

Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego

Aleksandra Tłuściak-Deliowska 

Institut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej

Badania nad dręczeniem rówieśniczym (bullyingiem) są prowadzone na całym świecie. Efektem jest ciągły przyrost wiedzy na temat zjawiska oraz opracowywane na jej podstawie różnorodne programy profilaktyczne i interwencyjne. Systematyczne przeglądy tych programów analizujące ich skuteczność dowodzą, że mogą one w jakimś wymiarze ograniczać bullying oraz że niektóre zarówno z nich, jak i ich komponentów działają lepiej niż inne. Niestety wpływ tych programów na rzeczywistość szkolną jest niewielki, a stosowane w ich ocenie metodologie i ewaluacje są często niedostateczne. Z doświadczeń tych wynika, że niezbędne jest przemyślenie strategii i działań oraz dopasowanie ich do zdefiniowanego problemu i środowiska, w którym mają zostać wprowadzone. Zasadne staje się zatem prowadzenie badań partycypacyjnych z udziałem uczniów, gdyż to oni są zaangażowani w problem dręczenia rówieśniczego. Dzięki takiemu podejściu zostają oni włączeni w działania oraz podejmują bardziej aktywną rolę w pracy z dorosłymi w szkole w celu planowania, wdrażania i oceny działań profilaktycznych opartych na ich doświadczeniach związanych z bullyingiem. W niniejszym artykule uzasadniono konieczność zaangażowania młodych ludzi w partycypacyjne badania w działaniu w celu opracowania wsparcia, które lepiej odpowiada ich potrzebom. Oznacza to uznanie ich wyjątkowych doświadczeń i wiedzy wykraczającej poza aktualne piśmiennictwo. Ponadto w artykule przedstawiono przykłady partycypacyjnych badań w działaniu zorientowanych na profilaktykę dręczenia rówieśniczego i poddano analizie trudności i wyzwania związane z realizacją tego typu zamierzeń.

SŁOWA KLUCZOWE:

DREŃCZENIE RÓWIEŚNICZE, BULLYING, PARTYCYPACYJNE BADANIA W DZIAŁANIU, PROFILAKTYKA, MŁODZIEŻ

Funkcjonowanie w „płynnej rzeczywistości”, dla której tak charakterystyczne są ciągłe, dynamiczne i w zasadzie nieprzewidywalne zmiany, dokonujący się postęp technologiczny, trudności związane z pandemią koronawirusa czy konfliktem zbrojnym na Ukrainie stawiają przed szkołą jako instytucją wiele nowych wyzwań. Rzeczywistość, w jakiej funkcjonujemy, wymaga sprawnej adaptacji do nowych warunków i ciągłej modyfikacji swego postępowania. Nie jest to zadanie łatwe, szczególnie dla szkoły, która jest instytucją na zmiany w pewnym sensie oporną. Dodatkowo szkoła ciągle (musi i) próbuje stawiać czoła oczekiwaniom artykułowanym przez przedstawicieli różnych środowisk, w tym także uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Jak zauważa Frankowiak (2017), jedną z przeszkód stojących na drodze szkoły do sprawnego działania oraz poszukiwania i wdrażania efektywnych rozwiązań są ciągłe zmiany w systemie oświaty, skutkujące brakiem poczucia bezpieczeństwa. Przy czym zmiany te trudno traktować jako adekwatne odpowiedzi na realnie istniejące potrzeby. Ponadto wdrażane rozwiązania sprzyjają ogniskowaniu większej uwagi raczej na kwestiach organizacyjnych, kosztem aktywności zorientowanej na podnoszenie efektywności realizacji pozostałych funkcji. Tymczasem szkoła pełni przede wszystkim funkcję kształcącą, a zatem dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą.

Kiedy mowa o wychowaniu i opiece w środowisku szkolnym, uwaga od razu kieruje się w stronę zagrożeń bezpieczeństwa uczniów w szkole, ale i zagrożeń dla ich prawidłowego rozwoju psychospołecznego. Stąd już prosta droga do problemu agresji i przemocy w szkole, a ten, jak wiadomo, może przyjmować różne postaci i różnie układać się w perspektywie czasowej (por. np. Craig i in., 2009; Komendant-Brodowska, 2014; UNESCO, 2018). Za najpoważniejszy typ przemocy rówieśniczej uznaje się *bullying* (dreńczenie rówieśnicze). Jest to powtarzająca się i celowa przemoc stosowana przez niektórych uczniów wobec innych, słabszych pod jakimś względem rówieśników (Smith i Brain, 2000) w ramach tzw. schematu dominacji i podporządkowania oraz prawa milczenia (Zych i in., 2015). Wrogie działania mogą przyjmować formy agresji fizycznej (wobec ofiary lub jej własności), werbalnej lub relacyjnej, a także elektronicznej. Problem ten jest obecny w szkołach na całym świecie (Craig i in., 2009; Komendant-Brodowska, 2014; UNESCO, 2018). Konsekwencje zaangażowania w przemoc, niezależnie od roli w niej odgrywanej (ofiary, sprawcy, sprawco-ofiary czy świadka), są poważne i różnicowane, zarówno o charakterze krótko-, jak i długoterminowym (Farrington i in., 2012).

Biorąc to pod uwagę, zrozumiałe jest, dlaczego *bullying* w szkole staje się w coraz większym stopniu przedmiotem zainteresowania opinii publicznej i podejmowanych wysiłków badawczych. Zastraszenie i przemoc w szkołach nie są nowym zjawiskiem społecznym, a przeciwdziałanie przemocy od lat traktowane jest jako jeden z priorytetów. Raport opublikowany przez UNESCO (2018) wskazuje, że zastraszenie i inne formy przemocy dotyczą około jednej trzeciej dzieci i nastolatków, ale wskaźniki wiktyimizacji różnią się w zależności od analizowanego regionu. Tworzenie przestrzeni edukacyjnych wolnych od przemocy i bezpiecznych środowisk nauki dla wszystkich dzieci pozostaje globalnym priorytetem.

Badania nad dręczeniem szkolnym rozszerzyły się na cały świat, czego rezultatem są także wdrażane różnorodne programy interwencyjne. Z systematycznych przeglądów analizujących ich skuteczność (np. Farrington i Ttofi, 2009; Gaffney i in., 2019; Zych i in., 2015) wynika, że mogą one skutecznie ograniczać *bullying* oraz że niektóre z nich i niektóre z ich komponentów działają lepiej niż inne. Niestety wpływ tych programów na rzeczywistość szkolną jest niewielki, a stosowane w ich ocenie metodologie i ewaluacje są często niedostateczne. Mimo znacznego wzrostu liczby badań dotyczących przeciwdziałania nękanii wciąż powinniśmy się wiele nauczyć o projektowaniu i wdrażaniu skutecznych programów interwencyjnych.

