpoważniejszych przypadkach niezbędne jest skorzystanie z pomocy kompetentnych specjalistów spoza placówki. Umiejętność rozpoznania, kiedy takie wsparcie jest już niezbędne, także stanowi istotną zawodową kompetencję kadry szkoły.

Praca ze świadkami (uczniemi, którzy nie są bezpośrednio zaangażowani w *bullying*)

W zespole klasowym lub innej grupie, gdzie mamy do czynienia z *bullyingiem*, obok sprawców i ofiary lub kilku ofiar funkcjonują pozostali uczniowie, których można określić wspólnie jako świadków *bullyingu*. W klasie, w której dochodzi do *bullyingu*, jest to najliczniejsza grupa, obejmująca około 60–70% uczniów. Tematykę świadków *bullyingu* i ich szczególnej roli w jego ekologii wprowadziła do piśmiennictwa Salmivalli (Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011; Salmivalli i in., 1996). Badania zgodnie wskazują, że większość uczniów ma zwykle negatywny stosunek do *bullyingu* i nie angażuje się w niego bezpośrednio. Co więcej, badania *self-report* wskazują na to, że większość uczniów wyraża wolę pomocy ofierze *bullyingu* (Rigby, Slee, 1991). Działania świadków, czasami błędnie traktowanych jako osoby niezaangażowane w przemoc rówieśniczą mogą wpływać zarówno hamująco, jak i wspierająco na występowanie przemocy rówieśniczej w grupie

(Garandean, Cillessen, 2006). Świadkowie mogą przyjmować zasadniczo cztery odmienne role. Mogą być asystentami agresorów, podejmując wraz z nimi działania przeciwko ofierze. Bywają także osobami wzmacniającymi prześladowcę – sami nie podejmując działań bezpośrednio skierowanych przeciwko ofierze, ale wspierając prześladowcę przez aplauz i pozytywne komentarze, które podnoszą jego status w grupie. Świadkowie mogą być również obojętni na krzywdę ofiary – nie wzmacniając w żaden sposób działań sprawcy. Wreszcie w najbardziej pożądanej sytuacji świadkowie mogą udzielić pomocy sprawcy. Pomoc ta może mieć różny charakter, np. bezpośrednie wystąpienie przeciwko sprawcy, doradzanie ofierze czy jej pocieszenie lub zwrócenie się po pomoc do innych osób, np. rodziców czy nauczycieli (Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011).

Rozwiązania profilaktyczne w tym obszarze będą zatem polegać na stwarzaniu warunków dla aktywnej postawy świadków *bullyingu*, by reagowali w sposób czynny na przemoc wobec innej osoby lub przynajmniej nie wspierali agresora. W grę wchodzi rozwiązań edukacyjnych dotyczących odwagi i konkretnych rozwiązań, które mogą być stosowane przez świadków, oraz rozwiązań bardziej sformalizowanych, np. mentoring rówieśniczy, gdzie przykładowo nowi uczniowie w szkole mają przydzielonych opiekunów ze starszych klas.

Mimo wyraźnej potrzeby takich rozwiązań w metaanalizach wykazano, że działania angażujące świadków rzadko stanowią istotny element programów *antybullyingowych* (Ttofi, Farrington, 2011).

Metody sprawiedliwości naprawczej

Metody sprawiedliwości naprawczej obejmują mediacje szkolne. Tutaj konflikty, które mogą przerodzić się w poważniejsze przejawy agresji czy przemocy rówieśniczej, pomagają rozwiązywać specjalnie przygotowani mediatorzy rówieśniczy (Philipson, 2012). Choć z założenia mediacja ta ma „oddawać konflikty” w ręce dzieci i uczyć je rozumienia nawzajem swoich odczuć, to bywa ona powszechnie krytykowana jako nieadekwatna do rozwiązywania problemów *bullyingu*, w których występują nierównowaga sił i przemoc, a nie typowy konflikt (Philipson, 2012).

Nieco inną wersją metod sprawiedliwości naprawczej są programy „Nie winić” (*No blame*). W programach tych, przy użyciu odpowiedniej procedury kolejnych spotkań, prowadzi się do wzbudzenia w sprawcach współczucia dla ofiary i rzeczywistej chęci naprawienia zaburzonych przez przemoc relacji. Ofiara natomiast może mieć poczucie, że problem będzie załatwiony na rzeczywistym, a nie fasadowym poziomie (Piekarska, 2008).

Wskazuje się tu raczej na to, że – szczególnie w przypadku nasilonego *bullyingu* – ofiara nie jest stroną konfliktu, lecz osobą pokrzywdzoną, której należy się ochrona i wsparcie (Węgrzynowska, 2016). Pewną odmianą sprawiedliwości naprawczej są obecne w naszej literaturze – choćby w pracach Janusza Korczaka – sądy uczniowskie, które są aktywną formą rozwiązywania problemów relacyjnych między uczniami (por. Bobuła w: Kołodziejczyk, 2004).