Biorąc pod uwagę zarówno zasygnalizowaną zmienność rzeczywistości społeczno-politycznej, jak i dotychczasowe doświadczenia związane z profilaktyką i interwencją w sytuacji przemocy rówieśniczej, można skonstatować w odniesieniu do polskiej rzeczywistości edukacyjnej, że w wielu przypadkach działania są realizowane przy zastosowaniu strategii i metod, które uznać można za anachroniczne, czyli nieadekwatne i w związku z tym nieefektywne. Frankowiak (2017) uzasadnia ten stan rzeczy brakiem elastyczności szkół w zakresie adaptowania nowych rozwiązań, w tym przypadku wpisujących się w zakres działań o charakterze profilaktycznym. Uzasadnień tego stanu rzeczy i wniosków z tego wynikających jest jednak znacznie więcej. Uwzględniając dotychczasowe doświadczenia w zakresie profilaktyki przemocy oraz ustalenia wielu badaczy dotyczące efektywności dotychczas podejmowanych działań, należy stwierdzić, że profilaktyka i interwencja w obszarze dręczenia rówieśniczego powinny mieć po pierwsze charakter całościowy (*whole school approach*), tj. obejmować w różnym zakresie wszystkich członków społeczności szkolnej. Te kompleksowe programy przeciwdziałania nękanii powinny zawierać elementy interwencji na wielu poziomach, w tym na poziomie szkoły, klasy, rodziców, rówieśników i indywidualnym (Pyżalski, 2018). Potrzebne są ukierunkowane interwencje, aby pomóc poszczególnym dzieciom, które są szczególnie narażone na wiktyimizację (Gaffney i in., 2019). Ponadto najlepsze są rozwiązania, które obejmują

szeroki zakres działań (por. Farrington i Ttofi, 2009), a nie ograniczają się jedynie do zwykłych zajęć edukacyjnych lub zapisanych w formalnych dokumentach procedur interwencyjnych. Należy jednak zwrócić uwagę, że nie chodzi o przygotowywanie i wdrażanie programów, w których zawarte będą wszelkie możliwe strategie i działania odnoszące się do różnych grup społeczności szkolnej. Takie rozwiązanie może wydawać się kuszące szczególnie dla tych szkół, które chcą szybko i skutecznie wdrożyć środki zapobiegające lub zmniejszające problem dręczenia rówieśniczego. Takie rozwiązanie może być i czasochłonne, i kosztowne, ale głównym argumentem przemawiającym przeciwko niemu są ustalenia wynikające z metaanalizy dokonanej przez Gaffney i in. (2021). Okazuje się, że to nie bogactwo programu przesądza o jego skuteczności. Programy, które obejmowały wiele lub wszystkie analizowane elementy interwencji, nie cechowały się znacząco większą skutecznością od programów „uboższych” pod względem komponentów. Chodzi zatem w większym stopniu o przemyślenie strategii i działań oraz dopasowanie ich do środowiska, w którym mają zostać wprowadzone. Celem jest bowiem zbudowanie świadomego wspólnotowego środowiska szkolnego, odpowiedniego kontekstu społecznego, w ramach którego jednostki mogą poczuć się odpowiedzialne za swoje działania (por. Smith i Thompson, 2010). Ponadto Barlińska i in. (2018) zwracają uwagę, że zapobieganie przemocy rówieśniczej nie może mieć charakteru okazjonalnego i być podejmowane wyłącznie w reakcji na bieżące przemocowe wydarzenia, co niestety jest najczęściej praktykowane. Na znaczeniu zyskują działania o charakterze proaktywnym. Ich przykładem może być aktywne wspieranie młodych ludzi w proponowaniu ich własnych pomysłów na przeciwdziałanie przemocy zanim jej przypadki wystąpią lub zostaną ujawnione (Wójcik i Mondry, 2017).

Wielu badaczy i badaczek zjawiska dręczenia rówieśniczego sugeruje, że należy włączać uczniów w działania profilaktyczne tak, by podejmowali aktywniejszą rolę w pracy z dorosłymi w szkole w celu planowania, wdrażania i oceny działań profilaktycznych opartych na ich doświadczeniach związanych z *bullyingiem*. Na przykład według Vernberga i Gamm (2004): „ważne jest, aby nie przeoczyć poglądów uczniów na kwestie bezpieczeństwa w szkole i tego, jak należy się z nimi uporać. Sensowne jest, aby jednostki, których zachowanie i interakcje są ostatecznym celem zmiany, były zaangażowane w wysiłki na rzecz zmiany” (s. 134). Podobnie Stephens (1994) stwierdził, że uczniowie „należą do najlepszych doradców ds. zapobiegania przestępczości” i „powinni być aktywnie zaangażowani we własne bezpieczeństwo i bezpieczne planowanie” (s. 207). Goodyear (2003) opowiedziała się natomiast za zaangażowaniem młodzieży i dorosłych w „rozmowę międzypokoleniową”, która poważnie traktuje perspektywę młodzieży w tej ważnej kwestii.

Przywołani autorzy i autorki dostrzegają potencjał uczniów w wykorzystaniu ich doświadczeń związanych z przemocą jako źródła informacji w działaniach prewencyjnych. Także psychologia społeczności utwierdza w przekonaniu, że perspektywa młodzieży może być inna i bardziej wyrafinowana, niż myślą dorośli. W związku z tym powinna ona być uwzględniana na wszystkich poziomach badań oraz podejmowania decyzji dotyczących programów i polityki, które mają wpływ na ich życie (por. Gibson, 2011). Wobec tego zasadne jest stwierdzenie, że w kontekście dążenia do profilaktyki dręczenia rówieśniczego z uwzględnieniem poznania i zrozumienia perspektywy, z jakiej uczniowie patrzą na ten problem, potrzebne staje się prowadzenie badań partycypacyjnych z udziałem uczniów (co zostanie rozwinięte w dalszej części tekstu).

Partycypacyjne badania w działaniu

Partycypacyjne badania w działaniu (*participatory action research*¹, PAR) mają długą tradycję, sięgającą lat 40. XX w. Ukształtowały się one jako pełnoprawne podejście naukowe zakładające swoisty sposób zbierania danych i rozwijania teorii (Carr, 2010; Lewin, 2010). Ukucie terminu *action research* przypisuje się najczęściej Kurtowi Lewinowi (Adelman, 1993), a niekiedy Jacobowi Moreno (Gunz, 1996) lub Johnowi Collierowi (Neilson, 2006). Sam Lewin nie posługiwał się terminem PAR, ale już wczesne jego projekty zakładały wyraźną partycypację. Lewin podjął się rozwiązywania wielu praktycznych problemów społecznych (Marrow, 1969) związanych m.in. z poprawą jakości relacji wewnątrzgrupowych. Inspiracją dla tego nurtu *action research* było proste założenie, że ludzie bardziej angażują się we wspólne działania, jeśli mają wpływ na to, jak są one projektowane i zarządzane. Nurt PAR wyrósł na gruncie filozofii pragmatyzmu, której jednym z założeń jest stwierdzenie, że prawda jest odkrywana w toku działań społecznych oraz opiera się na interakcjach i konsensusie. Nie ma ona zatem charakteru absolutnego i zewnętrznego wobec podmiotu (por. Góral i in., 2019).