Podsumowując, obecny stan wiedzy wskazuje raczej, że metody sprawiedliwości naprawczej mogą być stosowane zapobiegawczo w odniesieniu do mniej poważnych przypadków. W sytuacjach nasilonego *bullyingu* mogą jednak okazać się nieadekwatne.

Kontrola lub obserwacja przez dorosłych podczas przerw

W rozwiązaniach tego typu wskazuje się, że osoby zarządzające placówkami oświatowymi powinny tak przeszkolić wszystkich dorosłych w szkole (nie tylko nauczycieli), aby zauważali oni przejawy *bullyingu* i umieli odpowiednio reagować (prócz pracowników pedagogicznych kładzie się tu nacisk na świadomość pracowników obsługi, takich jak woźni, personel kuchenny itd.). Działanie to powinno być bezpośrednio powiązane z diagnozą identyfikującą te punkty i miejsca w szkole, gdzie do aktów przemocy, szczególnie fizycznej, dochodzi łatwiej ze względu na brak nadzoru, np. szatnie, przebieralnie czy niektóre korytarze. Tego typu kontrola może także wiązać się z zastosowaniem monitoringu wizyjnego, który – według założeń – ma działać prewencyjnie (świadomość monitorowania) i jako ewentualny dowód w przypadku wystąpienia przemocy rówieśniczej. Rozwiązanie to ma jednak istotne ograniczenia. Po pierwsze, za jego pomocą nie można udokumentować wielu typów *bullyingu*. Dotyczy to przede wszystkim *bullyingu* relacyjnego (wykluczenia; Jaskulska, Poleszak, 2015) lub *cyberbullyingu* realizowanego online (Pyżalski, 2012). Po drugie, oprócz potencjalnego efektu odstrasżającego rozwiązanie to nie wnosi żadnych wartości pod względem budowania relacji czy wspierania kompetencji społecznych uczniów, potrzebnych do radzenia sobie z przemocą rówieśniczą. Wreszcie wiąże się z nim sporo kontrowersji etycznych i prawnych związanych z filmowaniem oraz nagrywaniem i przechowywaniem materiałów. Z pewnością, wbrew lansowanym czasami przez polityków rozwiązaniom, nie należy traktować monitoringu jako panaceum na problem przemocy rówieśniczej w szkole.

Metody dyscyplinujące i kary

Kary i konsekwencje dla sprawców *bullyingu* mogą dotyczyć poziomu szkolnego. W takich sytuacjach sprawca doświadcza konsekwencji, tj. obniżenia oceny z zachowania czy zawieszenie w prawach ucznia. W poważniejszych przypadkach przemocy fizycznej czy cyberprzemocy sprawca może ponieść odpowiedzialność prawną związaną z popełnieniem czynu karalnego. W naszym kraju będzie to oznaczało zastosowanie wobec niego przepisów ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Warto tu zwrócić uwagę, że chociaż poziom nasycenia programów antyprzemocowych rozwiązaniami o charakterze konsekwencji dyscyplinujących jest zróżnicowany, to wszędzie są one traktowane jako ostateczne, uzupełniające rozwiązania o innym charakterze.

REKOMENDACJE DOTYCZĄCE WDRAŻANIA ROZWIĄZAŃ NASTAWIONYCH NA PROFILAKTYKĘ I INTERWENCJĘ W OBSZARZE PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ W SZKOLE

Przedstawiona analiza realizowanych działań pozwala na sformułowanie ogólnych rekomendacji dotyczących sposobu i zakresu wdrażania rozwiązań nakierowanych na profilaktykę przemocy rówieśniczej (Smith, Thompson 2010):

1. Działania powinny uwzględniać podejście z poziomu całej szkoły i obejmować w różnym zakresie wszystkich aktorów życia szkolnego, tj. uczniów (nie tylko tych zaangażowanych w *bullying*), nauczycieli, wszystkich innych pracowników szkoły (w tym tzw. pracowników obsługi) oraz rodziców i opiekunów uczniów.
2. Szkoła powinna posiadać jasno sformułowany i znany wszystkim dokument precyzujący podejście do problemu przemocy rówieśniczej oraz wskazujący konkretne działania profilaktyczne i interwencyjne.
3. Stosowane rozwiązania powinny obejmować szeroki zakres działań, a nie ograniczać się jedynie do prostych zajęć edukacyjnych lub procedur interwencyjnych. Warto zadbać o to, by personel szkoły miał kompetencje do realizacji takiej palety rozwiązań.
4. Działania powinny obejmować przede wszystkim szeroki zakres rozwiązań profilaktycznych – nastawionych na zbudowanie środowiska, które nie wspiera przemocy rówieśniczej, lecz stanowi jej inhibitor. Oprócz tego należy znać i stosować rozwiązania naprawcze nastawione na redukcję szkód w sytuacjach, gdy do przemocy rówieśniczej już doszło (por. Piekarska, 2008).
5. Szkoła powinna dysponować aktualną diagnozą problemu realizowaną różnymi metodami, np. badaniami kwestionariuszowymi, bezpiecznymi dla uczniów