Na przestrzeni dekad różni badacze i praktycy próbowali adaptować to podejście do swoich potrzeb. W różnych państwach popularność PAR przypada na inne czasy, np. w Stanach Zjednoczonych są to lata 50. XX w., a w Skandynawii – lata 70. W latach 80. XX wieku ruchy emancypacyjne, kładące nacisk na upodmiotowienie PAR, dotarły również do Europy i Ameryki Północnej. Podejścia emancypacyjne

1 Z czasem badania te bywały także określane jako *southern participatory action research*, *participatory research* czy *participatory community development* (Greenwood i Levin, 1998).

eksponowały przede wszystkim odkrywanie oraz zwalczanie ograniczających człowieka sił. Tym sposobem dążono do zapewnienia rozwoju krytycznej świadomości jednostki w zakresie zwiększenia możliwości przezwyciężenia różnych patologii (Kemmis, 2010; zob. także: Góral i in., 2019). Wraz z rozwojem tego podejścia zmienił się charakter wykorzystywanej metodologii. Obecnie badania te są raczej niszowe, kojarzą się z aktywizacją obywateli czy przejawami procesów demokratycznych (por. Afeltowicz i in., 2021).

Oryginalna koncepcja PAR zakładała synergii trzech niezbędnych elementów (zob. także: Afeltowicz i in., 2021). Pierwszym jest tytułowa partycypacja. Oznacza ona, że wiedzę i rozwiązania problemów praktycznych badacz tworzy we współpracy z badanymi (beneficjentami). Drugim elementem jest działanie. Oznacza to, że badanie wymaga dokonywania interwencji w istniejące instytucje oraz projektowania i wdrażania zupełnie nowych rozwiązań dla rozpatrywanych problemów. Trzeci element ma charakter poznawczy. Pamiętając o tym, że jest to podejście naukowe, interwencje i współpraca z badanymi mają wzbogacać naukę, co może przyjmować postać wyciągania wniosków z interwencji dla teorii naukowych. Partycypacyjne badania w działaniu zakładały realizację cyklu od projektowania przez wdrażanie i pomiar do ewaluacji działań (Koshy, 2005). Zaciera się więc podział na naukę będącą uporządkowanym systemem zagadnień odnoszących się do pewnej dziedziny rzeczywistości i wynikającymi z niej praktycznymi zaleceniami, które są następnie aplikowane. Rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych przebiega tu równocześnie (Whyte, 1989). Z tego też względu podejście to wydaje się znaczące i użyteczne w kontekście profilaktyki przemocy rówieśniczej.

Warto zwrócić uwagę na pojęcie *partycypacji* (*participation*) jako kluczowe dla idei tych badań w działaniu, które odróżnia je od innych podejść akcentujących proces *zaangażowania* (*involvement*). Partycypacja oznacza bowiem branie udziału w podejmowaniu decyzji, które dotyczą danej społeczności. Jest to udział w zyskach, ale i kosztach tych przedsięwzięć. Innymi słowy, jest to posiadanie pełnego prawa własności do prowadzonego procesu badawczego. Partycypujący ponoszą pełną odpowiedzialność za generowanie wiedzy, projektowanie metodologii czy wprowadzanie i analizowanie skutków zaistniałych zmian. Zaangażowanie oznacza raczej włączanie kogoś w proces badawczy i umożliwienie mu realizacji pewnych działań przygotowanych jednak przez innych. Sprawia to więc tylko wrażenie partycypacji, ponieważ władza oraz decydujący głos nadal pozostaje w rękach osób i grup narzucających swoje schematy badawcze czy postępowaniowe (por. Góral i in., 2019). Tymczasem podstawową ideą dla PAR, w których chodzi o strategię dialogu i grupowej analizy, jest koncepcja tzw. konscientyzacji (port. *conscientização*) Freirego (2018;

zob. także: Góral i in., 2019), która pozwala na traktowanie grup „uciśnionych”² jako równorzędnych partnerów interakcji. Termin ten można rozumieć jako budzenie świadomości poprzez stwarzanie odpowiednich warunków edukacyjnych koniecznych do emancypacji (Stańczyk, 2018), która ma charakter nieopresyjny. Przywołany autor propagował włączanie społeczności w rozwiązywanie istotnych dla nich problemów poprzez rozwijanie krytycznej świadomości i refleksyjności dotyczącej przyczyn, warunków i konsekwencji aktualnego położenia (Brzozowska-Brywczyńska, 2019). Co prawda, badacz interweniuje w procesie badawczym, zadając krytyczne pytania, które demaskują mechanizmy kreujące system opresji, ale to „uciśnieni” sami podejmują decyzje dotyczące konieczności dokonania zmiany i jej przebiegu.

Prowadząc PAR, stosuje się eklektyzm metodologiczny, łącząc ze sobą różne metody i techniki badawcze w zależności od danego problemu (Pant, 2014). Wykorzystuje się zatem zarówno tradycyjne metody i techniki badań jakościowych, takie jak wywiady, grupy fokusowe czy obserwacje, jak i bardziej innowacyjne formaty, związane z nowymi technologiami, metodami i technikami wizualnymi czy performatywnymi, takimi jak np. *photovoice*, drama, *storytelling*, *community art*, spacerowe badania oraz partycypacyjne tworzenie mentalnych map i diagramów społeczności (zob. Kinson i in., 2007). Brzozowska-Brywczyńska (2019) zauważa, że zwłaszcza w badaniach ze społecznościami marginalizowanymi tego rodzaju metody aktywizujące, które umożliwiają uczestnikom badania wypowiedzenie się w najbardziej przyjaznych dla nich formatach, są praktycznym narzędziem zwiększania inkluzywności badań oraz docierania do możliwie najszerszego spektrum wiedzy i doświadczeń zaangażowanych członków społeczności. Z tego punktu widzenia metody te wydają się dobrym rozwiązaniem w PAR z udziałem młodzieży. Biorąc pod uwagę zaangażowanie dzieci i nastolatków w PAR, mówi się o *youth participatory action research* (Cahill, 2007) jako podejściu, które eksponuje i dowartościowuje obecność i głosy młodych ludzi w formułowaniu obszarów i problemów wymagających krytycznej analizy, a także proponowaniu rozwiązań dotyczących jakości ich życia oraz aktywnym podejmowaniu decyzji wpływających na ich sytuację. Współpraca z dziećmi i młodzieżą szkolną przebiega wówczas w atmosferze podmiotowego podejścia.

2 Paulo Freire w książce *Pedagogika uciśnionych* przedstawił założenia pedagogiki emancypacyjnej potępiającej tradycyjny system nauczania, w którym nauczyciel jest stawiany w roli nieomylnego mistrza, a uczeń ma za zadanie odtwarzać wszystko, co ów nauczyciel mu każe. Pedagogika emancypacyjna była buntem wobec narzucania ludziom sposobu myślenia w aspekcie tak politycznym, jak i oświatowym. Była zapoczątkowana jako proces dążący do podmiotowości, wyzwolenia, wpływu na obecne konteksty społeczno-kulturowe. Dlatego też charakterystyczne są dla niej – użyte w niniejszym artykule – określenia, takie jak *uciśnieni* czy *opresja*.

Wykorzystanie partycypacyjnych badań w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego

Mimo wysokiego stopnia poparcia dla zaangażowania młodzieży w zapobieganie przemocy rówieśniczej niewiele programów angażuje ją jako „coś więcej” niż biernego odbiorcę czy wykonawcę pewnych działań. Te programy, które aktywnie angażują uczniów³, zazwyczaj ograniczają ich rolę do określonego lub ograniczonego czasowo zadania. Na przykład uczniowie mogą odgrywać rolę mediatorów rówieśniczych lub uczestniczyć w tygodniowej kampanii zapobiegania dręczeniu (Naylor i Cowie, 1999; Peterson i Skiba, 2001; Salmivalli, 2001). Przewlekły charakter dręczenia rówieśniczego i utrwalona za jego sprawą różnica władzy, jaka istnieje w relacji między sprawcą a ofiarą, odróżniają je jednak od innych problemów w relacjach rówieśniczych, co sprawia, że jest mało prawdopodobne, aby wyizolowane strategie mediacji rówieśniczej były w jego przypadku skuteczne (Hartung i Scambler, 2007). Ponadto ograniczanie udziału uczniów do wsparcia rówieśniczego nie wykorzystuje w pełni możliwości, jakie wiążą się z uczniowską partycypacją. Partycypacyjne badania w działaniu, zgodnie z ich opisanymi wcześniej założeniami, wymagają, aby dorośli i nastolatki współpracowali jako partnerzy. Odrzuca się więc tradycyjne hierarchie oparte na pozycji w szkole (nauczyciel–uczeń) lub na wieku i postrzega młodzież jako zdolną do przyczynienia się do zmiany, w której sprawie podejmowane są działania, oraz za nią odpowiedzialną (Chen i in., 2010). Dorośli dostosowują swój poziom zaangażowania i wsparcia do potrzeb młodzieży. Ta zatem aktywnie angażuje się we wszystkie etapy badań, w tym definiowanie problemu, wybór metod badawczych, zbieranie informacji, wykorzystywanie uzyskanych wyników do opracowania planu działania oraz podejmowanie działań i ewaluację zaistniałych w efekcie projektu zmian. Zamiast symbolicznego lub powierzchownego uczestnictwa młodzieży przypisuje się autentyczną odpowiedzialność jako krytycznym myślicielom, badaczom rozwiązującym problemy i decydentom (Wilson i in., 2007).

Dla potwierdzenia tych kwestii należy przywołać przykłady PAR, które były prowadzone w celu przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Jest ich niewiele, jednak stanowią pewne egemplifikacje możliwych realizacji. Przykład wykorzystania PAR w profilaktyce dręczenia rówieśniczego stanowi projekt zrealizowany przez Gibson

3 Także w Polsce znane są programy profilaktyczne oparte na zaangażowaniu młodzieży, np. młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego, w tym *Program rówieśniczych doradców* opisane przez Gasia (1992, 1999). One jednak w większym stopniu eksponują właśnie zaangażowanie niż partycypację rozumianą zgodnie z prowadzonym w niniejszym tekście wywodem.

(2011) w Stanach Zjednoczonych. W trzech szkołach podstawowych 32 uczniów klas V wzięło udział w *Youth Bullying Prevention Program* (YBPP) – partycypacyjnym programie badawczym, który angażował ich w badania i działania mające na celu zapobieganie *bullyingowi* w ich szkołach. Na jego strukturę, działania i proces miały wpływ inne programy PAR i programy młodzieżowych przywódców. Tym samym YBPP jest zgodny z nielicznym dostępnym piśmiennictwem na ten temat. W szkołach, które wzięły udział w projekcie, realizowano także inne ogólnoszkolne programy i działania zawierające elementy przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu. Nie ma w tym jednak nic nadzwyczajnego, bowiem każda ze szkół podejmuje w mniejszym lub większym stopniu działania profilaktyczne i wychowawcze. Opisywany projekt badania podłużnego był oparty na metodologii mieszanej. Połączył więc obserwacje i dane z ankiet, aby określić, co robią uczniowie, gdy zostaną zaproszeni do aktywnego udziału w zapobieganiu problemowi dręczenia rówieśniczego, oraz jaki wpływ ma udział w tym projekcie na jego uczestników i ich społeczność szkolną. W każdej z trzech szkół były dwie grupy uczestników. Pierwsza grupa składała się ze wszystkich uczniów klas III–V uczęszczających do szkoły w dniach przeprowadzania ankiety dotyczącej problemu dręczenia rówieśniczego. Druga grupa uczestników obejmowała uczniów zrekrutowanych do udziału w YBPP. Projekt składał się z sześciu faz i trwał osiem miesięcy. Podczas jego trwania grupa uczniów V klasy spotykała się co tydzień z koordynatorami projektu, aby zaplanować, wdrożyć i ocenić działania w zakresie zapobiegania dręczeniu w ich szkole. Wyniki sugerują, że uczniowie V klasy mogą angażować się w badania i działania mające na celu zapobieganie dręczeniu rówieśniczemu oraz że są ogólnie podekscytowani tą możliwością. Badaczka stwierdziła, że programy zapobiegania dręczeniu rówieśniczemu prowadzone przez młodzież wiązały się z ogólnoszkolnym spadkiem lęku przed przemocą rówieśniczą i wzrostem interwencji uczniów oraz personelu szkolnego w celu ograniczenia tego problemu. Udokumentowane przez badaczkę różnice między szkołami odnośnie do intensywności zaangażowania uczestników podczas każdej fazy programu oraz rodzaju realizowanych działań pokazują zmienność, która jest nieodłączna PAR. Refleksja nad tymi różnicami sugeruje, że poziom zaangażowania uczniów, ich pomysły na temat tego, co jest najważniejsze w zapobieganiu dręczeniu, postawy i działania facylitatorów, kontekst szkolny oraz ilość czasu dostępnego na program wpływa na wybory dokonywane przez uczniów w zakresie działalności badawczej i optymalnych działań profilaktycznych. Jeśli jednak chodzi o efektywność programu mierzoną rzeczywistym ograniczeniem nasilenia problemu *bullyingu*, to wyniki były zróżnicowane i nieoczywiste. Wymaga to zatem dalszych działań w tym obszarze.