i rodziców kanałami informowania o problemach, systemem obserwacji (szczególnie w kontekście młodszych uczniów). Należy pamiętać, że metody socjometryczne są bardzo inwazyjne i stosowane nieumiejętnie mogą prowadzić przy okazji do nasilenia problemu przemocy rówieśniczej. Powinny być one zatem wykorzystywane w wyjątkowych przypadkach, gdy inne rozwiązania diagnostyczne są nieskuteczne, a także kompetentnie, żeby zredukować do minimum potencjalne szkody.

6. Znajomość stosowanych rozwiązań musi być bardzo dobra, a wdrażanie polegać na ciągłym nadzorze, analizie, refleksji i korekcie. Skuteczność lub jej brak wynika często ze szczegółów stosowanych rozwiązań i coś, co na pewnym ogólnym poziomie należy uznać za pożądane działanie, może w wyniku błędów wdrażania okazać się nieskuteczne lub wręcz szkodliwe.

E-mail autora: pyzalski@amu.edu.pl.

BIBLIOGRAFIA

- Barlińska, J., Szuster, A. (2014). *Cyberprzemoc : o zagrożeniach i szansach na ograniczenie zjawiska wśród adolescentów*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Cambridge: Campbell Systematic Reviews.
- Garandeau, C., Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 641–654.
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., Kermic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Pediatric Adolescent Medicine*, 159, 1026–1031.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Peer exclusion. W: J. Pyżalski (red.), *Educational and socio-cultural competences of contemporary teachers. Selected issues* (s. 130–148) Łódź: theQ studio.
- Kochenderfer, B. J, Ladd, G. W. (1996). Peer victimization: cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305–1317.
- Kołodziejczyk, J. (2004). *Agresja i przemoc w szkole. Konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Sophia.
- Mishna, F. (2008). An overview of the evidence on bullying prevention and intervention programs. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 8, 327–341.

- Monks, C. P. (2012). Przemoc między przedszkolakami, W: C. P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy* (s. 25–50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Olweus, D. (2013). School Bullying: Development and Some Important Challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751–780.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52.
- Plichta, P. (2017). *Socjalizacja i wychowanie dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w erze cyfrowej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piekarska, A. (2008) Mobbing – niebezpieczna bomba w szkole. *Psychologia w szkole*, 9, 3–80.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele-uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Philipson, J. M. (2012). The kids are not all right: Mandating peer mediation as a protective antibullying measure in schools. *Cardozo Journal of Conflict Resolution*, 14, 81–104.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.). (2010). *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., Telch, M. J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244–252.
- Rigby, K., Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: reported behaviour and attitudes to victims. *Journal of Social Psychology*, 131, 615–27.
- Roland, E., Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 44, 299–312.
- Roland, E., Vaaland, G. S. (2011). Program Zero: całościowe podejście do bullying w szkole. W: J. Pyżalski, E. Roland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne* (s. 63–80). Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Ross, D. (2003). *Childhood bullying and teasing: what school personnel, other professionals and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Salmivalli, Ch., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.

- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Smith, P. K. (2012). Mobbing w szkole: trzydzieści lat badań. W: C. P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy* (s. 25–50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, P. K., Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189–209.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychology*, 48, 591–599.
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547–560.
- Smith, P. K., Thompson, F. (2010). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. Londyn: University of London. Department of Education.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26, 277–287.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Loeber, R. (2011). Do the victims of school bullies tend to become depressed later in life? A systematic review and meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 3, 63–73.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. (2011). Examining children's responses to chronic peer victimization: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology*, 103, 336–352.
- Węgrzynowska, J. (2016). Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 9–26.
- Wong, D. S. W., Cheng, C. H. K., Ngan, R. M. H., Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a restorative whole-school approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846–862.

- Yang, A, Salmivalli, Ch. (2015). Effectiveness of the KiVa antibullying programme on bully-victims, bullies and victims. *Educational Research*, 57:1, 80–90.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.

BULLYING PREVENTION – CRITICAL OVERVIEW OF PREVENTION METHODOLOGY

The article critically presents approaches and measures aimed at bullying prevention in the school environment. It outlines the typology of implemented measures in a broader context of their quality and effectiveness. The article concludes with good practice recommendations concerning school bullying prevention initiatives.

KEYWORDS:

BULLYING, CYBERBULLYING, BULLYING PREVENTION, SCHOOL ENVIRONMENT

Cytowanie:

Pyżalski, J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 30–45.



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