Innym przykładem, w którym autorzy wskazują na wykorzystanie PAR, jest projekt *The Stand Up to Bullying* (SU2B) zrealizowany w Stanach Zjednoczonych (Schlehofer i in., 2018). Jest to jednocześnie przykład programu bazującego na podejściu socjologicznym (Bronfenbrenner, 1994) w profilaktyce dręczenia rówieśniczego (zob. także: Analisah i Indartono, 2019). Projekt trwał sześć tygodni. Siedemdziesięcioro ośmiu uczniów gimnazjów uczestniczących w projekcie zostało przeszkolonych do pełnienia funkcji ambasadorów przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu w swoich szkołach (pierwsza faza) oraz zrealizowali projekt *Photovoice* (druga faza). Program rozpoczął się trzytygodniową fazą budowania umiejętności. Termin *ambasador* został specjalnie wybrany, aby ułatwić uczniom przekonanie, że uczestnictwo w SU2B jest pewnym przywilejem. Ambasador to lider młodzieżowy, który jest reprezentantem szkoły i daje pozytywny przykład innym. Następnie uczniowie wzięli udział w serii ćwiczeń mających na celu wzmacnianie spójności grupy oraz analizowali wspólnie problem przemocy rówieśniczej i jego różne aspekty, w tym formy agresji oraz sposoby interwencji. W fazie drugiej projektu realizowano *photovoice*. Jest to narzędzie wzmacniające pozycję i rzecznictwo społeczności oraz metoda badań jakościowych, w której uczestnicy wyrażają swoje doświadczenia związane z problemem społecznym lub społecznościowym za pomocą fotografii. Każdy zespół składający się z 10 uczniów gimnazjum pracował bezpośrednio z dwoma opiekunami, którymi byli studenci psychologii społeczności lub psychologii społecznej. Studenci zostali wcześniej odpowiednio przeszkoleni do pracy z młodzieżą i z zakresu wykorzystywanej metodologii. Uczniowie przeczytali również książkę Elliotta Aronsona pt. *Nobody Left to Hate*, która zawiera analizę psychologiczno-społeczną strzelanin w Columbine i przedstawia sugestie dotyczące poprawy klimatu w szkole. Następnie zostali wyposażeni w aparaty cyfrowe i robili zdjęcia w szkole i wokół niej przedstawiające przykłady dręczenia (każdy uczeń zrobił średnio 5–30 zdjęć). Z powstałych zdjęć wybierali po dwa i tworzyli do nich tytuły i opisy. W efekcie wybrano 124 zdjęcia, które zostały przekształcone w plakaty edukacyjne. Były one później zaprezentowane na wystawie w lokalnym centrum obywatelskim. Plakaty zostały także przekazane do sześciu szkół. Ostatnim etapem było przygotowanie na bazie zdjęć filmów profilaktycznych dotyczących przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu do wykorzystania w szkołach publicznych hrabstwa. Na podstawie informacji zwrotnych otrzymanych od uczniów, nauczycieli i personelu szkolnego uznano, że wpływ projekt SU2B wykraczał daleko poza zakładany cel związany z ograniczaniem problemu dręczenia rówieśniczego. Uczestnicy twierdzili, że rezultatem projektu była silniejsza, bardziej oparta na zaufaniu relacja między uczniami a nauczycielami i personelem szkolnym. To był nieoczekiwany wynik, ponieważ te grupy nie były bezpośrednio

zaangażowane w interwencję ani nie były jej adresatami. Biorąc pod uwagę przywołane w niniejszym artykule założenia PAR oraz przedstawiony opis projektu SU2B, można stwierdzić, że jest to program, który jest raczej przykładem zaangażowania młodzieży w działania niż pełnej partycypacji. Uczestnicy byli zaangażowani w działania, choć owo zaangażowanie można postrzegać w tym przypadku jako narzędzie. W pierwszej części program opierał się bowiem na przygotowaniu młodzieżowych liderów, a zajęcia, w których brali udział uczniowie, choć z założonym podmiotowym podejściem, miały jednak na celu zwiększenie świadomości uczniów na temat problemu dręczenia rówieśniczego. Można odnieść wrażenie, że zarówno dominowała w tym przypadku perspektywa dorosłych, jak i cały proces był przez nich kontrolowany. W większym stopniu współpraca zaistniała w realizacji *photovoice*. Społeczność była wówczas nie tylko dostarczycielem danych, ale i w pewnym sensie współbadaczem i beneficjentem opracowanych rozwiązań.

Inny przykład stanowi projekt #LIKEFORLIFE realizowany we Włoszech w ramach finansowania programu *Bullout* poświęconego problemowi dręczenia i cyberprzemocy (Lucini, 2022). Projekt miał potrójny cel:

- zbadanie przypadków znęcania się, jakich doświadczają wybrane grupy uczniów;
- zrozumienie dynamiki *bullyingu* i jego różnych form;
- zapewnienie narzędzi ograniczających problem stworzonych bezpośrednio przez uczniów.

Projekt, który realizowano w latach 2019–2020, trwał dziewięć miesięcy i składał się z pięciu faz: (a) identyfikacji problemu; (b) analizy dynamiki problemu; (c) analizy wstępnych wyników i konsekwentnym planowaniu działań oraz warsztatów; (d) opracowaniu i przeprowadzeniu dwóch różnych warsztatów mających na celu podniesienie świadomości na temat zjawiska i działań profilaktycznych; (e) opracowanie w oparciu na ustaleniach wynikających z warsztatów zaleceń dotyczących polityki szkolnej i dalszych szkoleń. Wykorzystana metodologia badania w działaniu pozwoliła na aktywne eksperymentowanie uczniom w wieku 13–16 lat oraz bezpośredni udział w opracowanych i zrealizowanych przez nich działaniach. Na podstawie wyników Lucini (2022) stwierdziła, że wykorzystane podejście badawcze okazało się najskuteczniejszą metodą do prowadzenia w terenie projektu edukacyjnego przeciwko dręczeniu i cyberprzemocy. Wskazała na dwa powody. Po pierwsze projekt umożliwił aktywny udział wszystkich zaangażowanych w niego osób, tj. uczniów, nauczycieli, wychowawców, a nawet rodziców, a po drugie – podkreślał promocję lepszych więzi i zapewnił otrzymywanie natychmiastowej informacji zwrotnej zgodnie z zasadami uczenia się przez działanie.

Po PAR zorientowane na problem *bullyingu* sięgnęli także badacze indonezyjscy. Wulandari i in. (2022) przeprowadzili badania z udziałem 20 uczniów gimnazjów i 20 uczniów islamskich szkół średnich w Purwokerto w Indonezji. W badaniu wzięło udział także czworo nauczycieli, czworo rodziców i dwóch psychologów. Zastosowano podejście PAR, ponieważ założono, że dzięki niemu klasa szkolna stanie się bardziej interaktywna i produktywna, co przełoży się na wszechstronne zaangażowanie w działania na rzecz zapobiegania dręczeniu rówieśniczemu. Na projekt złożyły się następujące działania – najpierw wykorzystano technikę wywiadu w celu wstępnej orientacji odnośnie do warunków panujących w szkołach, aby badacze mogli zrozumieć realia problemów i relacji społecznych. Następnie zorientowano działania na budowanie relacji z interesariuszami w celu umożliwienia dalszego rozwiązania ich codziennych problemów. Na tym etapie uczniowie, nauczyciele i badacze mogli się zjednoczyć, aby prowadzić badania oraz uczyć się o *bullyingu* i radzeniu sobie z nim. Kolejnym etapem było opracowanie strategii zorientowanej na rozwiązanie problemu. Określono systematyczne kroki, zaangażowane strony, sformułowano możliwości powodzenia i niepowodzenia zaplanowanego programu oraz poszukiwano rozwiązań w przypadku zaistnienia przeszkód utrudniających powodzenie programu. Następnie, zgodnie z ustaleniami, przeprowadzono działania na rzecz zmiany społeczności. Były to warsztaty dotyczące *bullyingu*, grupy fokusowe z udziałem wszystkich uczestników programu oraz przygotowywanie plakatów na potrzeby kampanii przeciwko dręczeniu rówieśniczemu. Efektami podjętych działań był wzrost wiedzy na temat *bullyingu* wśród uczniów, konstrukcja środków przeciwdziałających problemowi, działania prewencyjne w postaci kampanii z plakatami oraz przygotowanie standardowych procedur interwencyjnych. Realizatorzy projektu uznali go za efektywny, a podjęte działania okazały się – ich zdaniem – pomocne.

W Polsce PAR związane z problemem przemocy rówieśniczej prowadziły Wójcik i Mondry (2017), które stwierdziły, że celem tego podejścia jest nie tylko zrozumienie zjawisk społecznych, ale przede wszystkim zapoczątkowanie zmian, a także wzmacnianie członków zaangażowanej społeczności. Przywołane badaczki zrealizowały dwa takie projekty – *Inkla*, który dotyczył działań w zakresie zapobiegania przemocy rówieśniczej w szkole, i *photovoice* pt. *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*, który koncentrował się na różnych aspektach relacji grupowych z punktu widzenia uczniów i studentów. Młodzi ludzie pełnili w tych projektach funkcję badaczy i inicjatorów działań. Projekt *Inkla* został zaplanowany na jeden semestr (był realizowany w 2015 r.), składał się z różnych działań i zakończył się podsumowującą konferencją dla wychowawców, nauczycieli oraz uczniów. Głównym jego celem była pomoc uczniom szkół średnich w zbadaniu relacji wewnątrzgrupowych we własnych

klasach oraz zaprojektowanie i wdrożenie działań mających na celu ich skuteczną poprawę. Warto dodać, że inicjatorami tych działań byli właśnie uczniowie, którzy zaznaczyli, że to oni dysponują największą wiedzą dotyczącą szkolnych problemów i powinni być współtwórcami zmian oraz brać aktywny udział w procesie decyzyjnym we własnych szkołach. Projekt *photovoice* był osobnym, mniejszym projektem zrealizowanym przez uczniów i studentów w ramach projektu *Inkla*. Trwał około czterech tygodni i składał się z warsztatów oraz spotkań dyskusyjnych. Jego uczestnikami byli badacze projektu *Inkla* oraz ich koledzy i koleżanki będący uczniami szkół ponadgimnazjalnych. Młodzi badacze zdecydowali się na przygotowanie zdjęć pt. *Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie*. Postanowili tym samym pokazać, w jaki sposób postrzegają relacje interpersonalne wokół siebie, jakie mają one dla nich znaczenie i co za sobą niosą. Przedstawione projekty dowiodły, że badania partycypacyjne z udziałem młodzieży mogą być sposobem planowania i wdrażania rozwiązań poprawiających szkolną rzeczywistość, zwłaszcza w tych obszarach, gdzie młodzi ludzie są zarówno ekspertami, jak i głównymi aktorami – w relacjach interpersonalnych w grupie rówieśniczej. Badaczki stwierdziły, że dzięki wspólnie prowadzonym badaniom uczniowie zrozumieli mechanizmy funkcjonowania grupy rówieśniczej oraz uświadomili sobie, że sytuacje prześladowania utrzymywały się w klasach przez wiele miesięcy, mimo że – jak się okazało – większość grupy nie popierała prześladowania, współczuła ofierze i nie czuła się komfortowo w roli biernego świadka. Dlatego też większość zaplanowanych działań miała na celu aktywizację świadków oraz wyposażenie ich w konkretne narzędzia i sposoby zachowania w sytuacji przemocy w klasie. Uczniowie podjęli wspólne, dobrze zaplanowane działania, które było efektem ich własnej pracy. Nie mieli więc poczucia, że to dorośli narzucają im pewne rozwiązania i oczekują dostosowania się do nich.

Implikacje i wyzwania

Denscombe (2010) podaje następujące kluczowe cechy PAR. Po pierwsze są oparte na aktywnym uczestnictwie badanych. Po drugie służą rozwiązywaniu problemów praktycznych, które wynikają przede wszystkim z potrzeb społeczności, a nie niewiedzy naukowej dostrzeżonej przez badacza. Po trzecie są nastawione na zmianę rzeczywistości społecznej. Są to cechy charakterystyczne PAR, które przesądzają o ich swoistości, ale z którymi jednocześnie wiążą się pewne wyzwania. Za sprawą PAR kładziony jest nacisk na aktywne zaangażowanie uczestników w każdym etapie realizacji projektu, upodmiotowienie i uwłaszczenie. To siłą rzeczy zmienia relacje między badaczem i badanymi oraz dynamikę relacji władzy w procesie

badawczym. Na pewną trudność z tym związaną zwrócić uwagę Wójcik i Mondry (2017). Z jednej strony badaczkom zależało na tym, by uczniowie nie postrzegali ich jako nauczycielek, lecz raczej jako współpracowniczki. Z drugiej – jednocześnie jako badaczki musiały skutecznie zarządzać projektami i działaniami. Zdawały one sobie sprawę, że zbudowanie odpowiedniej relacji podczas realizacji badań partycypacyjnych wpływa na zarówno sam proces, jak i jego wyniki. Zbudowanie prawidłowych relacji opartych na zaufaniu jest zatem fundamentem, od którego zależy powodzenie projektu. Relacje te reprezentują sposób bycia z ludźmi i często wymagają od uczonych oduczenia się podejścia propagującego dystans i obiektywizm. Niezbędna jest transparentność i klarowne określenie wzajemnych oczekiwań. Bycie uczciwym i autentycznym, z jednocześnie szczerym zainteresowaniem uczestnikami projektu jako jednostkami, są szczególnie ważne i jednocześnie stanowią wyzwanie, gdy uczestnikami badań są uczniowie. Z relacjami w badaniach wiąże się kolejna istotna kwestia. W przypadku typowych badań naukowych badacz generalnie ma pewną władzę, przewagę w stosunku do członków badanej społeczności. Prowadzi najczęściej badania „nad” jakimś zagadnieniem albo „w” jakiejś próbie. Tymczasem PAR zakładają badania wspólnie „z”. W przypadku tego typu studiów empiryczno-społecznych badacz tą władzą musi się umiejętnie podzielić. Niezbędna jest do tego odpowiednia świadomość badacza i jego refleksyjność.

Wartość zdobytej w takim projekcie wiedzy zależy od tego, na ile zaprojektowane na jej podstawie działania faktycznie przyczyniają się do zarówno rozwiązania zdefiniowanych w toku badań problemów, jak i podniesienia samoświadomości badanej społeczności. Choć w przypadku przywołanych przykładowych projektów dotyczących profilaktyki dręczenia rówieśniczego trudno mówić o spektakularnych efektach polegających na istotnym ograniczeniu tego zjawiska, jednak każdorazowo badacze stwierdzali, że projekt zakończył się powodzeniem. Dodatkowo niejednokrotnie pisano o wartościach dodanych, nieplanowanych, chociaż istotnych z punktu widzenia społeczności. Młodzieżowe PAR są postrzegane przez ich uczestników jako doświadczenie wyraźnie wzmacniające (Bovarnick i in., 2018; Lakin i Mahoney, 2006; Sabo 2003). Z tego typu partycypacją wiąże się większe poczucie własnej skuteczności, umiejętność krytycznego myślenia, zamiar zaangażowania się w przyszłe działania społeczności oraz większe poczucie więzi ze społecznością lub szkołą (zob. także: Checkoway i Richards-Schuster, 2003; Gibson, 2011).

Efektem realizacji PAR jest dowartościowanie lokalnej wiedzy i doświadczeń w generowaniu teoretycznych interpretacji rzeczywistości społecznej (por. Brzozowska-Brywczyńska, 2019). Należy się przy tym wystrzegać pułapki, która polega na uprzywilejowaniu interpretacji danych lub zdarzeń przez badacza,

ponieważ to „ujarzmia” lokalną wiedzę społeczności. W odniesieniu do problemu dręczenia rówieśniczego może to wyrażać się w sytuacji, gdy chociaż to uczniowie przedstawiają w różnych formach swoje rozumienie i interpretację sytuacji przemocowych oraz zachowań uczestników i wskazują najlepsze ich zdaniem interwencje, to wybierane czy podawane za właściwe są te, które za takie uznają badacze (dorośli). Ci zaś uznają je za takie, bo tak wynika z innych badań lub piśmiennictwa. Taka sytuacja całkowicie przekreśla sens PAR. Ponadto niektóre badania nazywa się partycypacyjnymi po prostu dlatego, że młodzi ludzie brali w nich udział jako uczestnicy, mimo że o metodach i innych elementach decydują dorośli. Dlatego też należy podkreślić znaczenie sposobu zapewnienia i prowadzenia uczestnictwa, a nie tego, jak duży udział jest osiągniany.

Warto także wskazać na pewną trudność lub wyzwanie, którego musi być świadomy badacz planujący taki projekt. W przypadku PAR działanie jest jednocześnie celem i uzasadnieniem badań. Nacisk na działanie powoduje przekształcenie badania w praktykę społeczną. Z perspektywy tradycyjnych podejść badawczych PAR jest więc sporym wyzwaniem epistemologicznym, bowiem podważa w pewnym sensie scjentyistyczne założenia o specyfice poznania i naturze badanej rzeczywistości. To wyzwanie wymaga szczególnego rozumienia procesu badawczego.

Badanie partycypacyjne w działaniu to zatem zarówno badanie, za którym podąża działanie, ale także działanie, które staje się na powrót przedmiotem refleksji i analizy przez uczestników badania, będąc nie tyle końcowym efektem prowadzonych czynności badawczych, ale elementem spiralnego, emergentnego procesu. (Brzozowska-Brywczyńska, 2019, s. 96)

Zakończenie

W artykule przywołano przykłady partycypacyjnych badań z udziałem młodzieży zorientowanych na profilaktykę przemocy rówieśniczej pochodzące z różnych państw, w tym Polski, Indonezji, Stanów Zjednoczonych i Włoch. W tym miejscu można byłoby wskazać pewne różnice międzykulturowe i wynikające z nich niuanse związane m.in. z rozpowszechnieniem poszczególnych form zachowań agresywnych w analizowanych państwach, z różnymi doświadczeniami związanymi z profilaktyką przemocy rówieśniczej czy też stosowanymi metodami, tak profilaktycznymi, jak i badawczymi, ale także ze związanymi z nimi wyzwaniami oraz trudnościami uniemożliwiającymi chociażby globalne uogólnianie wyników badań. Przeprowadzona analiza pozwala przede wszystkim na uwypuklenie dwóch kwestii. Po pierwsze

przywołane projekty realizowane w tak różnych miejscach świata świadczą o upowszechnianiu się badań w działaniu w kontekście profilaktyki przemocy rówieśniczej w szkole. Po drugie rezultaty tych działań, choć w różnym stopniu, to jednak pokazują, że projekty partycypacyjne z udziałem młodzieży mogą być efektywną formą projektowania programów antyprzemocowych i przyczynić się do zmiany procesów decyzyjnych w szkole. W ostatniej części artykułu poddano analizie trudności i wyzwania związane z realizacją tego typu zamierzeń. Okazuje się, że uporanie się z wieloma wymienionymi wyzwaniami jest możliwe za sprawą refleksyjności badaczy i badaczek oraz czujnego reagowania na potrzeby społeczności. Badania te wymagają umiejętności, które nie są potrzebne w tradycyjnych formach badań. Warto jednak takie wysiłki podejmować. W niniejszym artykule starano się uzasadnić potrzebę zaangażowania młodych ludzi w dalsze badania w celu opracowania wsparcia, które lepiej odpowiada ich potrzebom. Partycypacja młodych ludzi w badaniach oznacza bowiem uznanie ich wyjątkowych doświadczeń i wiedzy wykraczającej poza aktualne piśmiennictwo.

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

Bibliografia

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, 1, 7–24.
- Afletowicz, Ł., Suchomska, J., Goszczyński, W. (2021). Partycypacyjne badania w działaniu: analiza polskich doświadczeń. *AVANT. Trends in Interdisciplinary Studies*, 12(3), 1–25.
- Analisah, C. D. C., Indartono, S. (2019). Ecological theory: Preventing student bullying to promote culture of peace. *International Conference on Social Science and Character Educations*, 323(1), 239–244.
- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(4), 82–115.
- Bovarnick, S., Peace, D., Warrington, C., Pearce, J. J. (2018). *Being heard: promoting children and young people's involvement in participatory research on sexual violence: findings from an international scoping review*. The International Centre: Researching child sexual exploitation, violence and trafficking, University of Bedfordshire.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human Development. W: P. Peterson, E. Baker, B. McGaw (red.), *International encyclopedia of education* (s. 37–43, wyd. 2). Elsevier Ltd.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Badania partycypacyjne w działaniu (PAR): między produkcją wiedzy a społecznym zaangażowaniem. *Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna*, 46, 91–101.
- Cahill, C. (2007). Doing research with young people: Participatory research and the rituals of collective work. *Children's Geographies*, 5(3), 297–312.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu: Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 29–45). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Checkoway, B., Richards-Schuster, K. (2003). Youth participation in community evaluation research. *American Journal of Evaluation*, 24, 21–33.
- Chen, P., Weiss, F. L., Nicholson, H. J. (2010). Girls study Girls Inc.: Engaging girls in evaluation through participatory action research. *American Journal of Community Psychology*, 46, 228–237.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B. i in. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.

- Denscombe, M. (2010). *The good research guide for small scale research projects* (wyd. 4). Open University Press.
- Farrington, D. P., Losel, F., Ttofi, M. M., Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behavior later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Swedish National Council for Crime Prevention.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. *Campbell Systematic Reviews*, 6(6).
- Frankowiak, J. (2017). W drodze do wsparcia szkół w optymalizacji działań w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1(21), 155–170.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppresses*. Bloomsbury Academic.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111–133.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56.
- Gaś, Z. (1992). *Program „Rówieśniczych Doradców” jako forma podejścia rówieśniczego o charakterze wczesnej interwencji*. Fundacja „Masz Szansę”.
- Gaś, Z. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Wydawnictwo Śląsk.
- Gibson, J. E. (2011). *When youth take the lead. Youth participatory action research as bullying prevention*. [niepublikowana rozprawa doktorska]. Miami University.
- Goodyear, L. K. (2003). CYD forum: Engaging young people in evaluation as a strategy for evaluation field-building and innovation. *Community Youth Development Journal*, 4, 1.
- Góral, A., Jałocha, B., Mazurkiewicz, G., Zawadzki, M. (2019). *Badania w działaniu. Książka dla kształcących się w naukach społecznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Greenwood D., Levin M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. SAGE Publications Ltd.
- Gunz, J. (1996). Jacob L. Moreno and the origins of action research. *Educational Action Research*, 4(1), 145–148.
- Hartung, C. M., Scambler, D. J. (2007). Approaches to measuring, preventing, and decreasing bullying and victimization in schools. W: S. W. Evans, M. D. Weist, Z. N. Serpell (red.), *Advances in school-based mental health interventions* (tom 2, s. 13:1–13:17). Civic Research Institute.

- Kemmis, S. (2010). Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu, W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45–88). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Kindon, S., Pain, R., Kesby, M. (red.). (2007). *Participatory action research approaches and methods. Connecting people, participation and place*. Routledge.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Koshy, V. (2006). *Action research for improving practice: A practical guide*. Paul Chapman Pub.
- Lakin, R., Mahoney, A. (2006). Empowering youth to change their world: Identifying key components of a community service program to promote positive development. *Journal of School Psychology*, 44, 513–531.
- Lewin, K. (2010), *Badania w działaniu a problemy mniejszości*. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 5–18). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Lucini, B. (2022). Bullying and cyberbullying in Italy: perspectives from an action research project. *Italian Journal of Sociology of Education*, 14(1), 267–291.
- Marrow, A. (1969). *The Practical theorist. The life and work of Kurt Lewin*. Basic Books.
- Naylor, P., Cowie, H. (1999). The effectiveness of peer support systems in challenging school bullying: The perspective and experiences of teachers and pupils. *Journal of Adolescence*, 22, 467–479.
- Neilson, E. H. (2006). But let us not forget John Collier: Commentary on David Bargal's 'Personal and intellectual influences leading to Lewin's paradigm on action research'. *Action Research*, 4(4), 389–399.
- Pant, M. (2014), *Participatory Action Research*. W: D. Coghlan, M. Brydon-Miller (red.), *The Sage encyclopedia of action research* (s. 583–588). Sage Publications Ltd.
- Peterson, R. L., Skiba, R. (2001). Creating school climate that prevent school violence. *The Social Studies*, 92, 167–175.
- Pyżalski, J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 30–45.
- Sabo, K. (2003). A Vygotskian perspective on youth participatory evaluation. *New Directions for Evaluation*, 98, 13–24.
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: Who benefited? *Educational Research*, 43, 263–278.

- Schlehofer, M., Parnell, D., Ross, A. (2018). The Stand Up to Bullying (SU2B) Project: Participatory action research with middle school youth. *Global Journal of Community Psychology Practice*, 9(1), 1–19.
- Smith, P. K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.
- Smith, P. K., Thompson, F. (2010). *The use and effectiveness of anti-bullying strategies in schools*. University of London. Department of Education.
- Stephens, R. D. (1994). Planning for safer and better schools: School violence prevention and intervention. *School Psychology Review*, 23, 204–216.
- UNESCO. (2018). *School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences*. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organisation.
- Vernberg, E. M., Gamm, B. K. (2003). Resistance to violence prevention interventions in schools: Barriers and solutions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 125–138.
- Whyte, W. F. (1989). Advancing scientific knowledge through participatory action research. *Sociological Forum*, 4(3), 367–385.
- Wilson, N., Dasho, S., Martin, A. C., Wallerstein, N., Wang, C. C., Minkler, M. (2007). Engaging young adolescents in social action through Photovoice: The Youth Empowerment Strategies (YES!) project. *Journal of Early Adolescence*, 27, 241–261.
- Wójcik, M., Mondry, M. (2017). Badania partycypacyjne z udziałem młodzieży. Projekt INKLA – zapobieganie przemocy rówieśniczej oraz projekt Photovoice – Szkoła, klasa, grupa rówieśnicza – blaski i cienie. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, 4(80), 85–102.
- Wulandari, D. A., Na'imah, T., Dwiyanti, R. (2022). Bullying prevention and intervention in schools: Implications of participatory action research. *International Journal of Social Science And Human Research*, 5(4), 1298–1304.
- 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.

Collaboration for Change. Participatory Action Research in bullying prevention

School bullying research are conducted all over the world. The result is a continuous increase in knowledge about the phenomenon, but also various preventive and intervention programs are developed on this basis. Systematic reviews of these programs, analyzing their effectiveness, show that they can, to some extent, be effective in reducing bullying, and that some of them, as well as their components, work better than others. Unfortunately, the impact of these programs on the school reality is small, and the methodologies and evaluations performed are often insufficient. These experiences show that it is necessary to rethink strategies and actions and adjust them to the defined problem and the environment in which they will be implemented. It therefore makes sense to conduct participatory research with students, because they are involved in the problem of peer bullying. Thanks to this approach, they become involved in activities and take a more active role in working with adults at school to plan, implement and evaluate preventive measures based on their experiences of bullying. This article justifies the involvement of young people in participatory action research to develop support that better suits their needs. This means recognizing their unique experiences and knowledge that goes beyond the current literature on the subject. This article presents examples of participatory action research aimed at preventing peer bullying. The difficulties and challenges related to the implementation of such plans were also analyzed.

KEYWORDS

BULLYING, PARTICIPATORY ACTION RESEARCH, PREVENTION, YOUTH

Cytowanie:

Tłuściak-Deliowska, A. (2022). Współpraca na rzecz zmiany, czyli o partycypacyjnych badaniach w działaniu w profilaktyce dręczenia rówieśniczego. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(4), 13–33.



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

MINISTERSTWO
SPRAWIEDLIWOŚCI

www.ms.gov.pl



FUNDUSZ
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości