



Joanna Węgrzynowska

Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie

Joanna Węgrzynowska

**Profilaktyka
agresji
i przemocy
rówieśniczej
w klasie**

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021

Konsultacja merytoryczna
Wydział Wychowania i Profilaktyki
Elżbieta Stawecka

Redakcja i korekta
Elżbieta Gorazińska

Projekt okładki, layout,
redakcja techniczna i skład
Barbara Jechalska

Fotografia na okładce: © yanlev Bank zdjęć Photogenica

Ośrodek Rozwoju Edukacji
Warszawa 2021
Wydanie I

ISBN 978-83-959429-5-2

Publikacja jest rozpowszechniana na zasadach licencji
Creative Commons Uznanie Autorstwa – Użycie Niekommercyjne (CC BY-NC)

00-478 Warszawa
Aleje Ujazdowskie 28
www.ore.edu.pl

Spis treści

1. Pozytywna profilaktyka – budowanie zgranego zespołu klasowego	5
1.1. Skąd bierze się przemoc w klasie?	5
1.2. Przywódcza rola wychowawcy.....	5
1.3. Pozytywna profilaktyka	7
1.4. Zgrana klasa – jak to zrobić?.....	7
2. Agresja równorzędna – co robić, gdy się pojawia?.....	10
2.1. Definicja, rodzaje, przyczyny, mechanizmy.....	10
2.2. Reagowanie na agresję – zwracanie uwagi.....	13
2.3. Reagowanie na agresję – rozmowa z dzieckiem	14
2.4. Reagowanie na agresję – mediacje.....	15
2.5. Zajęcia profilaktyczne.....	17
3. Przemoc i dręczenie – włączamy system alarmowy	17
3.1. Definicja przemocy i dręczenia	17
3.2. Rola poszkodowanego	19
3.3. Rola głównego sprawcy i asystentów	23
3.4. Rola świadka	25
3.5. Dlaczego przemoc nie jest akceptowalna?	28
4. Planowanie interwencji w sytuacji przemocy	29
4.1. Diagnozowanie problemu przemocy w klasie.....	29
4.2. Analiza danych i tworzenie planu zaradczego.....	31
4.3. Błędy popełniane przez wychowawców na wstępnym etapie interwencji	32
4.4. Szkolny system interwencji w sytuacji przemocy	33
5. Interwencja humanistyczna w sytuacji przemocy.....	33
5.1. Różne podejścia do rozwiązywania problemu przemocy rówieśniczej w szkole	33
5.2. Metoda Wspólnej Sprawy – przykład interwencji humanistycznej.....	35
6. Interwencja klasyczna w sytuacji przemocy	43
6.1. Praca z dzieckiem poszkodowanym	43
6.2. Praca ze sprawcą	46
6.3. Praca ze świadkami, czyli praca z klasą	51
Bibliografia.....	54

1. Pozytywna profilaktyka – budowanie zgranego zespołu klasowego

1.1. Skąd bierze się przemoc w klasie?

Wielu naukowców zajmujących się problemem przemocy wśród dzieci uważa, że najważniejszym czynnikiem ryzyka związanym z występowaniem przemocy i dręczenia w szkole jest trudna sytuacja interpersonalna w klasie. Ich zdaniem negatywne stosunki koleżeńskie panujące w klasach – złe relacje między dziećmi, brak poczucia bezpieczeństwa, podziały na wrogie podgrupy, odrzucanie jednostek, zamieszanie i brak skoncentrowania na lekcjach lub nieodpowiednie normy dotyczące traktowania innych osób – będą sprzyjać występowaniu przemocy.

Norweski naukowiec Erling Rolland (2010) prezentuje pogląd, że „niespokojna i niejasna atmosfera w klasie sprawia, iż uczniowie zmuszeni są do walki o pozycję, wpływy i przynależność do grupy, a agresja staje się jednym ze sposobów umożliwiających ich osiągnięcie. Jej ofiarą padają często rówieśnicy o niższej pozycji społecznej. Atmosfera ta jest szczególnie niebezpieczna dla uczniów, którzy na podstawie podstawowych wzorców wyniesionych z domu mają większe inklinacje do stania się sprawcami *bullyingu* w chwili, gdy „zezwołą” na to stosowne okoliczności. Uczniowie tacy szybko łączą się we wspólnie podejmowanych negatywnych działaniach wobec kolegów”.

Trudna sytuacja interpersonalna w klasie może sama w sobie stanowić przyczynę przemocy. Czynnikiem dodatkowo zwiększającym ryzyko występowania dręczenia jest m.in. słaba pozycja przywódcza nauczycieli, a szczególnie wychowawcy klasy (Rolland, 1999). Brak silnego dorosłego lidera w klasie, w której panuje zła atmosfera, będzie owocować rozwojem anarchii, negatywnych norm funkcjonowania, przejęciem kontroli nad życiem klasy przez nieprzyjaznych liderów, brakiem sprawiedliwości i ładu.

1.2. Przywódcza rola wychowawcy

Nauczyciele i wychowawcy pełnią kluczową rolę w szkole, ponieważ to na nich spoczywa odpowiedzialność za dobro i ochronę uczniów przed przemocą. Takie założenie zostało przyjęte w norweskim programie „Zero” opracowanym na Uniwersytecie w Stavanger. Według programu do głównych zadań nauczycieli należy kształtowanie kultury szkolnej o charakterze inkluzywnym (włączającym, niedyskryminującym nikogo), w której nie ma miejsca na przemoc.

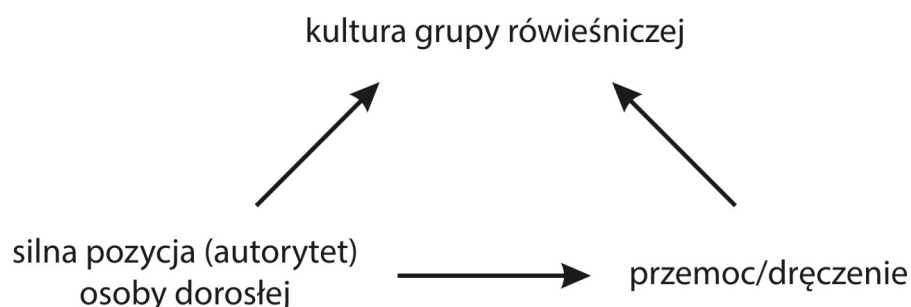
Realizacja tego założenia jest możliwa, jeśli zarówno wychowawca klasy, jak i cała kadra nauczycielska mają silną pozycję przywódców klasowego życia, opartą na poczuciu autorytetu. Pozycję tę można osiągnąć poprzez:

- wyznaczenie zasad inkluzywnej i pozbawionej przemocy kultury szkolnej;
- przestrzeganie wyznaczonych zasad przez nauczycieli;
- połączenie mechanizmów wsparcia i kontroli uczniów w oparciu o wyznaczone zasady.

Według autorów programu „Zero” silna pozycja nauczyciela bezpośrednio i korzystnie oddziałuje na uczniów. Ich zdaniem ważna jest nie tylko znajomość zasad przez uczniów, ale również przestrzeganie ich przez wychowawcę, czyli osobę dorosłą. Istotnym czynnikiem jest także otrzymywanie przez ucznia od wychowawcy indywidualnego wsparcia, co wzmacnia w nim lojalność wobec dorosłego i przez co czuje się dodatkowo zmotywowany do przestrzegania obowiązujących reguł. Wszystko to ułatwia wychowawcy sprawowanie kontroli w klasie, z jednoczesnym poszanowaniem osoby ucznia.

Liczne badania twórców programu „Zero” (Rolland, 1999; Roland & Galloway, 2002) pokazują jasno (Schemat 1), że silna, przywódcza pozycja nauczyciela oddziałuje na uczniów dwukierunkowo: pośrednio poprzez wpływ na kulturę grupy rówieśniczej oraz bezpośrednio, powodując spadek zachowań przemocowych wśród uczniów.

Schemat 1. Relacje między autorytetem osoby dorosłej, kulturą grupy rówieśniczej i dręczeniem (Roland & Galloway, 2002)



Oznacza to, że klasa jako grupa przejmuje stopniowo pozytywne postawy i normy wychowawcy lidera, co ogranicza zachowania przemocowe uczniów lub sprawia, że nie pojawiają się one. Z drugiej strony – pilnowanie zasad, stanowcze reakcje wychowawcy, jego autorytet wpływają na zmniejszenie się już istniejących zachowań przemocowych uczniów.

Autorytet wychowawcy i jego silna pozycja przywódcza to nie tylko ustanawianie, przestrzeganie i pilnowanie zasad. W przeszłości autorytet nauczyciela oznaczał często władzę opartą na przemocy i strachu, współcześnie największą wagę przywiązuje się do umiejętności zbudowania dobrej relacji z uczniami. Dobra relacja pedagogiczna między nauczycielem a uczniem powinna być oparta na akceptacji, uznaniu (docenianiu, a nie wyłącznie ocenianiu) i życzliwości.

Do elementów takiej relacji należą m.in.:

- okazywanie żywego zainteresowania sprawami uczniów (ich przeżyciami, pasjami, relacjami, postępami w nauce, problemami itp.) poprzez rozmowy, spędzanie z nimi czasu poza/pomiędzy lekcjami, uważne słuchanie, żartowanie;
- okazywanie szacunku uczniom;

- modelowanie pozytywnych zachowań uczniów wobec kolegów, np. dzielenie się z innymi, pomaganie słabszym, zauważanie tych, którzy „stoją z boku”;
- chwalenie uczniów – umiejętne (konkretne, autentyczne i w odpowiednim czasie) zauważanie pozytywnych aspektów funkcjonowania dzieci;
- pozytywna krytyka – umiejętne przekazywanie dzieciom (bez ośmieszania i zawstydzania) informacji o potrzebie zmiany zachowania czy nabywania wiedzy;
- wspieranie uczniów z trudną sytuacją rodzinną lub z problemami w nauce – wypracowanie sposobów pomocy tym dzieciom;
- umiejętność pracy z grupą – świadomość ról i procesów grupowych, umiejętność rozwiązywania konfliktów, prowadzenia warsztatów.

1.3. Pozytywna profilaktyka

Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej powinno zaczynać się na długo przed pojawieniem się samej przemocy i polegać na tworzeniu takich zabezpieczeń, które nie dopuszczą do jej rozwoju lub ograniczą zasięg. Służy temu pozytywna profilaktyka, której głównym celem jest stworzenie zgranego zespołu klasowego, w którym wszyscy czują się szanowani i bezpieczni, mogą skoncentrować się na nauce, rozwijają swój potencjał, uczą się nawiązywania i budowania satysfakcjonujących relacji i współpracy oraz mają prawo do popełniania błędów i uczenia się na nich. Za budowanie takiego zespołu odpowiedzialny jest silny, pozytywny lider – wychowawca.

Tak rozumiana profilaktyka wpisuje się w szerszy nurt przeciwdziałania zjawisku agresji i przemocy w szkole, koncentrując się na koncepcji budowania pozytywnego społecznego klimatu szkoły. Niektórzy autorzy twierdzą wręcz, że pozytywny klimat społeczny jest istotą bezpieczeństwa w szkole. Niejeden z nich uważa, że na taki właśnie klimat szkoły składa się działanie wielu czynników, ale zasadniczym elementem kształtującym są prawidłowe relacje interpersonalne. Tworzenie w szkole dobrych relacji z dziećmi, rodzicami, współpracownikami stanowi podstawowy warunek skutecznego radzenia sobie z trudnymi i ryzykownymi zachowaniami uczniów, a dzięki temu – budowania bezpiecznej i przyjaznej szkoły.

1.4. Zgrana klasa – jak to zrobić?

Zgrana klasa to taka grupa uczniów, w której dzieci mają poczucie wspólnoty. Droga do osiągnięcia tego celu jest kształtowanie pozytywnych relacji i umiejętności współpracy uczniów.

Wychowawca ma do dyspozycji wiele sposobów budowania zgranego zespołu klasowego. Do najważniejszych kierunków działania wychowawczego w tym kontekście należą zajęcia integracyjne z uczniami.

Zajęcia integracyjne

Tego rodzaju forma aktywności w grupie służy lepszemu poznaniu się uczniów, odkryciu zainteresowań, marzeń i umiejętności innych osób. Warto organizować takie zajęcia regularnie

przez wszystkie lata szkolnej nauki, a nie jednorazowo, np. po powrocie dzieci z wakacji lub na początku nowego etapu edukacyjnego. Zajęcia integracyjne są pomocne także przy przyjmowaniu nowych uczniów do klasy.

Tworzenie zasad klasowych

Każdy nowy rok szkolny powinien się zaczynać od opracowania zasad klasowych, które będą obowiązywały w danej grupie.

Zasady klasowe służą:

- postawieniu dzieciom jasnych granic, czyli określeniu, co jest dopuszczalne, a co nie;
- ochronie praw poszczególnych osób;
- rozwojowi poczucia wspólnoty klasowej;
- integracji klasy;
- nauce demokratycznego stylu życia w grupie.

Autorami norm powinni być wszyscy uczniowie i wychowawca. Jednak samo utworzenie kodeksu klasowego stanowi zaledwie punkt wyjścia do odgrywania przez normy istotnej roli w życiu klasy. Wychowawca musi zaplanować konkretne procedury, które pomogą dzieciom pamiętać o tych normach, nauczyć się ich akceptowania i przestrzegania.

„Przesadzanie”, czyli każdy siedzi z każdym w szkolnej ławce

Przesadzanie polega na regularnej zmianie miejsc przez wszystkich uczniów i dzieleniu ławki szkolnej przez określony czas z każdą osobą w klasie. Technika ta umożliwi wzajemne poznawanie się, ćwiczenie umiejętności dogadywania się w codziennych sprawach, pomagania sobie, uelastyczniania się. Jej wielką zaletą jest to, że uczniowie są w pewien sposób zobligowani do nawiązywania relacji z tymi uczniami w klasie, do których z własnej inicjatywy nie zbliżyliby się, a dzięki wspólnemu siedzeniu w ławce mają możliwość lepszego poznania tej osoby i zobaczenia jej w innym świetle. Technikę tę poleca w wielu swoich wykładach i publikacjach profesor Jacek Pyżalski jako znacząco zwiększającą ilość i częstotliwość nawiązywania relacji w grupie.

Wychowawcy realizują różne praktyki w tej dziedzinie. Niektórzy stosują technikę „przesadzania” przez pierwsze miesiące nauki każdego roku szkolnego, a potem zostawiają uczniom dowolność w doborze partnera do siedzenia, inni – co drugi miesiąc lub co jakiś czas.

W niektórych klasach wychowawca może napotkać na opór wobec idei „przesadzania” zarówno ze strony dzieci, jak i rodziców. Warto wtedy wykazać się determinacją i konsekwencją oraz tłumaczyć, jakie są cele tej metody.

Nauka współpracy w małych grupach

Nauka i praca w małych grupach sprzyja budowaniu umiejętności współpracy, docieraniu się, poznawaniu swoich i cudzych możliwości, a także odkrywaniu siły, jaką daje energia grupowego myślenia i działania. Warunkiem efektywności pracy w takiej formie są ciekawe

zadania oraz zmienność grup. Wychowawca może sam dobrać uczestników zajęć według określonego klucza lub wykorzystywać różnorodne i twórcze metody losowych podziałów.

Spotkania społeczności klasowej – klasowy „krąg rady”/spotkania w kręgu

Są to regularne spotkania wszystkich uczniów, np. co 2 tygodnie na zajęciach wychowawczych trwających minimum 2 lekcje; na zakończenie każdego tygodnia, np. w piątek po lekcjach itp.

Podczas tych spotkań uczniowie siedzą w kręgu i omawiają z wychowawcą bieżące sprawy dotyczące klasy, np.:

- miłe wydarzenia, które miały miejsce w ostatnim czasie;
- przykre wydarzenia – co się stało, dlaczego i jak można to naprawić;
- najczęściej łamane przez uczniów normy klasowe – dlaczego je naruszono i jak można to zmienić;
- konflikty uczniów z nauczycielami;
- planowanie wycieczek i wspólnych wyjść ze szkoły;
- przygotowywanie się na przyjście nowego ucznia.

Warto regularnie praktykować tę tradycję, poczynając od najmłodszych lat uczniów – wtedy dzieci uczą się ufać dorosłym oraz swobodnie i otwarcie rozmawiać o sprawach klasowych.

Klasowe „wydarzenia specjalne”

Klasowe „wydarzenia specjalne” to wszystkie wspólne działania klasy, wychowawcy, a czasem też i rodziców, wykraczające poza standardowy program nauczania i codzienną szkolną rutynę. Może to być wspólne obchodzenie urodzin, nocowanie w szkole połączone z maratonem filmowym czy warsztatami kulinarnymi, zaproszenie do klasy gościa specjalnego, zorganizowanie ogniska czy wycieczki. Warto, aby uczniowie byli zaangażowani w planowanie i organizację takich działań.

Zajęcia rozwijające umiejętności społeczne

Uczniowie mogą uczyć się nawiązywania pozytywnych relacji i życia w grupie poprzez uczestniczenie w warsztatach i zajęciach poświęconych nabywaniu różnych umiejętności osobistych i społecznych.

Tematyka tego rodzaju zajęć rozwojowych może dotyczyć:

- budowania poczucia własnej wartości – umiejętności dostrzegania swoich mocnych stron i pozytywnego patrzenia na siebie;
- rozwijania umiejętności skutecznego komunikowania się z innymi – werbalnych i niewerbalnych sposobów komunikacji, w tym umiejętności aktywnego słuchania i używania komunikatów „ja”;
- pogłębiania empatii i zdolności decentracji interpersonalnej poprzez naukę nazywania, rozpoznawania i wyrażania uczuć, ćwiczenie umiejętności wczuwania się w przeżycia innej osoby, rozwijanie wrażliwości na krzywdę i niesprawiedliwość, ćwiczenie

umiejętności spostrzegania sytuacji z punktu widzenia innych ludzi (trening przyjmowania różnych perspektyw);

- budowania postawy tolerancji wobec innych – zdobywania wiedzy o prawach człowieka, analizowania różnic między ludźmi, nauki akceptowania różnorodności;
- treningu radzenia sobie ze złością – wiedzy o uczuciu złości i technikach kontrolowania go, ćwiczenia umiejętności panowania nad złością;
- nauki asertywności – umiejętności wyrażania własnego zdania, komunikowania potrzeb, radzenia sobie z krytyką;
- rozwiązywania konfliktów – wiedzy o sposobach rozwiązywania konfliktów, ćwiczenia metod konstruktywnego komunikowania się oraz praktycznego rozwiązywania sporów i kłótni.

Współpraca z rodzicami

W budowaniu zgranego zespołu klasowego ważnym sojusznikiem wychowawcy powinni stać się rodzice. Wychowawca, który chce ich pozyskać do współpracy, powinien:

- uświadomić rodzicom, jak wiele zależy od dobrej integracji klasy, oraz dokładnie im wytłumaczyć metody budowania zespołu klasowego, które chce w tym celu wykorzystać;
- zachęcać rodziców do angażowania się w życie społeczne klasy, np. w formie pomocy w organizowaniu wycieczek klasowych, wyjść do kina, czy samodzielnego inicjowania spotkań integracyjnych, np. ogniska na działce dla wszystkich uczniów;
- regularnie przekazywać na zebraniach informacje na temat atmosfery w klasie, pozytywnych zachowań uczniów oraz pojawiających się problemów;
- zachęcać rodziców do współpracy w rozwiązywaniu klasowych problemów, wypracowywaniu pomysłów na rozwiązanie tych problemów i sposobów lepszej integracji klasy;
- edukować rodziców, tzw. pedagogizacja, w zakresie psychologii rozwoju dziecka, sposobów rozwiązywania konfliktów, prowadzenia z dziećmi rozmów w domu o sytuacji w klasie itp.

2. Agresja równorzędna – co robić, gdy się pojawia?

2.1. Definicja, rodzaje, przyczyny, mechanizmy

Jenö Ranschburg w pracy *Lęk, gniew, agresja* (1980) agresję definiuje jako „każde zamierzone działanie – w formie otwartej lub symbolicznej – mające na celu wyrządzenie komuś lub czemuś szkody, straty, bólu”.

Agresja to zachowanie, intencjonalne działanie na szkodę, zamierzone krzywdzenie bądź niszczenie.

Wyróżniamy cztery zasadnicze formy agresji:

- **agresja fizyczna** (szarpanie, bicie, kopanie, niszczenie i chowanie rzeczy, zamykanie w pomieszczeniach, wymuszanie pieniędzy itp.);
- **agresja słowna** (przezywanie, wyśmiewanie, obrażanie, plotkowanie, grożenie itp.);
- **agresja emocjonalna** (wykluczanie z grona/izolowanie, obniżanie czyjegoś statusu w grupie; manipulowanie klasowymi przyjaźniami/relacjami, nastawianie przeciwko innym);
- **cyberagresja** (publikowanie ośmieszających informacji, zdjęć, filmów, podszywanie się w sieci pod kogoś, wykluczanie online z grupy itp.).

Istnieje kilka kryteriów podziału agresji:

- ze względu na moralną treść zachowania: **agresja niszcząca/destruktywna** (występująca przeciw społeczności) i **agresja prospołeczna** (służąca interesom jednostki i społeczeństwa, np. rywalizacja w sporcie, używanie siły przez policję itp.);
- ze względu na sposób wykorzystania: **agresja afektywna** (dokonywana pod wpływem emocji, stanowi cel sam w sobie) i **agresja instrumentalna** (jest sposobem osiągnięcia jakiegoś celu);
- ze względu na charakter: **agresja atakująca** i **agresja obronna**.

Chłopcy stosują zwykle **agresję bezpośrednią** – obrażają słownie lub wykorzystują siłę fizyczną. Agresja bezpośrednia jest bardziej widoczna, łatwiej na nią zareagować, dlatego nauczyciele mogą ulec złudzeniu, że agresja dotyczy głównie chłopców.

Dziewczynki częściej używają **pośrednich form agresji**, takich jak obgadywanie, rozpowszechnianie plotek, wykluczanie z grupy czy manipulowanie związkami przyjaźni. Tego rodzaju zachowania trudniej zaobserwować, warto jednak pamiętać, że pośrednie formy agresji są tak samo krzywdzące i bolesne jak bezpośredni atak.

Definicja agresji jest bardzo szeroka, jednakże w kontekście szkolnym najczęściej stosowana jest w odniesieniu do sytuacji charakteryzujących się równowagą sił pomiędzy uczniami. W tym materiale pojęcie agresji będzie tak właśnie rozumiane. Dla podkreślenia aspektu równowagi sił używane będzie także sformułowanie agresja równorzędna.

Agresja równorzędna to sytuacje, w których:

- skonfliktowane strony mają podobną siłę fizyczną i/lub psychiczną (Schemat 2);
- strony nie boją się siebie nawzajem;
- obie strony mają podobne możliwości – zarówno ataku, jak i obrony.

Schemat 2. Agresja jako równowaga sił pomiędzy uczniami/agresorami (A – agresor – osoba używająca agresji)



Agresja równorzędna występuje zdecydowanie częściej niż zjawisko przemocy/dręczenia i jest dla nauczycieli łatwiejsza do zauważenia. Agresja równorzędna to codzienne spory i kłótnie uczniów przy użyciu obraźliwych słów lub szarpania, przepychanki w kolejce do sklepiku i na obiad, bójkę w szatni po przegranym meczu, wyładowywanie złości i złego humoru na innych itp.

Agresja występuje najczęściej w formie jednorazowych, incydentalnych zachowań, które powstają pod wpływem określonej sytuacji, jednakże czasem może przybierać formę wielotygodniowych konfliktów pomiędzy rywalizującymi jednostkami lub grupami w klasie.

Istnieje wiele czynników wpływających na pojawienie się zachowań agresywnych wśród dzieci. Należą do nich:

- **czynniki biologiczne** (np. temperament – do dzieci o większym temperamencie odnosi się większe prawdopodobieństwo wytworzenia i utrwalenia agresywnych wzorców zachowania);
- **czynniki rodzinne** (brak ciepła i więzi emocjonalnej z rodzicem, agresja rodzica, przyzwalanie rodzica na agresję dziecka; uzależnienie rodzica, kryzysy rodzinne – kłótnie, rozwód itp.);
- **czynniki psychologiczne** (niskie poczucie własnej wartości połączone z dużą ilością negatywnych komunikatów ze strony dorosłych, mała umiejętność radzenia sobie z silnymi emocjami, m.in. kontrolowania złości, mała umiejętność konstruktywnego rozwiązywania konfliktów itp.);
- **czynniki szkolne** (hałas, przepełnione klasy i korytarze, brak ruchu, anonimowość uczniów, zbyt wiele sytuacji bez możliwości wyboru bądź wycofania się z pracy grupy, poczucie braku wpływu na życie szkolne, złe relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami, agresja i przemoc dorosłych na terenie szkoły itp.).

Oprócz analizowania powyższych czynników na agresję wśród dzieci można spojrzeć również przez pryzmat rozwojowy. Dzieci w szkole podstawowej charakteryzują się bowiem niedojrzałością emocjonalną, mają słabo rozwinięte umiejętności przydatne w rozwiązywaniu problemów i trudności w panowaniu nad emocjami. Agresja jest więc często pierwszą reakcją na pojawiający się konflikt, w związku z czym przeciwdziałanie agresji w szkole można potraktować jako proces długofalowy, którego celem jest stopniowe uczenie dzieci tolerancji, umiejętności pozytywnego bycia w grupie, konstruktywnych sposobów radzenia sobie z trudnościami oraz kompensowanie wpływu negatywnych czynników biologicznych, rodzinnych, szkolnych. Jest to praca na lata dla wychowawców i wszystkich nauczycieli, wymagająca wiele pomysłowości, cierpliwości i wyrozumiałości.

W zdobyciu większego dystansu, ułatwiającego rozwiązywanie problemu agresji w szkole, nauczycielom może pomóc:

- świadomość powszechności zachowań agresywnych wśród dzieci w szkole;
- pamięć własnych doświadczeń z dzieciństwa i pobytu w szkole (większość dorosłych pamięta, że w klasie dzieci czasem przezywały się, kłóciły czy biły);

- wiedza o różnych czynnikach (niezależnych często od szkoły), które wpływają na pojawianie się zachowań agresywnych wśród dzieci;
- wiedza, że zastępowanie zachowań agresywnych zachowaniami konstruktywnymi wymaga czasu i różnorodnych działań wychowawczych.

2.2. Reagowanie na agresję – zwracanie uwagi

Agresja wśród uczniów zdarzała się zawsze. Jednak w przeszłości świadomość nauczycieli dotycząca tego zjawiska była mniejsza, w wyniku czego dzieci często zostawiano samym sobie z ich problemami i bez reakcji dorosłych. Współczesne podejście do rozwiązywania problemu agresji i przemocy na terenie szkoły kładzie nacisk na aktywną rolę dorosłych w dostrzeganiu i reagowaniu na sytuacje agresji wśród dzieci, i to na wczesnym etapie tego zjawiska.

Istnieje wiele doraźnych sytuacji, występujących podczas przerw, lekcji czy w drodze do szatni, w których uczniowie mimo wiedzy o obowiązujących zasadach zachowują się agresywnie. W takich okolicznościach nie ma czasu i warunków, by wdawać się z nimi w rozmowę na temat reguł postępowania, dochodzić, kto jest winien lub jaka była przyczyna określonego zachowania. Doraźne sytuacje wymagają szybkiej, krótkiej i zdecydowanej reakcji wychowawcy lub nauczyciela.

Pierwszym krokiem w kierunku przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole jest zwracanie uczniom uwagi, gdy zachowują się agresywnie. Uczniowie od początku swej obecności w szkole muszą otrzymywać od wychowawcy i nauczycieli jasny komunikat, że agresja i przemoc nie będą akceptowane.

Zwrócenie uwagi to krótka wypowiedź nauczyciela, która ma na celu wskazanie uczniowi niewłaściwego zachowania, wzbudzenie refleksji nad tym zachowaniem oraz wskazanie zachowania pożądanego. Celem zwrócenia uwagi jest umożliwienie dziecku poprawy zachowania, a nie karanie go. W realizacji tego kroku niezmiernie ważny jest wspólny front nauczycieli oraz ich czujność, determinacja i konsekwencja.

Reagując na agresję uczniów, warto pamiętać o kilku zasadach:

- reagować „tu i teraz” – nie zrzucać odpowiedzialności za zwrócenie uwagi na innego nauczyciela, wychowawcę czy pedagoga;
- reagować „zawsze” – nawet w warunkach zastępstwa;
- reagować stanowczo – mieć pewną postawę i ton głosu;
- unikać agresji – agresja budzi agresję;
- reagować spokojnie – spokój nauczyciela udziela się uczniom; jeśli nauczyciel jest zbyt zdenerwowany, może reagować autentycznie, np. komunikować, że jest zły, ale nie może być agresywny;
- reagować krótko – uwaga powinna odnosić się do konkretnego zachowania.

Reagując na agresję, warto unikać:

- agresji fizycznej (szarpania, popychania, ściskania dziecka za rękę itp.);
- agresji słownej (obrażania, zawstydzania, ośmieszania ucznia);
- okazywania niepewności (opuszczania wzroku, udawania, że się „nie widzi”);
- pouczenia;
- długich monologów.

Formułując komunikaty do ucznia, który użył agresji, warto:

- opisać fakty, np. *Tomek, słyszałam, że przezwałeś Arka;*
- zaakcentować swój sprzeciw wobec agresji, np. *Nie zgadzam się na obrażanie innych!;*
- powołać się na normy klasowe lub szkolne, np. *Zasada nr 5 w naszej klasie! lub Ustaliliśmy w klasie, że odnosimy się do innych z szacunkiem;*
- pokazać konsekwencje agresywnego zachowania, np. *Sprawiłeś mu przykrość! lub To nie było miłe! lub Tobie też nie byłoby miło, gdyby ktoś cię przezywał;*
- okazać zrozumienie dla przyczyn zachowania, np. *Rozumiem, że jesteś zły na Arka lub Rozumiem, że coś cię zezłościło;*
- wyrazić jasne oczekiwanie co do pożądanego zachowania, np. *Oczekuję, Tomku, że będziesz mówił do Arka po imieniu lub Oczekuję, że będziesz panował nad emocjami lub Oczekuję, że wyjaśnisz Arkowi bez obrażania, co cię zdenerwowało;*
- zachęcić do pozytywnych zachowań, np. *Dasz radę! Już udowodniłeś kiedyś, że potrafisz! Wierzę, że potrafisz!*

Warto pamiętać, że dzieci częściej zachowują się agresywnie pod wpływem emocji niż „na zimno” i z premedytacją. Ich wewnętrzne normy są często jeszcze nie w pełni wykształcone – w pewnych sytuacjach działają, w innych – nie. Dlatego wychowawca musi z uporem, cierpliwością i życzliwością powtarzać uczniom zasady, wyjaśniać konieczność ich stosowania, pokazywać konsekwencje krzywdzenia innych.

2.3. Reagowanie na agresję – rozmowa z dzieckiem

Jeśli kilkakrotne zwrócenie uwagi nie działa, nauczyciel powinien wykonać następny krok – przejść do indywidualnej (bez świadków) rozmowy z dzieckiem stosującym agresję. Do przeprowadzenia rozmowy potrzebna jest chwila spokoju i odpowiednie pomieszczenie, ponieważ jej celem jest rozpoczęcie dialogu z dzieckiem, próba zrozumienia przyczyn jego zachowania, wzbudzenie w nim refleksji nad nieodpowiednią postawą oraz wspólne wypracowanie rozwiązania problemu. Wychowawca powinien nastawić się życzliwie do dziecka, wysłuchać jego zdania i dać mu szansę na naprawienie negatywnego zachowania.

Wychowawca podczas rozmowy może:

- opisać fakty, np. *Witek, trzy razy wrzuciłeś Michałowi plecak do śmietnika. To była agresja z twojej strony;*
- wyrazić swój stosunek do zdarzeń, np. *Martwi mnie to. Nie zgadzam się na takie zachowanie!;*

- powołać się na normy klasowe, np. *Umawialiśmy się, że nikt nie dotyka cudzych rzeczy bez pozwolenia;*
- zapytać o przyczynę takiego zachowania, wysłuchać uważnie relacji dziecka, sparafrazować, zadać pytania uzupełniające, okazać zrozumienie dla emocji dziecka;
- pokazać krzywdę drugiej strony, np. *Zabrudziłeś mu plecak* lub *Sprawiliś mu przykrość* lub *Tobie też nie byłoby miło, gdyby ktoś ci wrzucił teczkę do śmietnika;*
- zapytać o pomysły dziecka na rozwiązanie sytuacji, przedstawić swoje sugestie, wybrać z dzieckiem najlepsze rozwiązanie;
- zaproponować mediację, jeśli zachowanie związane jest z konfliktem pomiędzy dziećmi;
- docenić udział dziecka w rozmowie.

Jeżeli dziecko ma tendencję do stosowania regularnej agresji wobec innych, to wymaga przeprowadzenia dokładniejszej diagnozy, czyli zbadania czynników, które stanowią przyczynę agresywnego zachowania, oraz zaplanowania programu zaradczego wobec dziecka. Na elementy takiego planu mogą składać się:

- nawiązanie współpracy wychowawcy i pedagoga szkolnego z rodzicami;
- skierowanie rodziców na konsultacje lub warsztaty umiejętności wychowawczych do poradni lub innej instytucji;
- zmotywowanie rodziców do przeprowadzenia diagnozy dziecka w poradni, jeśli wychowawca, pedagog szkolny widzą taką potrzebę;
- udział dziecka w zajęciach TUS (Treningu Umiejętności Społecznych), socjoterapii, TZA (Treningu Zastępowania Agresji), kontroli złości, relaksacyjnych itp.;
- psychoterapia dziecka;
- psychoterapia rodziny.

2.4. Reagowanie na agresję – mediacje

Każda społeczność klasowa składa się z jednostek i grup, które nierzadko mają sprzeczne cele, zainteresowania i interesy. Sprawia to, że klasa staje się często miejscem sporów i nieporozumień. Na liczne przejawy agresji równorzędnej (bójki, kłótnie, wyzwiska) można spojrzeć jak na konflikty, a jedną z metod konstruktywnego rozwiązywania konfliktów stanowią mediacje.

Mediacje są to działania, które w dużym stopniu zmniejszają poziom agresji, a także zapobiegają eskalacji zachowań agresywnych. Dzięki mediacjom obie strony mają szansę na rozładowanie trudnych emocji, poznanie innego punktu widzenia, wypracowanie sprawiedliwego rozwiązania, odbudowanie wzajemnych relacji. W szerszym wymiarze mediacje uczą, jak funkcjonować w społeczeństwie, radzić sobie z emocjami, rozwiązywać problemy.

Mediacje stanowią dobrowolne i poufne porozumienie się stron konfliktu w obecności bezstronnej i neutralnej osoby – mediatora. W rolę mediatora najczęściej wciela się wychowawca lub inny nauczyciel. Prowadzenie mediacji wymusza na nauczycielu odejście od tradycyjnych sposobów rozwiązywania konfliktów między uczniami, czyli bycia arbitrem lub sędzią.

Rolę mediatora dobrze określa definicja mediacji, która mówi, że mediacja to wsparcie stron konfliktu w osiągnięciu własnego i wzajemnie akceptowalnego porozumienia dotyczącego spornych kwestii. Nauczyciel ma być więc jedynie stroną wspierającą. Dzięki takiej roli nauczyciela dzieci uczą się samodzielności i brania odpowiedzialności za rozwiązywanie problemu, a wypracowane samodzielnie rozwiązania są trwalsze i chętniej przestrzegane niż narzucone odgórnie przez dorosłego.

Mediator przed rozpoczęciem mediacji musi dobrze rozpoznać sytuację – ocenić, czy problem nadaje się do mediacji, oraz sprawdzić gotowość stron do udziału w rozmowach.

Do najważniejszych zasad obowiązujących w prowadzeniu mediacji należą:

- **dobrowolność** – dzieci przystępują do mediacji dobrowolnie, nie można wymuszać na nich udziału w tej formie rozwiązywania problemów;
- **poufność** – sam przebieg mediacji objęty jest tajemnicą, tylko umowa mediacyjna może być ujawniona;
- **bezstronność** – mediator traktuje obu uczestników mediacji na równi, nie ocenia zachowań osób, nie obwinia, nie ustala faktów;
- **neutralność** – mediator nie wymyśla rozwiązań za uczestników mediacji, umożliwia im tylko samodzielne wypracowanie rozwiązań;
- **akceptowalność** – uczestnicy powinni akceptować osobę mediatora oraz zasady i reguły mediacji.

Strony przystępujące do mediacji muszą zgodzić się na przestrzeganie określonych norm podczas mediacji. Należą do nich: wzajemny szacunek, słuchanie bez przerywania, przestrzeganie kolejności wypowiedzi, nieużywanie agresji słownej przez drugą stronę. Drogą mediacji wspólnie wymyślane jest rozwiązanie danego problemu. Mediacja kończy się zawarciem ugody, która jest zgodna z potrzebami obu zaangażowanych w konflikt stron.

Na stałe elementy mediacji składają się zwykle następujące etapy:

- wyjaśnienie uczestnikom reguł mediacji, roli mediatora, zaakceptowanie przez uczestników norm obowiązujących podczas spotkania;
- zebranie od obu stron informacji o zdarzeniu;
- określenie potrzeb i interesów uczestników, ich oczekiwań w tej sytuacji;
- zebranie pomysłów na rozwiązanie danej sytuacji;
- ocena pomysłów i wybór rozwiązań;
- spisanie umowy/porozumienia mediacyjnego i podpisanie go przez wszystkich uczestników mediacji;
- pogratulowanie stronom udanych mediacji, zamknięcie spotkania.

Istnieją różne szkoły mediacji i różne schematy mediacyjne. Warto, aby wychowawca odbył rzetelne szkolenie w zakresie prowadzenia mediacji i stosował ustaloną procedurę. Jednakże wielu nauczycieli kieruje się w swojej pracy rozjemczej ogólną filozofią mediacji i elastycznie wykorzystuje techniki mediacyjne do rozwiązywania bieżących konfliktów, dopasowując je do określonej sytuacji.

Jeśli wychowawca jest zwolennikiem mediacji i jest gotów do jej stosowania w swojej klasie, warto, aby na początku roku szkolnego wytłumaczył uczniom i ich rodzicom (a najlepiej poprowadził krótkie, praktyczne warsztaty), na czym polega metoda mediacji i jakie korzyści wynikają z jej wykorzystywania, a także, aby zachęcił uczniów do zgłaszania chęci przystąpienia do mediacji w sytuacjach, z którymi nie potrafią poradzić sobie sami.

2.5. Zajęcia profilaktyczne

Jeśli uczniowie w klasie lub szkole spotykają się z agresją ze strony innych, należy rozpocząć prowadzenie zajęć profilaktycznych dotyczących radzenia sobie z tym problemem. Warto pamiętać, że wykłady i pogadanki jako metody nauczania są mało skuteczne (warunkują tylko 5% przyswojonej wiedzy według *Piramidy efektywności uczenia się* Edgara Dale). Zajęcia profilaktyczne najlepiej prowadzić w formie warsztatowej, z zastosowaniem różnorodnych metod aktywizujących i angażujących uczniów, np. dyskusji, „burzy mózgów”, pracy w parach i małych grupach, pantomimy, odgrywania ról itp.

Tematyka takich zajęć może dotyczyć następujących zagadnień:

- wiedzy o zjawisku agresji, na którą składają się definicja agresji, formy i powody jej stosowania przez niektórych uczniów, skutków krzywdzących zachowań agresywnych;
- sposobów radzenia sobie z agresją rówieśników, w tym konkretnych umiejętności asertywnego reagowania na agresję słowną i fizyczną;
- rozwiązywania konfliktów – wiedzy o sposobach likwidowania kontrowersji, ćwiczenia metod konstruktywnego komunikowania się oraz praktycznego rozstrzygania sporów i kłótni;
- porozumienia bez przemocy (NVC) – nauki empatycznego komunikowania się z innymi autorstwa Marshalla Rosenberga.

3. Przemoc i dręczenie – włączamy system alarmowy

3.1. Definicja przemocy i dręczenia

Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) na podstawie wieloletnich badań prowadzonych w różnych krajach świata (raport *Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans* z 2005 r.) uznała przemoc rówieśniczą za jedno z największych zagrożeń dla zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Przemoc jest zachowaniem, które ma miejsce wówczas, gdy strona atakująca jest silniejsza fizycznie lub psychicznie. Przemoc charakteryzuje się zatem zawsze nierównowagą sił. Jarosław Rudniański definiuje przemoc jako „relację zachodzącą między jednym człowiekiem a drugim, między grupą a jednostką, między dwiema grupami ludzi, polegającą na użyciu przeważającej siły, czyli znacznie większej od tej, jaką dysponuje strona, wobec której siły tej się używa”.

W sytuacji przemocy tworzą się dwie role: **poszkodowanego** – osoby, która nie potrafi lub nie ma możliwości sama się bronić, i **sprawcy** – osoby nadużywającej własnej siły w relacjach z innymi.

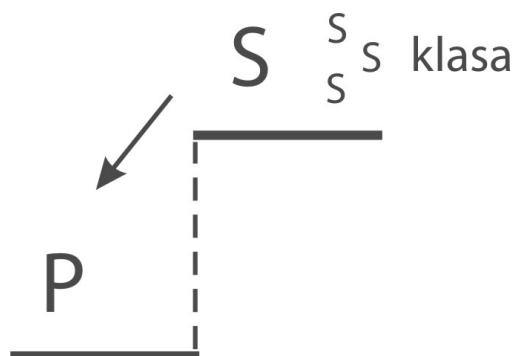
Przemoc szkolna może mieć formę jednorazowych, incydentalnych zdarzeń, jednakże najczęściej przybiera formę dręczenia (ang. *bullying*, norw. *mobbing*). Słynny badacz Dan Olweus uważa, że „O zjawisku dręczenia (mobbingu) można mówić wówczas, gdy ofiara jest w dłuższym okresie wielokrotnie narażona na negatywne działania ze strony innej osoby lub osób”.

Według Christiny Salmivalli **dręczenie szkolne** jest podtypem zachowań agresywnych, w którym jednostka lub grupa w sposób powtarzalny atakuje, upokarza i/lub wyklucza z grupy relatywnie słabszą osobę.

Na podstawie powyższych definicji można stwierdzić, że na cechy charakterystyczne dręczenia składają się:

- nierównowaga sił fizycznych lub psychicznych pomiędzy uczniami (Schemat 3);
- powtarzalność działań (wielokrotność i długotrwałość);
- intencjonalność postępowania – chęć wywołania cierpienia u poszkodowanego.

Schemat 3. Dręczenie jako nierównowaga sił pomiędzy uczniami (S – sprawca/sprawcy, P – poszkodowany)



Formy przemocy są identyczne z formami agresji, różnica polega tylko na tym, że stosowane są jednostronnie – przede wszystkim przez sprawcę lub sprawców.

Przemocy najczęściej dopuszczają się uczniowie z tej samej klasy (w pojedynkę lub grupowo), rzadziej uczniowie z innych klas. Do przemocy na ogół dochodzi w obrębie jednej płci. Chłopcy są sprawcami dręczenia w stosunku do chłopców i dziewcząt, uczniów w ich własnej grupie wiekowej i poza nią. Dziewczynki dręczą zwykle inne dziewczynki z tej samej grupy wiekowej. Sprawcami przemocy są częściej chłopcy niż dziewczęta. Chłopcy częściej stykają się z dręceniem bezpośrednim i fizycznym, dziewczęta doświadczają częściej przemocy pośredniej, wykluczenia i plotek.

3.2. Rola poszkodowanego

Indywidualne czynniki ryzyka

Każde dziecko w określonych okolicznościach może stać się celem przemocy ze strony rówieśników. Jednakże pewne cechy i zachowania dziecka mogą szczególnie sprzyjać doświadczeniu przemocy i ułatwiać działanie dręczycielom. Takie cechy i zachowania można nazwać indywidualnymi czynnikami ryzyka. Według Olweusa należą do nich m.in.:

- wrażliwość;
- niepewność i ostrożność w kontaktach z innymi;
- lękowość;
- bierność – brak umiejętności bronięcia się;
- płaczliwość;
- niska samoocena;
- negatywne nastawienie do stosowania przemocy;
- słabość lub niska sprawność fizyczna w przypadku chłopców;
- słabe relacje z rówieśnikami, dobry kontakt z dorosłymi.

Zestaw powyższych cech charakteryzuje tzw. **ofiary pasywne**, których dominującym rysem jest połączenie bierności, lęku i w przypadku chłopców słabości fizycznej.

Innym typem są **ofiary prowokujące**, które często:

- mają problemy z koncentracją;
- są niespokojne, nadaktywne;
- stosują agresję, aby nawiązać relację lub zwrócić na siebie uwagę;
- wytwarzają wokół siebie atmosferę irytacji i napięcia;
- mają zmienne humory.

Zachowanie tych uczniów może być odbierane przez większość klasy jako prowokujące i powodować negatywne reakcje ze strony innych.

Warto pamiętać, że słowo „ofiara” używane jest głównie w żargonie naukowym, natomiast w wypowiedziach publicznych odchodzi się w ostatnich latach od jego stosowania ze względu na stygmatyzujący charakter. Wychowawca, który chce porozmawiać o problemie przemocy rówieśniczej z uczniami lub rodzicami, może używać określeń typu: **poszkodowany, pokrzywdzony, osoba doświadczająca przemocy ze strony rówieśników**.

Grupy ryzyka

Oprócz tradycyjnego podziału na dwie ogólne kategorie ról: ofiary bierniej i prowokującej wyróżnia się pewne grupy dzieci bardziej narażone na doświadczenie przemocy rówieśniczej. Do tzw. grup ryzyka należą m.in.:

- 1) **Dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)** – m.in. dzieci z niepełnosprawnościami (z zaburzeniami ruchowymi, wzrokowymi, słuchowymi czy z niepełnosprawnością intelektualną), z całościowymi lub sprzężonymi zaburzeniami rozwojowymi (autyzmem, zespołem Aspergera), cierpiące na zespół nadpobudliwości

psychoruchowej (ADHD) lub zaburzenia zachowania i emocji, przewlekłe chore lub ze swoistymi trudnościami w uczeniu się. Uczniowie ze SPE nie stanowią jednorodnej grupy, jednak dostępne wyniki badań, np. O'Moore i Hillery (1989), Little (2004), Herszkowitz, Lamba i Horowitz (2007) pokazują, że osoby ze SPE są obciążone większym ryzykiem wiktymizacji.

- 2) **Nowi uczniowie w klasie** – dzieci, które zmieniają klasę lub szkołę, są bardziej narażone na przemoc. Nie mając żadnej grupy wsparcia, stanowią łatwy cel dla sprawców. Dlatego wychowawca powinien wcześniej wypracować pomysł na konstruktywną integrację oraz zwracać szczególną uwagę, co się dzieje z klasą po przybyciu nowego dziecka.
- 3) **Uczniowie LGBT+** – wiele międzynarodowych badań (raport *EU LGBT survey: main results* przygotowany przez Fundamental Rights Agency dla Komisji UE w 2012 r.), jak i krajowych (raport Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona* z 2015 r.; raport Kampanii Przeciwko Homofobii *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce* z 2017 r.) wykazało, że uczniowie deklarujący się jako mniejszość seksualna doświadczają częściej dręczenia niż uczniowie heteroseksualni, częściej przeżywają z powodu przemocy depresję i dokonują prób samobójczych.
- 4) **Ubożsi uczniowie** – badaczki Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska i Baczkodombi (2011) podkreślają, że w Polsce zasadniczo ubożsi uczniowie są bardziej narażeni na dręczenie niż uczniowie o przeciętnej sytuacji finansowej. Uczniowie deklarujący, że sytuacja finansowa ich rodziny jest gorsza od przeciętnej w klasie, wyraźnie częściej doświadczają różnych form agresji, znacznie częściej też są ofiarami dręczenia szkolnego. Wśród uczniów z rodzin najbiedniejszych niemal co piąty jest ofiarą dręczenia.
- 5) **Uczniowie o innym pochodzeniu etnicznym, rasowym lub narodowościowym** – różnorodne krajowe opracowania (raport Helsińskiej Fundacji Praw Człowieka *Rasizm w Polsce* z 2010 r.; raport Federacji na Rzecz Reintegracji Społecznej *Równe traktowanie po omacku*; raport Towarzystwa Edukacji Antydyskryminacyjnej *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona* z 2015 r.) wskazują na częstsze dyskryminowanie dzieci różniących się kolorem skóry, pochodzeniem, a także ze względu na status imigranta/uchodźcy lub cudzoziemskie pochodzenie.

Czynniki ryzyka mogą, ale nie muszą, sprzyjać doświadczaniu przez dziecko przemocy w klasie. **Nigdy nie należy obwiniać dzieci za to, że są bardziej wrażliwe, bierne czy mają niższe poczucie własnej wartości.** Dziecko, które posiada nawet wszystkie cechy ryzyka, w pozytywnej grupie otrzyma szansę wzmocnienia się i rozwinięcia skrzydeł. W grupie negatywnej – nie będzie miało tej szansy. Za przemoc w klasie winę ponoszą osoby, które łamią klasowe czy szkolne zasady i stosują przemoc, natomiast odpowiedzialność za jak najszybsze przerwanie dręczenia słabszych przez silniejszych leży po stronie dorosłych – nauczycieli i rodziców.

Warto pamiętać, że dręczenie jest procesem, który stopniowo „niszczy” możliwości obrony poszkodowanego. W grę wchodzi potężne mechanizmy psychologiczne, które „wpychają” dziecko w rolę ofiary. Do trzech najistotniejszych Jacek Pyżalski (2015) zalicza: proces stygmatyzacji, dysonans poznawczy i mechanizm „błędnego koła”.

W procesie **stygmatyzacji** (naznaczania) dręczone dziecko jest postrzegane przez grupę coraz bardziej stereotypowo. Proces ten ma trzy fazy: konfrontacji, osądzania i wpisania w rolę. W fazie osądzania działają silnie mechanizmy grupowe – cała grupa odrzuca, wyśmiewa poszkodowanego, i staje się to rutyną – grupa zaczyna widzieć w ofierze tylko wybrane, negatywne aspekty jego osobowości. Trzeci etap „zachodzi” wewnątrz poszkodowanego – dziecko porzuca próby walki i przeciwstawiania się sprawcom – „poddaje się” i „godzi ze swoją rolą”, zaczyna zachowywać się zgodnie z oczekiwaniami otoczenia i wierzyć w to, co o nim mówią.

Mechanizm „**błędnego koła**” sprawia, że ofiara dręczenia powtarza bez refleksji niekonstrukttywne zachowania. Negatywną sytuację cementuje mechanizm **dysonansu poznawczego**, który działa przede wszystkim na sprawców i świadków przemocy. Dzieci, które dołączają do dręczenia lub obserwują je dłuższy czas, a nie mają własnych powodów, aby źle myśleć o poszkodowanym, po pewnym czasie dążą do zlikwidowania tego dysonansu poznawczego poprzez uznanie poszkodowanego rzeczywiście za kogoś gorszego, co usprawiedliwi ich działania.

Symptomy doświadczania przemocy

Dzieci rzadko informują dorosłych o sytuacjach przemocy. Według Barbary Coloroso (2004) dzieci nie mówią o swojej sytuacji rodzicom i nauczycielom, gdyż:

- wstydzą się, że są dręczone;
- boją się zemsty sprawców, pogorszenia sytuacji;
- myślą, że nikt im nie może pomóc, czują się bezradne;
- nie wierzą, że ktoś im może pomóc;
- dorośli mówili im, że dręczenie jest częścią okresu dojrzewania;
- boją się, że dorośli zlekceważą ich problem;
- nauczyli się w szkole, że „donoszenie” na rówieśników nie jest w porządku.

Z powyższych powodów badacze publikują listy czynników mogących wskazywać, że dziecko jest ofiarą dręczenia. Irlandzka badaczka Mona O’Moore (2008) sporządziła listę takich sygnałów dla rodziców. Znalazły się na niej m.in.:

- dziecko wygląda na zdenerwowane i zaniepokojone oraz odmawia odpowiedzi na pytania, co się dzieje;
- skaleczenia i siniaki niewiadomego pochodzenia;
- uszkodzenia ubrania, książek, przyborów szkolnych;
- pogorszenie wyników w nauce;
- prośby o dodatkowe pieniądze;
- zaginięcia rzeczy osobistych, karnetu na obiad;
- niechęć do chodzenia do szkoły lub nasilenie się tej niechęci;

- wzrost liczby spóźnień do szkoły;
- zmiany nastroju i zachowania, przedłużający się obniżony nastrój;
- brak pewności siebie i zaniżona samoocena, nagły spadek samooceny;
- skargi na bóle głowy i brzucha, choroby;
- problemy ze snem;
- brak kontaktów z rówieśnikami poza szkołą.

Do sygnałów, które powinny zaniepokoić nauczycieli, Olweus (1993) zalicza:

- trudności z wypowiedaniem się na forum klasowym;
- wycofywanie się z aktywności, jękanie, utrata pewności siebie;
- rezygnowanie z klasowych imprez i wyjazdów;
- samotne spędzanie przerw, niedopuszczanie przez grupę;
- spędzanie przerw w pobliżu dorosłego;
- brak dobrego przyjaciela w klasie;
- bycie wybieranym do drużyny w grach zespołowych jako jeden z ostatnich;
- widoczny smutek i przygnębienie, skłonność do płaczu;
- pogorszenie wyników w nauce.

Skutki doświadczania przemocy

Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej ze względu na doznawane trudności znajdują się w grupie podwyższonego ryzyka wystąpienia problemów zdrowia psychicznego. Wiele badań prowadzonych na świecie potwierdza tę tezę.

W przeglądzie badań (Gini, Pozzoli, 2009) dotyczących skutków przemocy rówieśniczej wyodrębniono cztery zasadnicze konsekwencje bycia ofiarą: zaburzenia emocjonalne, niskie dostosowanie społeczne, dystres psychologiczny (obniżony nastrój, myśli samobójcze), problemy zdrowotne.

Badania angielskie (Sharp, Smith, 1994) oraz australijskie (Rigby, 2003, 2005) jako skutek doświadczanego prześladowania wskazują m.in.: trudności w koncentracji, obniżone poczucie własnej wartości i pewności siebie, wzrost lęku oraz poczucie wyobcowania ze środowiska szkolnego. Rigby (2008) podkreśla też silny związek dręczenia z wagarami i unikaniem szkoły.

Wyniki kolejnych badań agresji (Fekkes i in., 2004), prowadzone w duńskich szkołach w grupie uczniów w wieku 9–12 lat, wskazują, że u dzieci będących ofiarami przemocy częściej pojawiały się zaburzenia psychosomatyczne, takie jak bóle głowy, bóle mięśni, wymioty, zaburzenia snu, uczucie zmęczenia.

Z amerykańskich badań (Center for Disease Control and Prevention, 2009) wynika, że ofiary przemocy rówieśniczej ponad dwa razy częściej ujawniały myśli samobójcze i ponad trzy razy częściej podejmowały próby samobójcze, niż ich koledzy niebędący obiektem prześladowań. Konsekwencje doświadczanej przemocy nie są jednakowe u wszystkich dzieci i zależą od wielu czynników, m.in. od drastyczności doświadczanej przemocy (czasu jej trwania,

częstości, rozległości), odporności samego dziecka, jak i reakcji grupy rówieśników i dorosłych (Rigby, 2008).

Badanie przeprowadzone w Norwegii (Idsoe, Dyregrov, 2012) wykazało występowanie zespołu stresu pourazowego (PTSD) u 33% dzieci będących ofiarami przemocy rówieśniczej.

3.3. Rola głównego sprawcy i asystentów

Nie każde dziecko, które przejawia w szkole agresywne zachowania wobec innych, będzie jednocześnie dręczycielem. D. Olweus poświęcił wiele lat na badanie ról, jakie przyjmują dzieci w sytuacjach przemocy. Stwierdził, że sprawcy przemocy długofalowej to osobna kategoria dzieci.

Główny sprawca przemocy/lider jest osobą inicjującą dręczenie. Do cech charakterystycznych dla sprawców (liderów) Olweus zaliczył m.in.:

- agresję przejawianą wobec kolegów, a także dorosłych;
- zafascynowanie przemocą i jej narzędziami;
- akceptację przemocy;
- impulsywność;
- potrzebę dominacji;
- niską empatię (brak albo mało współczucia wobec ofiar);
- średnie lub nieco wyższe niż przeciętne poczucie własnej wartości;
- większą (od innych, zwłaszcza zaś od swoich ofiar) siłę i sprawność fizyczną (cecha charakterystyczna tylko dla chłopców);
- przeciętną lub małą popularność w klasie.

Główny sprawca może działać sam, ale przemoc w klasie ma najczęściej charakter grupowy. Lider otoczony jest grupką innych uczniów, tzw. **asystentów** (pomocników, naśladowców), pochodzących z tej samej grupy społecznej i stanowiących często grupę przyjaciół wspólnie akceptujących przemoc. Asystenci to uczniowie, którzy dołączają do lidera i uczestniczą w krzywdzeniu jako współsprawcy, sami jednak zwykle nie inicjują działań i nie przejmują inicjatywy, natomiast mogą aktywnie nakłaniać lidera do dręczenia innych. Według Olweusa grupa ta jest bardzo zróżnicowana, jej członkami mogą być także uczniowie zastraszeni i niepewni.

Prowadząc interwencję w sytuacjach przemocy, należy pamiętać, że odpowiedzialność za przemoc ponosi cała grupa.

Nauczyciel, przygotowując się do prowadzenia interwencji w klasie, powinien wziąć pod uwagę wiek uczniów i różne motywy stosowania przemocy wobec innych. Uczniowie mogą bowiem dręczyć z następujących powodów, np.:

- „dla zabawy” – początki przemocy (szczególnie w młodszych klasach) mogą mieć dosyć proste przyczyny: uczniowie mogą dręczyć kogoś „dla zabawy”, „z nudów” lub dlatego, że „inni robili podobnie”. Powody te oznaczają zwykle małą świadomość

- sprawców, że krzywdzą kogoś, spontaniczny charakter przemocy oraz brak szczególnej premedytacji w zachowaniu;
- ze względu na nierozwiązane wcześniej konflikty – agresja równorzędna, nierozstrzygnięte spory, nagromadzona niechęć pomiędzy początkowo równorzędnymi stronami mogą z czasem przerodzić się w przemoc i znęcanie, z wyraźną przewagą jednej ze stron;
 - dla zdobycia akceptacji grupy – główni sprawcy przemocy są zwykle uczniami o przeciętnej lub małej popularności w klasie, a źródłem największego uznania, jakim się cieszą, jest grupa asystentów. Dręczenie innych może być jedynym sposobem zdobycia tej akceptacji. Podobna motywacja może dotyczyć samych asystentów, którzy w grupie czują się pewniej, mają poczucie przynależności, zależy im na akceptacji głównego lidera, dlatego tak trudno może być poszczególnym asystentom zrezygnować ze stosowania przemocy i wyłamać się z tzw. stada;
 - dla zdobycia i utrzymania dominacji nad innymi – wielu naukowców przychyliło się do zdania, że dręczenie ma najczęściej charakter agresji proaktywnej, czyli krzywdzenie ofiary jest sposobem „rządzenia innymi”, a nie krzywdzeniem dla samego krzywdzenia. Główni sprawcy to często uczniowie dominujący o cechach przywódczych. Ten rodzaj agresji według Agaty Komendant-Brodowskiej charakteryzuje się wysokim stopniem kalkulacji, planowania, oceny konsekwencji działania przez napastnika oraz niskim natężeniem emocji. Jest to agresja „na zimno”, inicjowana przez napastnika świadomego konsekwencji swoich działań;
 - z powodu indywidualnych cech sprzyjających przemocy – niska empatia, impulsywność, akceptacja przemocy;
 - ze względu na negatywne czynniki rodzinne – w rodzinach dzieci będących sprawcami panuje mniej reguł zachowania, a relacje są bardziej przypadkowe i chaotyczne; kary fizyczne są częstym sposobem dyscyplinowania dziecka, rodzice przyzwalają na agresję dziecka; dziecko doświadcza lub obserwuje przemoc w domu.

Dręczenie szkolne jest przypadkiem zachowania aspołecznego, łamiącego przyjęte normy, a uczniowie stosujący przemoc znajdują się w grupie zwiększonego ryzyka wystąpienia w przyszłości problemów alkoholowych oraz przestępstw kryminalnych.

Według badań rozwojowych prowadzonych przez Olweusa 60% chłopców, którzy w klasach VI–IX szkół podstawowych określani byli jako sprawcy prześladowań, w wieku 24 lat miało na koncie jakieś przestępstwo kryminalne, a 35–40% z nich skazano za trzy lub więcej przestępstw. Dla grupy kontrolnej (czyli chłopców, którzy nie byli ani sprawcami, ani ofiarami przemocy) odsetek ten wynosił 10%. Reasumując, szkolni prześladowcy już jako młodzi mężczyźni mieli czterokrotnie częściej niż reszta dawnych kolegów poważne doświadczenia kryminalne.

U sprawców dręczenia odnotowuje się również wyższe wskaźniki depresji i myśli samobójczych. Jeśli uczniowie ci nie uzyskają pomocy w dzieciństwie, często wkraczają na aspołeczną ścieżkę i mają poważne problemy w zakresie zdrowia psychicznego.

3.4. Rola świadka

Tylko nieliczni uczniowie biorą bezpośredni udział w aktach dręczenia. Pozostałe dzieci w klasie, czyli zdecydowana większość, to tzw. świadkowie. Wobec takiej sytuacji wielu dorosłych zastanawia się, jak to możliwe, że przemoc funkcjonuje w grupie, w której przeważająca liczba osób jej nie stosuje.

Badania wskazują, że deklaratywnie większość uczniów ma negatywną postawę wobec dręczenia szkolnego – uczniowie uważają, że jest to zachowanie niewłaściwe (Salmivalli, Voeten, 2004). Jednakże istnieje olbrzymia różnica pomiędzy deklarowaną postawą a rzeczywistymi zachowaniami uczniów.

Kanadyjscy badacze na terenie kilku szkół podstawowych przeprowadzili studium dotyczące zachowania dzieci-świadków w sytuacjach przemocy (Pepler, Craig, 1995). Naukowcy ci przestudiowali zapisy kamer przemysłowych, które rejestrowały interakcje dzieci na szkolnych podwórkach. Z analizy wynikało, że aż 85% aktów dręczenia odbywało się w obecności świadków, w większości sytuacji świadkowie tylko się przyglądali, a w niektórych przypadkach wspierali napastników. Pierwszy wniosek z badania jest taki, że pomimo deklarowanej negatywnej oceny przemocy większość świadków zachowuje się w takich sytuacjach biernie. Drugi wniosek – że sprawcy przemocy prawdopodobnie dążą do posiadania publiczności i obecność świadków jest dla nich ważnym elementem dręczenia – dlatego świadkowie mogą odegrać tak ważną rolę w przeciwdziałaniu przemocy.

Typologia ról świadków

Profesor Christina Salmivalli wraz z zespołem skandynawskich naukowców stworzyła *Typologię ról uczestników procesu dręczenia (Participant Role Approach)*. Według tej koncepcji istnieje sześć kategorii zachowań uczestników przemocy. Oprócz głównego sprawcy (lidera) oraz osoby poszkodowanej (ofiary) autorka wyróżniła jeszcze cztery grupy osób:

- **asystenci sprawcy** – są to uczniowie, którzy sami nie inicjują aktów przemocy, ale aktywnie włączają się i wspierają sprawcę w dręczeniu innych;
- **wspierający** – zagrzewają werbalnie lub niewerbalnie sprawcę do aktów dręczenia, okazują aprobatę dla jego działań;
- **niezaangażowani obserwatorzy/outsiderzy** – nie pomagają sprawcy, nie wspierają poszkodowanego, wybierają drogę bierności i obojętności;
- **obrońcy** – pomagają na różne sposoby poszkodowanemu, aktywnie bronią przed sprawcą i jego asystentami.

D. Olweus w swojej typologii ról przyjmowanych przez dzieci w sytuacjach dręczenia (*The Bullying Circle*) wyróżnił osiem kategorii zachowań. Oprócz powyższych stworzył opis jeszcze dwóch grup:

- **gapie/pasywni wspierający** – podoba im się dręczenie, ale nie okazują bezpośredniej akceptacji;
- **potencjalni obrońcy** – nie akceptują dręczenia, uważają, że powinni pomóc, ale tego nie robią.

Na podstawie opracowanej metody badawczej *Skala ról uczestników (Participant Role Skale)* Ch. Salmivalli obliczyła procentowy udział wszystkich ról w procesie dręczenia:

- sprawcy – 7%
- asystenci – 8%
- wspierający – 20%
- ofiary – 12%
- outsiderzy – 24%
- obrońcy – 17%
- inni – 12%

Badania Salmivalli wskazują, że większość świadków – ponad 60% (włączając w tę grupę asystentów) – w sytuacji dręczenia przyjmuje role popierające to zjawisko lub obojętne, a tylko około 17% dzieci aktywnie broni poszkodowanego.

Dlaczego świadkowie nie stają po stronie poszkodowanego?

Barbara Coloroso (2003) zidentyfikowała cztery poważne przyczyny braku reakcji wielu dzieci-świadków:

- świadek dręczenia boi się, że coś mu się stanie, zostanie zraniony – taki lęk ma często realne uzasadnienie, gdyż w wielu sytuacjach sprawca przemocy jest większy, silniejszy, bardziej agresywny, ma „złą” reputację lub wspiera go grupa;
- świadek dręczenia boi się, że zostanie nową ofiarą – nawet jeśli jest w stanie skutecznie obronić poszkodowanego, to istnieje szansa, że później zostanie przez sprawców „ukarany” za próbę interwencji;
- świadek dręczenia boi się, że jego interwencja tylko pogorszy sprawę;
- świadek dręczenia nie wie, co powinien zrobić, ponieważ dzieci często nie są uczonne, jak reagować w sytuacjach przemocy, jak pomóc poszkodowanemu, kogo poinformować.

Według B. Coloroso powyższe lęki połączone z brakiem umiejętności reagowania mogą powodować „apatię” świadków i zobojętnienie wobec przemocy, a klimat obojętności może sprzyjać szerzeniu się pogardy wobec dręczonego dziecka.

Oprócz uzasadnionych powodów braku reakcji Coloroso wymienia jeszcze liczne „wymówki”, którymi świadkowie tłumaczą swój brak działania, popieranie sprawców, a nawet przyłączenie się do dręczenia:

- *Dręczyciel to mój kumpel* – dzieci są mniej chętne do reagowania, jeśli dręczyciel jest postrzegany przez nich jako dobry kolega, nawet jeśli zachowuje się nie w porządku;
- *To nie mój problem! To nie moja sprawa!* – dzieci są często wychowywane w duchu „niewtrącania się” w sprawy innych ludzi i zajmowania się swoimi własnymi;
- *On/ona (ofiara) nie jest moim przyjacielem* – dzieci chętniej reagują, jeśli poszkodowany jest ich przyjacielem, brak dobrej relacji z ofiarą „zwalnia” dzieci z odpowiedzialności za interweniowanie. Sprawcy wybierają na swój cel przede wszystkim uczniów, którzy są samotni lub mają wąskie grono kolegów;

- *On/ona jest nieudacznikiem/przegranym/frajerem/luzerem* – w grupach (społeczeństwie) o dużym poziomie rywalizacji łatwo jest postrzegać ofiary dręczenia jako „prze-granych”, „bezwartościowych”. Świadkowie boją się utraty swojego statusu w grupie i nawet przebywanie zbyt blisko poszkodowanego może wywołać w nich lęk przed zaliczeniem ich do tej grupy;
- *On/ona zasługuje na takie traktowanie, prosiła się o to, ma co chciała* – świadkowie, nie widząc próby przeciwstawienia się sprawcom przez poszkodowanego, są skłonni uznać, że skoro ofiara się nie broni, to „ma co chciała”. Nie biorą jednak pod uwagę, że samotne przeciwstawienie się o wiele silniejszej osobie czy grupie jest bardzo trudne;
- *Dręczenie go zahartuje!* – to częsty mit, w który wierzą zarówno dorośli, jak i dzieci. Dręczenie nie hartuje, ale niszczy i poniża;
- *Nie będę donositелеm/kablem/konfidentem* – w wielu klasach (szczególnie tych starszych) istnieje niepisana zasada, że „nie kablujemy dorosłym” o sprawach dziejących się wśród dzieci. Niestety, zasada ta chroni głównie sprawców, dzieci nie myślą, jak głęboko niemoralne jest milczenie w obliczu krzywdzenia;
- *Lepiej być w grupie, niż samotnie bronić „wyrzutka”* – zidentyfikowanie się świadka z grupą, która dokucza, oznacza rezygnację z własnego zdania. Główny sprawca wybiera ofiarę, a grupa podąża bezkrytycznie za liderem. Chęć bycia akceptowanym przez grupę wyklucza możliwość sprzeciwienia się jej. Istnieje tylko czarno-biały podział na: „My”, „Oni” i „Wyrzutkowie/poza nami i nimi”, którzy zasługują na pogardę;
- *Zbyt trudna decyzja, za duży „ból głowy”* – podjęcie decyzji, czy pozostać wiernym grupie/większości, czy stanąć po stronie poszkodowanego, wymaga od świadka oszacowania wszystkich plusów i minusów. Taka decyzja nie jest łatwa i wiąże się z przeżywaniem dużego napięcia emocjonalnego, w związku z czym wielu świadków „skraca swoje męki” i wybiera prostsze rozwiązanie – nieangażowanie się w pomoc.

Z badań Ch. Salmivalli (1999) wiemy, że pomimo negatywnego u większości uczniów stosunku do dręczenia taka postawa nie ma odzwierciedlenia w ich zachowaniu w sytuacjach przemocy. Oznacza to, że na zachowanie świadków wobec ofiary mają wpływ istotne czynniki środowiskowe, silniejsze niż zinternalizowane normy.

Obojętność świadków w sytuacjach dręczenia to nie tylko zjawisko obserwowane wśród dzieci, ale uniwersalny problem wszystkich ludzi. Psychologia społeczna od lat próbuje wyjaśniać przyczyny „znieczulicy społecznej” i braku reakcji świadków na akty przemocy czy wypadki.

Odkryto **wiele mechanizmów stojących za biernymi postawami świadków**. Jednym z nich jest m.in. zjawisko **konformizmu**, które według Elliota Aronsona można zdefiniować jako „zmianę zachowania lub opinii danej osoby spowodowaną rzeczywistym lub wyobrażonym naciskiem ze strony jakiejś osoby lub grupy ludzi”. Konformizm można też traktować jako podporządkowanie się wartościom, poglądom, zasadom i normom postępowania obowiązującym w danej grupie społecznej. Aronson wyróżnił dwa typy konformizmu różniące się motywem zachowań. **Konformizm normatywny** – podyktowany

lękiem przed karą grupy lub chęcią uzyskania nagrody ze strony grupy. W tym wariancie ludzie dostosowują się do opinii czy zachowań członków grupy (nawet jeśli sami mają inne zdanie), gdyż boją się odrzucenia lub ośmieszenia w związku z „wyjściem przed szereg” lub chcą zostać przez grupę zaakceptowani. **Konformizm informacyjny** – uzasadniony brakiem wiedzy, jak się zachować/niejasną sytuacją. Jeśli ludzie nie wiedzą, jakie zachowanie jest w danym momencie słuszne, zaczynają naśladować innych, przyjmując, że skoro ktoś postępuje w dany sposób, to znaczy, że tak należy zrobić. Według Aronsona gdy rzeczywistość jest niejasna – inni ludzie stają się głównym źródłem informacji.

Do mechanizmów takich należy także **efekt widza lub obojętnego przechodnia** (ang. *bystender effect*) polegający na udzieleniu bądź nieudzieleniu pomocy w sytuacji kryzysowej (Latané, Darley, 1968). Zjawisko obojętnego przechodnia jest zależnością, która zakłada, że im większa liczba osób obserwuje dane krytyczne zdarzenie, tym mniejsza jest szansa na udzielenie pomocy. Taka postawa tłumaczona jest **zjawiskiem rozproszenia odpowiedzialności** – jeżeli nacisk na podjęcie działania rozkłada się na więcej osób, subiektywnie jest odbierany jako mniejsza osobista odpowiedzialność pojedynczego obserwatora. Z kolei **kumulacja ignorancji** tłumaczy, że świadkowie kryzysowej sytuacji/wypadku, wzajemnie obserwując swoją obojętność, interpretują zdarzenie jako niegroźne i niewymagające interwencji.

3.5. Dlaczego przemoc nie jest akceptowalna?

Tak jak przeciwdziałanie agresji równorzędnej w szkole jest procesem długofalowym, mającym na celu stopniowe uczenie dzieci konstruktywnych form komunikowania się i rozwiązywania problemów – tak przeciwdziałanie przemocy i dręczeniu wymaga od dyrekcji szkół i nauczycieli szybkich, rozważnych i zdecydowanych działań.

Przemoc w szkole nie jest akceptowalna, ponieważ:

- narusza podstawowe prawa dziecka: do godności osobistej, życia w poczuciu bezpieczeństwa;
- wywiera bardzo negatywny wpływ na dziecko poszkodowane, powodując obniżenie poczucia własnej wartości, spadek motywacji do nauki, depresję, choroby somatyczne, alienację społeczną, myśli samobójcze;
- wywiera negatywny wpływ na sprawców poprzez utrwalanie nieodpowiednich zachowań wobec rówieśników, demoralizację, przyczynianie się w przyszłości do problemów z prawem, depresji i myśli samobójczych;
- wywiera negatywny wpływ na obserwatorów, powodując znieczulenie i zobojętnienie na krzywdę;
- ma tendencję do eskalowania i zwykle bez interwencji dorosłych sama się nie kończy;
- wpływa negatywnie na klimat klasy i szkoły.

4. Planowanie interwencji w sytuacji przemocy

Zagadnienie przemocy rówieśniczej jest jednym z trudniejszych problemów, z jakim muszą zmierzyć się wychowawcy i szkoły. Świadczą o tym m.in. wyniki badań australijskiego naukowca Kena Rigbiego dotyczące skuteczności szkolnych interwencji. Wynika z nich, że działania szkół podjęte po zgłoszeniu przez poszkodowanego problemu dręczenia: w 50% nie przynoszą żadnej poprawy dla poszkodowanego; w 10% powodują pogorszenie sytuacji poszkodowanego, a tylko w 40% przynoszą zmiany na lepsze. Jeśli dodać do tego informację, że według Rigbiego tylko ok. 30% dzieci poszkodowanych zgłasza w szkole przemoc, a pozostałe 70% nikomu o tym nie mówi, rysuje się pełny – negatywny – obraz sytuacji.

Efektywna interwencja w przypadku przemocy rówieśniczej to wypadkowa wiedzy o zjawisku przemocy, umiejętności zdiagnozowania konkretnej sytuacji związanej z przemocą, znajomości różnych metod interwencji i umiejętności dopasowania ich do danych okoliczności oraz konsekwencji w działaniu.

Aby skutecznie przeprowadzić interwencję, należy prawidłowo zaplanować jej wszystkie etapy.

4.1. Diagnozowanie problemu przemocy w klasie

Nauczyciel, który w swojej klasie chce przeprowadzić diagnozę przemocy, powinien być świadom powodów, dla których takie sytuacje mogą być niełatwe do rozpoznania. Trudności w ocenie zachowań uczniów mogą wynikać z następujących przyczyn:

- uczniowie, szczególnie starszych klas, potrafią świetnie ukrywać akty przemocy przed dorosłymi;
- sprawcy wiedzą, w jakich obszarach szkoły lub w jakim czasie nie ma nadzoru dorosłych oraz którzy nauczyciele nie reagują na przemoc;
- bardziej inteligentni sprawcy posuwają się do manipulowania nauczycielami lub rodzicami i oskarżają swoje „ofiary” o używanie przemocy lub inicjowanie konfliktów;
- dziecko poszkodowane rzadko informuje nauczycieli o doświadczanej przemocy lub informuje dopiero wtedy, gdy jest już bardzo źle, ponieważ boi się zemsty lub pogorszenia sytuacji, czuje się winne, gorsze itp.;
- świadkowie sporadycznie zgłaszają problem dorosłym, gdyż boją się, że sami będą dręczeni, nie wiedzą, że przemoc to coś złego, boją się być nazwani „donosicielami”.

Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, można założyć, że wychowawca często nie ma pełnego obrazu sytuacji i tylko częściowo jest świadom skali problemu albo w ogóle nie zdaje sobie sprawy z istnienia przemocowych zachowań wśród uczniów swojej klasy. Taka sytuacja wynika w dużej mierze z natury tego zjawiska, a niekoniecznie ze złej woli czy braku spostrzegawczości wychowawcy, dlatego do diagnozowania przemocy należy podchodzić z pewną pokorą i nie wykluczać z góry jej istnienia tylko dlatego, że jej nie widać.

Punktem wyjścia każdej skutecznej interwencji powinna być **rzetelna diagnoza sytuacji** polegająca na uzyskaniu jak najpełniejszych odpowiedzi na następujące pytania:

- Kto dokucza? Kto jest liderem? Kto jest asystentem?
- Jakie są formy dokuczania?
- Gdzie i kiedy ma miejsce dokuczanie?
- Od jak dawna trwa dokuczanie?
- Jak często zdarza się dokuczanie?
- Kto jest poszkodowanym?
- Jak poszkodowany radzi sobie z tą sytuacją?
- Jaki to typ poszkodowanego?
- Jakie są reakcje uczniów w klasie?
- Czy jest to przemoc? Co wskazuje, że jest to przemoc? Jaki to etap przemocy?

Wychowawca, który rzetelnie prowadzi diagnozę, powinien:

- zebrać informacje z co najmniej kilku źródeł;
- zachować dyskrecję, co szczególnie dotyczy rozmowy z poszkodowanym i świadkami z klasy;
- wykazać neutralną i obiektywną postawę w trakcie zbierania informacji, używać niesugerującego sposobu pytania o fakty i zdarzenia.

Wychowawca może uzyskać informacje o sytuacji przemocy poprzez:

- indywidualny wywiad z dzieckiem poszkodowanym;
- indywidualny wywiad z rodzicem dziecka poszkodowanego;
- indywidualne rozmowy z dziećmi będącymi świadkami wydarzeń – do tego celu najlepiej wybrać dwoje czy troje tzw. neutralnych-pozytywnych dzieci w klasie (charakteryzujących się empatią wobec innych, w tym poszkodowanego, chęcią pomocy innym, koleżeństwem, szczerością itp.);
- indywidualne rozmowy z rodzicami neutralnych-pozytywnych dzieci w klasie;
- anonimową ankietę na temat agresji czy przemocy w klasie;
- zebranie pisemnych opisów konkretnej sytuacji od świadków;
- własną obserwację klasy, np. podczas lekcji, przerw, na wycieczce;
- obserwację poczynioną przez pedagoga szkolnego w danej klasie, np. towarzyszącego klasie cały dzień pod pretekstem oceniania nauczycieli;
- zebranie informacji i obserwacji od nauczycieli uczących daną klasę;
- zebranie informacji od innych pracowników szkoły, np. od pani woźnej, pielęgniarki;
- analizę monitoringu szkolnego;
- informacje z mediów społecznościowych.

Każda sytuacja przemocy jest inna, wychowawca może wybrać kilka z powyższych możliwości w zależności od specyfiki danej sytuacji.

Diagnoza nie może trwać tygodniami. Należy pamiętać, że dziecko poszkodowane znajduje się w trudnej sytuacji i potrzebuje pomocy. Z drugiej strony, przeprowadzenie rozmów,

ankiet lub obserwacji wymaga czasu. Wydaje się, że realnym terminem, jaki warto przyjąć, aby przeprowadzić rzetelną diagnozę, są około 1–2 tygodnie.

Wychowawca, który o dręczeniu dowiedział się bezpośrednio od rodziców poszkodowanego, powinien uprzedzić ich, że planuje przeprowadzenie diagnozy, oraz określić czas jej trwania. Wielu rodziców oczekuje często, że wychowawca natychmiast podejmie działania wobec sprawców. Informacja o zamiarze przeprowadzenia diagnozy uświadamia im, że podejrze on do sprawy poważnie, ale także pokazuje, że jest to pewien proces, który wymaga od rodziców cierpliwości.

4.2. Analiza danych i tworzenie planu zaradczego

Nauczyciel powinien dobrze przeanalizować wszystkie informacje zebrane podczas diagnozy oraz wykorzystać je w planowaniu interwencji. Warto, by wziął pod uwagę:

- wiek uczestników przemocy;
- stopień świadomości sprawców o przyczynach i konsekwencjach dręczenia;
- etap przemocy – czy jest to faza konfrontacji, osądzania, wpisania w rolę;
- charakter przemocy – jednoosobowa czy grupowa;
- częstotliwość stosowania przemocy przez sprawców – czy sprawcy używają przemocy po raz pierwszy, czy używali jej już wcześniej, a jeśli tak, to czy wobec tego samego ucznia czy innych;
- dotychczasowe działania podejmowane wobec sprawców – czy miały miejsce, jakie to były działania, czy byli karani itp.;
- stan poszkodowanego – na ile widoczne są w zachowaniu dziecka symptomy doświadczania przemocy, czy wystąpiły lub jak głębokie są skutki doświadczania przemocy w obrębie zdrowia psychicznego, jaka jest gotowość dziecka do współpracy ze szkołą;
- reakcje innych uczniów na przemoc – na jakie wsparcie ze strony świadków można liczyć itp.

Z analizy danych oraz na podstawie posiadanej przez nauczyciela wiedzy o interwencji w sytuacjach przemocy powinien wyłonić się plan zaradczy, czyli konkretne pomysły na rozwiązanie problemu. Plan zaradczy może bazować na różnych podejściach do rozwiązywania takich kwestii oraz wykorzystywać różne metody interwencji.

Plan zaradczy może zawierać pomysły działań skierowanych do różnych grup osób, i mogą to być:

- działania wobec poszkodowanego i jego rodziców,
- działania wobec sprawcy lub sprawców i ich rodziców,
- działania wobec całej klasy,
- działania wobec niektórych świadków,
- działania wobec wszystkich rodziców dzieci z danej klasy,
- działania na poziomie ogólnoszkolnym.

4.3. Błędy popełniane przez wychowawców na wstępnym etapie interwencji

Sytuacje przemocy wśród uczniów często są skomplikowane i niejednoznaczne, dlatego wymagają pogłębionej diagnozy oraz doboru odpowiedniej metody rozwiązania. Bywa jednak, że wychowawcy w momencie ujawnienia takich zachowań podejmują chaotyczne lub nieprzemyślane działania. Przyczyny błędnego postępowania wychowawców tkwią m.in. w ich niedostatecznej wiedzy na temat problemu przemocy rówieśniczej oraz doświadczaniu silnej presji rodziców lub dyrekcji szkoły na szybkie rozwiązanie problemu i karanie winnych.

Do najczęściej popełnianych błędów związanych z oceną sytuacji należą:

- opieranie diagnozy sytuacji na relacji jednej strony;
- uzasadnianie diagnozy sytuacji wyobrażeniem wychowawcy, bez sprawdzenia informacji z innych źródeł;
- zakładanie symetryzmu – symetrycznej relacji między sprawcą i poszkodowanym, polegającej na negowaniu możliwości istnienia przemocy, rozpatrywaniu sytuacji jako agresji równorzędnej, przypisywaniu na siłę współwiny ofierze.

Najpowszechniejszymi błędami, które wiążą się z prowadzonymi działaniami, są:

- podejmowanie kroków naprawczych bez uprzedniej diagnozy sytuacji;
- organizowanie tzw. konfrontacji dziecka poszkodowanego ze sprawcą przemocy bez uprzedniej diagnozy sytuacji. Wychowawca, zakładając, że zdarzenie ma charakter agresji równorzędnej, konfrontuje uczniów uczestniczących w przemocy, aby wyjaśnić sytuację lub rozwiązać problem. Taka konfrontacja jest bardzo trudna i niesprawiedliwa dla poszkodowanego, a częstą jej konsekwencją wbrew intencjom nauczyciela bywa zemsta i dalsze zastraszanie ofiary przez sprawców;
- organizowanie tzw. konfrontacji rodziców dziecka poszkodowanego i sprawcy bez uprzedniej diagnozy sytuacji. Szkoła, zdejmując w ten sposób z siebie odpowiedzialność za problem, „konfrontuje” rodziców, licząc, że sami rozwiążą sytuację. Niestety, bardzo wiele takich konfrontacji ma odwrotny skutek, bo pogarsza sytuację. Rodzice sprawcy i poszkodowanego znają zwykle wersję tylko własnego dziecka. Podczas konfrontacji trudno udowodnić, która wersja jest prawdziwa. Jeśli po stronie rodziców sprawcy nie ma woli poznania prawdy, współpracy czy chęci zadośćuczynienia poszkodowanemu, rozpoczyna się „wojna ze szkołą”. Rodzice sprawcy, znajdując się pod presją, mogą zaprzeczać problemowi lub uciekać się do agresji. Rodzice poszkodowanego mogą czuć się bezradni i pozbawieni ochrony szkoły. Obie strony mogą wyjść z takich spotkań skłócone, „poranione” i z jeszcze większym poczuciem krzywdy, a szkoła traci możliwych sojuszników;
- nieprzemyślane ujawnianie problemu na forum klasy. Wychowawca, zakładając „dobrą wolę” wszystkich dzieci, dąży do uzyskania informacji o sytuacji przemocy bezpośrednio od całej klasy. Takie postępowanie może być bardzo stresujące dla dziecka poszkodowanego – prowadzi do stygmatyzacji ofiary lub przerzucenia na nią winy. Szczególną uwagą trzeba kierować się w starszych klasach szkół podstawowych,

w klasach, gdzie panuje „zmowa milczenia” wokół tematu dręczenia, lub gdzie sprawcy mają wielu zwolenników.

Nieprzemyślane działania mogą być bardzo krzywdzące dla dziecka poszkodowanego i jego rodziców, mogą pogłębiać problem.

4.4. Szkolny system interwencji w sytuacji przemocy

Każda szkoła powinna wypracować własny, autorski system interwencji na wypadek agresji i przemocy w szkole, przygotowując na taką okoliczność specjalny dokument. Dokument ten może zawierać zarówno opisy działań i konkretnych strategii podejmowanych przez wychowawcę, jak i szczegółowe procedury postępowania w określonych sytuacjach obowiązujące w szkole. System powinien uwzględniać stopniowość działań.

Opracowanie przez szkołę systemu interwencji w razie wystąpienia przemocy daje następujące korzyści:

- jasno wytyczoną drogę postępowania dla nauczycieli;
- rozliczanie nauczycieli przez dyrekcję z określonych etapów działania;
- śledzenie przez rodziców postępowania wychowawcy i uruchomienie określonych działań;
- świadomość sprawców, że przemoc im się nie opłaca;
- poczucie bezpieczeństwa osób poszkodowanych i pozostałych uczniów oraz większe zaufanie do dorosłych.

5. Interwencja humanistyczna w sytuacji przemocy

5.1. Różne podejścia do rozwiązywania problemu przemocy rówieśniczej w szkole

Na terenie szkoły mogą być praktykowane odmienne sposoby rozwiązywania problemu przemocy rówieśniczej, różniące się filozofią i metodami oddziaływania. Do bardziej znanych zalicza się podejście humanistyczne i legalistyczne.

Podejście humanistyczne

Zakłada prawo do popełniania i naprawiania błędów. Dziecko jako osoba ucząca się życia może wkroczyć na „złą ścieżkę”, jednakże ma prawo z niej zawrócić, bez natychmiastowego poniesienia kary. W podejściu tym stawia się na rozmowy, słuchanie ucznia, budzenie empatii, wyzwalanie w dziecku chęci do samodzielnej zmiany zachowania, ponadto nie stosuje się kar.

Podejście humanistyczne ma wiele wspólnego z koncepcją „bez obwiniania” (Robinson, Maines, 1997), która zakłada, że jeśli nie będziemy przypisywać dzieciom winy za przemoc i szufladkować ich jako „sprawców”, to chętniej zmienią swoje zachowanie.

Na zalety podejścia humanistycznego składają się:

- szansa na trwałe rozwiązanie problemu przemocy;
- nawiązanie konstruktywnej współpracy ze sprawcą i rzeczywista zmiana jego zachowania;
- wzmocnienie dziecka poszkodowanego i „wyjęcie” go z roli ofiary.

Do wad podejścia humanistycznego można zaliczyć:

- czasochłonność działań i dłuższe oczekiwanie na efekt;
- brak sukcesów, gdy mamy do czynienia ze sprawcą manipulującym bądź opornym na zmianę;
- możliwe negatywne opinie rodziców czy innych nauczycieli, którzy mogą uważać to podejście za zbyt miękkie i niesprawiedliwe.

Podejście legalistyczne

Opiera się na filozofii zasad i konsekwencji. Punkt wyjścia stanowi założenie, że przemoc jest niesprawiedliwa i niezgodna z prawami jednostki. W związku z tym każda szkoła w obowiązujących uczniów regulacjach prawnych uwzględnia rozwiązania mówiące o zakazie stosowania przemocy wobec innych oraz konsekwencjach grożących z tytułu łamania zasad. Zgodnie z podejściem legalistycznym sankcje za naruszanie zasad są stopniowalne i nakładane w zależności od wielkości przewinienia.

Podejście legalistyczne jest często praktykowane w szkołach i ma wielu zwolenników, zwłaszcza wśród osób, które domagają się sprawiedliwości na rzecz osoby poszkodowanej i ukarania winnych.

Do zalet tego podejścia można zaliczyć:

- prostotę i przejrzystość całego systemu – każdy, kto łamie reguły, ponosi konsekwencje;
- łatwość i szybkość egzekwowania dzięki wewnątrzszkolnym systemom oceniania i zasadom punktacji jasno określającym rodzaje przewinień oraz konsekwencji i kar;
- jasny przekaz dla pozostałych uczniów, że w szkole nie jest tolerowana przemoc.

Podejście legalistyczne, które wydaje się racjonalne i sprawiedliwe, ma jednak swoje wady:

- sprawca traktowany jest jako osoba, która postąpiła źle i musi ponieść karę, nie ma możliwości naprawienia swoich błędów;
- ukarani sprawcy czują się często niezrozumiani, budzi się w nich poczucie krzywdy lub chęć zemsty, co prowadzi do dalszego dręczenia ofiary, ale w bardziej wyrafinowany sposób;
- karanie nie rozwiązuje przyczyn przemocy;
- szkołom trudno ustalić bardzo precyzyjny zestaw zasad, uwzględniający wszystkie formy dręczenia, oraz precyzyjny zestaw kar;
- nauczyciel stosujący to podejście musi odgrywać rolę śledczego i sędziego.

Z doświadczenia nauczycieli wynika, że oba podejścia mają swoje zalety i ograniczenia. Jeśli jednak spojrzymy na chronologię podejmowania działań w sytuacji przemocy, to zwykle warto zaczynać od metod łagodniejszych (humanistycznych) i stopniowo przechodzić do bardziej radykalnych (legalistycznych).

5.2. Metoda Wspólnej Sprawy – przykład interwencji humanistycznej

Metoda Wspólnej Sprawy (ang. *The Shared Concern Method*) powstała w latach 80. XX wieku. Jej twórcą jest Anatol Pikas, szwedzki psycholog z Wydziału Edukacji Uniwersytetu w Uppsali. Metoda szybko stała się jedną z bardziej znanych na świecie interwencji stosowanych w rozwiązywaniu problemu przemocy rówieśniczej w szkole.

Na początku XXI w. Ken Rigby, australijski psycholog specjalizujący się w problematyce *bullyingu*, opublikował swoją interpretację Metody Wspólnej Sprawy pod nazwą *The Method of Shared Concern*, która jest unowocześnioną i rozbudowaną wersją metody Pikasa. Badania prowadzone przez Rigbiego potwierdzają wysoką skuteczność MWS – blisko 90% przypadków przemocy rozwiązywanych z zastosowaniem MWS kończy się pozytywnie.

Metoda Wspólnej Sprawy stanowi przykład interwencji humanistycznej. Jej głównym celem jest znalezienie trwałego rozwiązania problemu dręczenia, co odbywa się poprzez serię indywidualnych i grupowych spotkań z uczniami. W metodzie tej nacisk położony jest na budowanie rozwiązań, a nie szczegółową analizę problemu. W praktyce oznacza to, że nie trzeba wyjaśniać detali sytuacji przemocy, odtwarzać drobiazgowo faktów, odkrywać przyczyn czy ustalać winnego. Nie zakłada się też tworzenia przyjacielskich stosunków pomiędzy uczniami. Chodzi o praktyczne wprowadzenie podstawowych reguł i rozwiązań pozwalających uczniom na przebywanie w tej samej szkole – bez krzywdzenia innych – i zapewniających poszkodowanemu bezpieczeństwo.

Kiedy warto stosować Metodę Wspólnej Sprawy?

Metoda Wspólnej Sprawy jest szczególnie zalecana:

- do pracy w starszych klasach szkół podstawowych oraz w szkołach ponadpodstawowych;
- w sytuacji silnego stresu i poczucia zagrożenia przez ucznia doświadczającego przemocy;
- w warunkach istnienia grupy uczniów, która celowo dręczy poszkodowanego i doprowadza go do takiego stanu;
- w początkowej fazie przemocy grupowej, gdy role nie są jeszcze sztywne i ustalone;
- jako pierwsza propozycja rozwiązania danego problemu – przed interwencjami legalistycznymi;
- gdy stanowi część przemyślanego i spójnego systemu przeciwdziałania agresji i przemocy, który zawiera hierarchię różnych działań podejmowanych w sytuacjach przemocy w danej szkole, począwszy od humanistycznych, a skończywszy na legalistycznych.

MWS nie należy stosować w przypadkach długotrwałego znęcania oraz przemocy w połączeniu z przestępstwami. Decydując się na MWS, należy zawsze mieć na uwadze dobro dziecka poszkodowanego – jego wrażliwość i kondycję psychiczną. Pamiętając o tym, że MWS to liczne spotkania i stopniowa poprawa sytuacji, warto oszacować „wytrzymałość i siły” poszkodowanego i przeanalizować, czy da radę uczestniczyć w takim rodzaju interwencji.

Wskazówki dla prowadzących MWS

MWS może prowadzić wychowawca klasy, pedagog szkolny bądź inna **przeszkolona** osoba. Wybrana osoba musi jednak przeprowadzić całość metody, tzn. że podczas jej trwania nie można zmieniać osoby prowadzącego czy organizować zastępstwa.

Prowadząc MWS, należy wystrzegać się określeń typu „ofiara”, „sprawca”, „dręczenie”, mimo że w opisie metody są one używane. Celem stosowania metody nie jest naznaczanie kogokolwiek czy przypisywanie mu winy.

Przed rozpoczęciem rozmów prowadzący powinien dobrze wczuć się w filozofię podejścia humanistycznego. Kluczowa jest postawa prowadzącego w stosunku do dzieci-sprawców, wobec których prowadzący powinien być pozytywnie nastawiony. Nawiązanie dobrej relacji ze sprawcami i wzbudzenie ich zaufania często decyduje o powodzeniu całego przedsięwzięcia. Złość i niechęć, lęk przed sprawcami czy potrzeba natychmiastowego wymierzenia sprawiedliwości nie sprzyjają pozytywnym rozwiązaniom stosowanym w ramach tej metody.

W trakcie rozmów prowadzący nie może prezentować zbyt obojętnego czy formalnego stosunku do uczniów. Powinien starać się wyrażać autentyczną troskę zarówno o poszkodowanego, jak i sprawców. Powinien także zdawać sobie sprawę, że sprawcy też może być trudno w trakcie rozmowy – może on np. nie ufać prowadzącemu, czuć się ograniczony z powodu opowiedzenia o sytuacji ze względu na lojalność wobec swojej grupy lub bać się reakcji pozostałych sprawców. Wrażliwość i otwartość prowadzącego na to, co mówi i czuje sprawca, jest ważnym elementem metody i przybliża do osiągnięcia głównego celu.

Indywidualne rozmowy ze sprawcami i poszkodowanym na II i III etapie stosowania metody należy prowadzić według opracowanego skryptu autora MWS.

Etapy MWS według Kena Rigbiego

MWS przeprowadzana jest w sześciu etapach:

- ETAP I – Zebranie informacji
- ETAP II – Indywidualne rozmowy z uczniami stosującymi przemoc
- ETAP III – Indywidualna rozmowa z uczniem poszkodowanym
- ETAP IV – Rozmowy sprawdzające
- ETAP V – Spotkanie grupowe dla uczniów stosujących przemoc
- ETAP VI – Spotkanie grupowe dla uczniów stosujących przemoc i poszkodowanego

ETAP I – Zebranie informacji

Punktem wyjścia dla prowadzącego interwencję jest ustalenie, że poszkodowany uczeń znalazł się w trudnej sytuacji i odczuwa cierpienie. Zbierając informacje o sytuacji poszkodowanego, prowadzący powinien bazować na własnych obserwacjach oraz sygnałach zgłaszanych przez innych nauczycieli, rodziców czy rówieśników poszkodowanego. Na tym etapie nie przeprowadza się jednak rozmowy z samym poszkodowanym. Ważne jest dokładne zidentyfikowanie wszystkich członków grupy, która dręczy poszkodowanego, oraz ustalenie, kto jest jej liderem. Należy jednak pamiętać, że w tym podejściu o nic nie oskarża się uczniów i nie zbiera dowodów ich winy, chodzi tylko o ustalenie, kto bierze udział w dokuczaniu. Dzieci, które dręczą poszkodowanego, powinny być traktowane jako „domniemani sprawcy”, a nie jak „skazańcy”. Jest to istotne dla metody, gdyż jej celem jest pozyskanie do współpracy jak największej liczby sprawców, a nie ich ukaranie czy zastraszenie. Do MWS kwalifikują się wszyscy aktywni sprawcy (lider i asystenci) oraz poszkodowany, czyli w praktyce od trzech do około pięciu, siedmiu osób.

ETAP II – Indywidualne rozmowy z uczniami stosującymi przemoc

Rozmowy z uczniami stosującymi przemoc powinny odbywać się w spokojnym miejscu, gdzie nikt nie będzie zakłócał ich przebiegu. Na każdą rozmowę należy przeznaczyć około 10 minut. Prowadzący powinien zawsze zaczynać od rozmowy z głównym sprawcą (liderem), co chroni poszkodowanego przed posądzeniem o „skarżenie/donoszenie”.

Przebieg rozmowy opracowany przez J. Węgrzynowską na podstawie MWS Rigbiego:

- 1) Powitaj ucznia stanowczo i przyjacielsko.
- 2) Wyjaśnij krótko, na czym polega twoja rola oraz dlaczego poprosiłeś ucznia na rozmowę – martwisz się o ucznia X (poszkodowanego).
- 3) Podziel się z uczniem spostrzeżeniami i informacjami na temat trudnej sytuacji ucznia X w szkole (np. że jest smutny, unika szkoły, stoi z boku, wygląda na przygnębionego itp.).
- 4) Zapytaj ucznia, co zauważył ostatnio odnośnie do trudnej sytuacji ucznia X lub co może być przyczyną takiego stanu (celem jest uzyskanie jakiegokolwiek potwierdzenia, że uczeń widzi, że uczeń X ma trudniejszy czas lub jakieś problemy).
- 5) Jeśli tylko potwierdzi się, że uczeń X nie czuje się najlepiej, zapytaj: *Co można zrobić, aby polepszyć sytuację X? Jak mógłbyś pomóc X w tej sytuacji?*
- 6) Wysłuchaj pomysłów ucznia (ewentualnie zaproponuj swoje rozwiązania). Pochwal i wzmocnij wszelkie konstruktywne propozycje ucznia i ustal, które z nich zostaną wdrożone.
- 7) Wyjaśnij, że będziesz rozmawiał także z innymi uczniami i prosił ich o pomoc w tej sprawie.
- 8) Zakończ pozytywnie i umów się na kolejne spotkanie, na którym okaże się, jak rozwija się sytuacja i czy uczniowi udało się wdrożyć rozwiązania.

Prowadzący powtarza taką rozmowę z każdym uczniem po kolei.

Jeśli chodzi o pomysły uczniów dotyczące pomocy poszkodowanemu (pkt 5) i 6)), warto pamiętać, że rozwiązania mogą być znikome, ale realne do zrealizowania, np. *Będę mu mówił „cześć” rano; Porozmawiam z nim na przerwie; Pogram z nim online na komputerze; Pogram z nim po lekcjach w piłkę; Nie będę podłączał się do przezywania; Pogadam z chłopakami, aby dali mu spokój.*

Prowadzący musi uważać jednak na rozwiązania proponowane przez sprawców, które:

- nie zależą od sprawcy, np. *Niech się przeniesie do innej klasy.* Prowadzący może powiedzieć wtedy np. *Myślałem raczej o czymś, co mógłbyś zrobić sam/co zależy od ciebie.*
- zawierają agresję, np. *To będziemy traktowali go jak powietrze.* Prowadzący może spytać, np. *Ale czy to poprawi jego sytuację?*
- są nierealne, proponowane „pod nauczyciela”, np. *To się z nim zaprzyjaźnię.* Prowadzący może urealnić sytuację, pytając np. *Ale czy to będzie możliwe?*

Jeśli uczeń nie będzie miał pomysłów na rozwiązanie, prowadzący może pomóc mu, przypominając sytuacje, o których uczeń mówił. Prowadzący w ostateczności może dać własne sugestie, ale najpierw powinien zapytać ucznia, czy ten chce je usłyszeć. Uczniowie chętniej realizują rozwiązania, które sami wymyślili, niż rozstrzygnięcia narzucone przez dorosłych.

ETAP III – Indywidualna rozmowa z uczniem poszkodowanym

Rozmowa z uczniem poszkodowanym powinna odbyć się w spokojnym miejscu, gdzie nikt nie będzie przeszkadzał rozmówcom. Rozmowa z poszkodowanym powinna odbyć się tuż po wszystkich indywidualnych rozmowach ze sprawcami.

W trakcie pierwszej rozmowy z poszkodowanym prowadzący:

- wyjaśnia uczniowi swoją rolę (dba, aby każdy uczeń w klasie czy szkole czuł się bezpiecznie, oraz pomaga uczniom, którzy mają problemy; uczeń powinien zrozumieć, że to z inicjatywy prowadzącego odbywa się rozmowa) oraz informuje, że słyszał o niemiłych sytuacjach, które ostatnio spotykały ucznia ze strony innych uczniów i że źle się czuje w szkole;
- stara się zachęcić ucznia do opowiedzenia o swojej sytuacji i aktywnie go słucha. Prowadzący powinien dowiedzieć się, jak obecnie sprawcy dokuczają poszkodowanemu i co jest dla niego najbardziej stresujące;
- zapewnia ucznia, że nikogo nie spotka żadna kara w związku z rozmowami oraz że sprawcy podczas indywidualnych spotkań wyrazili chęć pomocy w rozwiązaniu problemu. Takie zapewnienia powinny zwiększyć zaufanie poszkodowanego do prowadzącego MWS oraz zachęcić ucznia do większej otwartości;
- stara się dowiedzieć, jak poszkodowany widzi przyczynę dokuczania przez sprawców. Może np. zapytać ucznia: *Jak myślisz, czemu oni to robią?* lub dodatkowo *Pomyśl, czy jest cokolwiek w twoim zachowaniu, co mogłoby ich irytować?* Nie chodzi tu o jakiegokolwiek obwinianie poszkodowanego, ale wysondowanie, co uczeń myśli na ten temat, i wzbudzenie w nim bardziej obiektywnej refleksji o własnym zachowaniu. Może to pomóc prowadzącemu w lepszym rozumieniu całej sytuacji, a poszkodowanemu

w odkryciu, co sam może zmienić w swoim zachowaniu, aby przyczynić się do rozwiązania problemu;

- pyta ucznia o pomysły na rozwiązanie problemu, uniknięcie przemocy lub powstrzymanie sprawców przed dokuczaniem. Poszkodowany ma szansę zastanowić się, co sam może zrobić lub zmienić, by mieć wpływ na sytuację oraz poprawić swoją pozycję;
- stara się wypracować własną hipotezę na temat przyczyn dręczenia – czy jest to głównie kwestia uprzedzeń, złośliwości i negatywnych intencji sprawców (jak często zdarza się w przypadku ofiar pasywnych), czy może pewne irytujące cechy czy nawyki poszkodowanego wywołują dręczenie. Do zachowań takich można zaliczyć np. wywyższanie się, przechwalanie, ciągłe narzucanie czy przeszkadzanie bez respektowania cudzych granic, zbyt głośny bądź sztuczny sposób mówienia, zaniebywanie higieny osobistej itp. W takiej sytuacji prowadzący może pomóc uczniowi popracować nad zmianą zachowania na bardziej konstruktywne. Kolejną przyczyną jest sytuacja, kiedy poszkodowany jest typem ofiary prowokującej i sam zachowuje się agresywnie wobec sprawców. W takim przypadku również poszkodowany musi zmienić swoje zachowanie.

Przebieg rozmowy z poszkodowanym opracowany przez J. Węgrzynowską na podstawie MWS Rigbiego:

- 1) Powitaj ucznia w miły sposób.
- 2) Wyjaśnij krótko, na czym polega twoja rola oraz dlaczego poprosiłeś ucznia na rozmowę – słyszałeś, że zdarzały mu się ostatnio niemiłe sytuacje ze strony kilku uczniów.
- 3) Zapytaj ucznia, czy chciałby opowiedzieć o tym, co mu się przydarza.
- 4) Wysłuchaj uważnie jego relacji i postaraj się okazać mu wsparcie i zrozumienie. Jeśli uczeń boi się ujawnić prawdę, możesz uspokoić go informacją, że nikt nie poniesie kary z powodu rozmów i że sprawcy podczas indywidualnych spotkań zaoferowali swoją pomoc w rozwiązaniu problemu.
- 5) Zapytaj ucznia o możliwe przyczyny zachowania sprawców: *Jak myślisz czemu oni to robią?* lub *Pomyśl, czy jest cokolwiek w twoim zachowaniu, co mogłoby ich denerwować?*
- 6) Zapytaj ucznia o pomysły na rozwiązanie problemu – co sam może zrobić lub zmienić, by mieć wpływ na sytuację i przyczynić się do zakończenia dręczenia.
- 7) Umów się na kolejne spotkanie. Poproś, aby uczeń przyglądał się zachowaniu sprawców – czy zmienia się na lepsze i zastanawiał się, jak może sam przyczynić się do rozwiązania problemu.
- 8) Zapewnij ucznia, że będziesz go wspierał i że jest szansa na rozwiązanie problemu wspólnymi siłami.

ETAP IV – Rozmowy sprawdzające

Kolejnym krokiem w MWS jest przeprowadzenie krótkich, indywidualnych rozmów sprawdzających z każdym uczniem stosującym przemoc. Rozmowy takie prowadzący interwencję

realizuje po kilku dniach od pierwszej rozmowy. Mogą one odbywać się na zasadzie umówionego spotkania lub w formie „przygodnej” pogawędki, jednakże miejsce powinno być ustronne i rozmowie nie powinni towarzyszyć świadkowie.

Celem rozmowy na tym etapie interwencji jest sprawdzenie, czy uczniowi udało się wywiązać z zaproponowanych pomysłów polepszenia sytuacji poszkodowanego.

W trakcie rozmów sprawdzających niektórzy uczniowie będą przekazywać wiarygodne i pozytywne relacje z tego, co udało im się zrobić, niektórzy będą informować, że nie mieli jeszcze okazji, aby wprowadzić je w życie, ale chcą to zrobić, niektórzy mogli zwlekać lub nie mieć ochoty ich wdrażać. Prowadzący może dać uczniom dodatkowy czas na realizację zobowiązań.

W niektórych przypadkach prowadzący powinien spotkać się z uczniem więcej niż tylko raz. Dopóki nie przekona się, że zostały podjęte wiarygodne działania na rzecz poszkodowanego, nie ma szansy na sukces. Informacje na temat wprowadzanych zmian prowadzący może czerpać od samego ucznia, ale również przyglądając się zachowaniu sprawców i zasięgając dyskretnie opinii innych obserwatorów.

Wdrożenie pomysłów na pomoc poszkodowanemu przez wszystkich członków grupy sprawców, wykazanie się dobrą wolą i konkretnymi działaniami są warunkiem przejścia do etapu spotkań grupowych. Jeśli prowadzącemu uda się pozyskać do współpracy indywidualnie każdego ucznia, oznacza to, że sprawcy będą w stanie uczestniczyć w konstruktywnym spotkaniu grupowym. Jeśli jednak podczas spotkań sprawdzających prowadzący nie widzi zmiany w zachowaniach sprawców, oznacza to, że MWS powinna być zawieszona i należy wdrożyć inne podejście.

W ramach rozmów sprawdzających prowadzący spotyka się także z uczniem poszkodowanym.

ETAP V – Spotkanie grupowe uczniów stosujących przemoc

Spotkanie grupowe dla uczniów stosujących przemoc służy utrwaleniu pozytywnych zmian poczynionych indywidualnie przez uczniów oraz wzięciu odpowiedzialności za zmiany przez całą grupę. Prowadzący organizuje takie spotkanie wtedy, gdy ma pewność, że pozytywne zmiany zaczęły być wdrażane.

Organizowaniu spotkania dla grupy sprawców przyświecają trzy cele:

- stworzenie pozytywnej atmosfery spotkania (w dogodnym dla wszystkich czasie, w spokojnym, ustronnym miejscu, przyjacielskie powitanie każdego ucznia – po imieniu itp.), dzięki której sprawcy będą czuli się zadowoleni i zrelaksowani oraz przygotowani do wspólnego działania na rzecz zakończenia konfliktu pomiędzy nimi a poszkodowanym;

- umożliwienie każdemu członkowi grupy udziału w tworzeniu wiarygodnego planu rozwiązania problemu, z nadzieją, że plan przyniesie korzyść zarówno grupie, jak i poszkodowanemu;
- wypracowanie z grupą praktycznego i skutecznego sposobu przedstawienia planu na wspólnym spotkaniu z poszkodowanym.

Spotkanie powinno rozpocząć się od podziękowań prowadzącego dla każdego ucznia za podjęcie wysiłków w celu poprawy sytuacji. Następnie prowadzący powinien poprosić, aby każdy uczeń opisał, co zrobił dla ucznia X i z jakim skutkiem. Prowadzący powinien również pochwalić uczniów nie tylko za działania zakończone sukcesem, ale także za wysiłek włożony w próby przeprowadzenia różnych rozwiązań, nawet jeśli nie przyniosły one efektów.

Zasadniczym celem spotkania z grupą sprawców jest wypracowanie planu rozwiązania problemu i rozmowy z poszkodowanym. Prowadzący powinien zaangażować w ten proces każdego członka grupy, a plan – uzyskać aprobatę wszystkich uczestników spotkania. Plan musi mieć praktyczny charakter i zawierać propozycje zakończenia dręczenia satysfakcjonujące sprawców, powinien być również akceptowalny i dla poszkodowanego, i szkoły.

W niektórych przypadkach plany powstają bardzo szybko, np. kiedy członkowie grupy wyrażą chęć przeproszenia poszkodowanego i odbudowania z nim pozytywnych relacji. Inne plany trzeba długo negocjować, a czasami jedyną propozycją sprawców jest oświadczenie, że „dadzą spokój” poszkodowanemu. Plan musi być przede wszystkim realistyczny.

Ostatnim krokiem w ramach tego etapu jest przygotowanie grupy na spotkanie z poszkodowanym. Prowadzący może w tym celu:

- ustanowić zasadę traktowania się z szacunkiem podczas wspólnego spotkania;
- uświadomić uczniów, że poszkodowany może czuć się na spotkaniu przestraszony lub zagrożony i potrzebuje ze strony członków grupy znaku życzliwości (każdego ucznia można poprosić o przygotowanie jakiegoś zdania rozpoczynającego rozmowę, które pomoże poszkodowanemu poczuć się lepiej i swobodniej);
- ustalić z grupą sposób prezentacji planu podczas spotkania – kto w jej imieniu powie o przyjętych ustaleniach;
- zachęcić grupę do zastanowienia się nad reakcją poszkodowanego na plan i jego elementami, które mogą wymagać negocjacji;
- uświadomienie grupy, że być może inaczej oceni sytuację po wysłuchaniu wypowiedzi poszkodowanego.

Po zakończeniu Etapu V prowadzący ma za zadanie zaprosić poszkodowanego na wspólne spotkanie wszystkich zainteresowanych stron oraz przygotować poszkodowanego do spotkania. W trakcie indywidualnej rozmowy przygotowującej z poszkodowanym uczniem prowadzący powinien:

- krótko opisać wynik spotkania grupowego ze sprawcami. Podkreślić, że sprawcy wykazali się dobrymi intencjami, chcą ostatecznie rozwiązać problem i zgodzili się na propozycję wspólnego spotkania w obecności prowadzącego. Prowadzący powinien

zapewnić, że będzie wspierał ucznia X w trakcie spotkania oraz będzie pilnował, aby wypracowane wspólnie rozwiązanie było satysfakcjonujące zarówno dla poszkodowanego, szkoły, jak i sprawców. Prowadzący powinien zapytać poszkodowanego o zgodę na udział we wspólnym spotkaniu;

- przedyskutować z uczniem, jakie rozstrzygnięcia chce zaproponować, aby przyczynić się do ostatecznego rozwiązania problemu.

Jeśli prowadzący odpowiednio przygotował grupę sprawców do spotkania z poszkodowanym, pozyskał zgodę i przygotował samego poszkodowanego, może przejść do ostatniego etapu MWS.

ETAP VI – Spotkanie grupowe dla uczniów stosujących przemoc i poszkodowanego

Ostatnie spotkanie ma na celu umożliwienie poszkodowanemu, sprawcom i prowadzącemu wspólne rozwiązanie problemu, nad którym wszyscy pracowali. Musi to być połączony wysiłek wszystkich stron.

W wyniku spotkania powinny zostać osiągnięte trzy podstawowe cele:

- kończy się dręczenie,
- powstaje akceptowalna relacja pomiędzy sprawcami a poszkodowanym,
- zostają wypracowane warunki utrzymania takiej relacji w przyszłości.

Powyższe cele są realistyczne w przeciwieństwie do oczekiwań niektórych nauczycieli, że sprawcy „zaprzyjaźnią się” z ofiarą. Trzeba pamiętać, że głównym celem MWS jest zapewnienie poszkodowanemu bezpieczeństwa, a jeśli uda się wypracować coś więcej, należy traktować to jako bonus.

W spotkaniu poszkodowanego ze sprawcami ważne jest także uruchomienie komunikacji pomiędzy sprawcami a poszkodowanym, która poprzez dręczenie została zerwana. Fakt, że wszyscy uczestnicy dręczenia są razem i normalnie rozmawiają, stanowi istotny krok w stronę przywrócenia konstruktywnych relacji.

Prowadzący zaprasza na spotkanie grupę sprawców 10 minut wcześniej niż poszkodowanego. Wcześniejsze spotkanie ma na celu przypomnienie ustaleń i przygotowanie się do spotkania. Prowadzący prosi wszystkich o zgodę na przestrzeganie w trakcie spotkania następujących reguł:

- słuchamy uważnie innych;
- nie przerywamy;
- traktujemy każdego z szacunkiem, nawet jeśli się z nim nie zgadzamy.

Prowadzący podkreśla, że każdy zdecydował się na odbudowanie dobrych relacji z poszkodowanym.

Poszkodowany, wchodząc na spotkanie, zostaje powitany przez prowadzącego oraz pozostałych uczniów i zajmuje miejsce obok prowadzącego. Następnie każdy sprawca mówi coś miłego do poszkodowanego.

Przedstawiciel grupy sprawców relacjonuje, co grupa wypracowała, a poszkodowany ma się do tego ustosunkować lub powiedzieć, co sam przygotował. Grupa podejmuje ostateczne decyzje, jak rozwiązać problem. Na koniec prowadzący dziękuje wszystkim za zaangażowanie i umawia się na ponowne spotkanie za kilka tygodni.

6. Interwencja klasyczna w sytuacji przemocy

Klasyczne podejście do rozwiązywania problemu przemocy na terenie szkoły ma swoje źródła w koncepcji pracy D. Olweusa, pioniera badań w Europie i na świecie nad zjawiskiem dręczenia wśród dzieci. Podejście to opiera się na założeniu, że przemoc jest niesprawiedliwa oraz krzywdząca i powinna być jak najszybciej przerwana. Na etapie środków zaradczych podejmowanych na poziomie klasy kładzie się nacisk na pracę ze wszystkimi stronami przemocy: poszkodowanymi, sprawcami i świadkami. Interwencja klasyczna łączy elementy podejścia humanistycznego i legalistycznego.

6.1. Praca z dzieckiem poszkodowanym

Pierwsza rozmowa o przemocy z dzieckiem poszkodowanym

Odkrywając sytuację przemocy w swojej klasie, wychowawca powinien w pierwszej kolejności rozważyć możliwość rozmowy z uczniem poszkodowanym. Celem tej rozmowy będzie zarówno zebranie informacji potrzebnych do rzetelnej diagnozy, jak i zdobycie zaufania dziecka i zachęcenie go do dalszej współpracy w celu poprawy jego sytuacji w klasie. Trzeba pamiętać, że interwencje w warunkach przemocy zwykle trwają dłuższy czas i wymagają podjęcia wielu działań, więc współpraca dziecka poszkodowanego może okazać się dla wychowawcy kluczowa. Dlatego do takiego spotkania zawsze warto się przygotować!

Wychowawca powinien zacząć od dyskretnego umówienia się z dzieckiem na rozmowę, w spokojnym miejscu i bez świadków. Trzeba pamiętać, że im starsza jest klasa, tym bardziej uczeń może się bać, że inni „zobaczą”, jak rozmawia z nauczycielem, i nazwą go „donosicielem”.

Dziecko, które przychodzi na pierwszą rozmowę, może:

- czuć się bezsilne i samotne z powodu sytuacji przemocy;
- bardzo bać się sprawców oraz doświadczać z ich strony nieprzyjemnych sytuacji, o których wychowawca nie ma pojęcia;
- być wrażliwe, przeżywać stres, mieć objawy psychosomatyczne;

- być zrezygnowane i zobojętnione;
- mieć objawy depresji lub myśli samobójcze;
- potrzebować wsparcia.

Stan dziecka zależy od jego charakteru (na ile jest silne psychicznie), formy i czasu trwania przemocy oraz posiadanego wsparcia. Dziecko może mieć poczucie, że sobie jakoś radzi w danej sytuacji, albo przeżywać kompletne załamanie.

W trakcie pierwszej rozmowy z poszkodowanym uczniem szczególną uwagę warto zwrócić na:

- zapewnienie uczniowi dyskrecji – rozmowa toczy się między poszkodowanym a wychowawcą, inni koledzy nie dowiedzą się o niej;
- wyjaśnienie celu rozmowy – zasygnalizowanie dostrzeżenia przemocy, wyrażenie obawy o ucznia i chęci udzielenia mu pomocy;
- zapewnienie dziecka, że wychowawca nie godzi się na dokuczanie w klasie;
- aktywne, uważne słuchanie – wychowawca może sobie nawet zapisywać różne sytuacje opisywane przez dziecko;
- zadawanie pytań „otwartych”, np. *Opowiedz, jak wyglądała wczorajsza sytuacja, kiedy zabierali ci plecak*), unikanie zbyt wielu pytań dociekliwych, bo to nie przesłuchanie;
- wczucie się w stan emocjonalny dziecka, nazywanie uczuć dziecka, np. *Wygląda na to, że czujesz się samotny w klasie* lub *Widzę, że boisz się trochę chłopaków*;
- okazanie dziecku akceptacji i zachowanie cierpliwości;
- docenienie odwagi dziecka, że powiedziało o bolesnych dla siebie zdarzeniach;
- uszanowanie jego odmowy i lęku, kiedy nie chce wskazać sprawców;
- przypomnienie dziecku norm i jego praw, które go chronią w szkole;
- zapytanie o pomysły dziecka na rozwiązanie problemu;
- zapewnienie dziecka o poinformowaniu go o planowanych w tej sytuacji działaniach.

W trakcie rozmowy z poszkodowanym należy unikać:

- przypisywania dziecku winy za zaistniałą sytuację – nie wolno szukać w dziecku winy za przemoc, która je spotyka. Wypowiedzi typu: *Dlaczego nie masz koleżanek?*, *Nie mogłaś powiedzieć im, żeby cię zostawili w spokoju*, *Dlaczego się nie broniłaś?* przyczyniają się do pogłębienia smutku, poczucia winy i niskiej samooceny ucznia;
- podważania lub zaprzeczania relacji dziecka poprzez komunikaty typu: *Chyba przesadzasz trochę*, *Chłopcy na pewno chcieli się z tobą pobawić, a ty od razu bierzesz to za dokuczanie* lub *Trudno mi uwierzyć w to, co mówisz, przecież Klaudia jest wzorową uczennicą* powodują, że dziecko może się zablokować i nic już nam więcej nie powiedzieć;
- bagatelizowania problemu dziecka – z punktu widzenia dorosłych wiele nieprzyjemnych sytuacji, które przydarzają się ofierze, wydaje się prostych do rozwiązania. Dla dzieci są one jednak trudne i bolesne, więc zdania takie jak: *Robisz z tego tragedię*, *Nie możesz się tak wszystkim martwić* niczego nie rozwiązują;
- dawania „dobrych” rad – jeśli dorosły nie jest w stanie pomóc uczniowi lub nie poznał wystarczająco dobrze całej sytuacji, nie powinien udzielać dziecku powierzchownych rad typu: *Jak będą chcieli od ciebie pieniądze, to powiedz im, że im nie dasz*, *Musisz się*

zaprzyjaźnić z jakąś koleżanką z klasy, Po prostu nie zwracaj uwagi na ich zaczepki. Takie wypowiedzi dają do zrozumienia dziecku, że zdane jest na własne siły i nie ma co liczyć na pomoc, mogą też być szkodzące dziecku.

Rozmowę z dzieckiem poszkodowanym warto uzupełnić wywiadem z jego rodzicami.

Współpraca z rodzicami dziecka poszkodowanego

Rodzice dziecka poszkodowanego są ważnym sojusznikiem szkoły w rozwiązaniu problemu przemocy. Szkoła powinna nawiązać z nimi współpracę i dbać o utrzymywanie dobrych relacji. W tym celu wychowawca szkolny może:

- wyjaśnić dokładnie rodzicom, co wie o sytuacji przemocy, przedstawić jasno swoje stanowisko w tej sprawie – brak zgody na krzywdzenie w klasie; rodzice powinni przekonać się, że szkole zależy na przerwaniu dręczenia;
- wysłuchać relacji rodziców na temat przemocy wobec ich dziecka oraz zapytać o pomysły na rozwiązanie sytuacji;
- uświadomić rodzicom możliwość zgłoszenia zdarzenia na policję, jeśli się do tego kwalifikuje;
- przedstawić plan działań, które szkoła zamierza podjąć, i wyjaśnić, na czym one polegają i czemu służą; świadomość, że istnieje jasny plan ochrony dziecka, uspakaja rodziców i buduje ich zaufanie do szkoły; warto wziąć pod uwagę propozycje rodziców dotyczące rozwiązania sytuacji;
- poprosić o współpracę, wskazać rodzicom ich rolę w przedstawionym planie działania;
- ustalić częstotliwość i sposób kontaktowania się w celu bieżącego informowania o podejmowanych krokach;
- poprosić o cierpliwość i czas na działanie; rodzice mogą domagać się radykalnych rozwiązań, jednak warto im pokazać, że szkoła kontroluje sytuację i chce działać rozsądnie i ostrożnie dla dobra ich dziecka;
- wspólnie z rodzicami zastanowić się, jak można pomóc dziecku i co mogą zrobić sami rodzice;
- przedstawić ofertę pomocy psychologicznej, z której rodzice i dziecko mogą skorzystać poza szkołą.

Doraźne wsparcie dziecka poszkodowanego w trakcie interwencji

Rozpoczynając interwencję klasyczną, która może trwać kilka tygodni i obejmować różnorodne działania, prowadzący powinien zadbać o bezpieczeństwo poszkodowanego. Do działań doraźnych należą:

- wsparcie psychologiczne dziecka w szkole w porozumieniu z rodzicami, świadczone przez wychowawcę, pedagoga szkolnego lub jeśli dziecko ma silne objawy i jest w złym stanie psychicznym – specjalistów spoza szkoły, np. w formie psychoterapii czy konsultacji psychiatrycznej;
- regularne spotkania z dzieckiem lub rodzicami monitorujące sytuację (wychowawca, pedagog) początkowo np. raz na tydzień, potem rzadziej w celu omawiania bieżącej sytuacji i stwierdzenia, czy jest poprawa, jaka, co się dzieje, oraz ogólnego informowania dziecka i rodziców o planowanych krokach; dla dziecka poszkodowanego

niezmiernie ważna jest świadomość tego, co się będzie działo, np. że będą zajęcia w klasie i jak one będą wyglądały, oraz możliwość „psychicznego przygotowania się” do nadchodzących wydarzeń;

- ustalenie z dzieckiem i jego rodzicami – jeśli sytuacja jest poważna – „zasad bezpieczeństwa” na wypadek aktów przemocy, np. procedur, co dziecko ma zrobić, jeśli grupa czeka na niego pod szkołą, jaką drogą ma wracać ze szkoły, jakich miejsc w szkole unikać itp.

Długofalowe wsparcie dziecka poszkodowanego – pomoc w „wyjściu z roli”

Pełna interwencja powinna zawierać pomysły na działania wobec poszkodowanego, które pomogą mu „wyjść z roli” ofiary, czyli przestać czuć się osobą bezradną, od której nic nie zależy, a także wzmocnią go, by zaczął lepiej funkcjonować w grupie. Do działań wychowawcy lub pedagoga w tym zakresie może należeć:

- przywracanie poszkodowanemu poczucia sprawstwa poprzez wspólne opracowywanie pomysłów na zmianę jego sytuacji w klasie, wyzwalanie inicjatywy, aktywizowanie w wymyślaniu rozwiązań;
- ćwiczenie asertywnych sposobów reagowania na agresję, w tym pewnej postawy ciała, mocnego głosu, odważnego spojrzenia, stanowczego wyrażania próśb, odmawiania, używania metody „zdarłej płyty”, „własnego zdania”, „zamglania”, odpowiadania na zaczepki z humorem itp.;
- wzmacnianie poczucia własnej wartości poprzez pokazywanie dziecku jego mocnych stron, systematyczne dowartościowywanie, zachęcanie do realizacji talentów poza klasą, wspieranie w odnoszeniu sukcesów;
- uczenie nawiązywania relacji w grupie poprzez tworzenie sytuacji sprzyjających integracji z pozostałymi uczniami, np. w formie pracy nad projektem z grupą przyjacielskich dzieci, a także zachęcanie do kontaktów z rówieśnikami w klasie i poza klasą, np. w kółkach zainteresowań, harcerstwie, wolontariacie;
- praca nad zachowaniami prowokującymi drogą zamiany zachowań prowokujących względem rówieśników – jeśli dziecko takie przejawia – na zachowania bardziej konstruktywne i świadome.

6.2. Praca ze sprawcą

Działania wobec sprawców powinny przebiegać dwutorowo. Pierwszy kierunek pracy wychowawcy polega na aktywnej pomocy dziecku w „wyjściu z roli”, czyli zmianie niekonstruktywnych zachowań i nawyków na bardziej pozytywne. Drugi kierunek postępowania to działania dyscyplinujące, mające na celu szybkie przerwanie przemocy względem poszkodowanego.

Pomoc w „wyjściu z roli”

Sprawca to często dziecko z dużym potencjałem, ambicjami, ale także takie, które może mieć poważne osobiste i rodzinne problemy. Stosowanie przemocy przez ucznia może wynikać z różnych indywidualnych czynników ryzyka, jednak im dłużej uczeń stosuje przemoc, tym bardziej wchodzi w tzw. rolę sprawcy. Rola ta wyzwala w nim uczucie presji na

kontynuowanie swojego zachowania poprzez wrażenie, że wszyscy dookoła tego właśnie od niego oczekują lub że nie może nagle przestać być „twardzielem”. Sprawca, podobnie jak dziecko poszkodowane, potrzebuje pomocy dorosłych. Musi na nowo nauczyć się funkcjonowania w grupie bez używania przemocy, powinien zdobywać różne kompetencje, które uchronią go przed demoralizacją, depresją czy myślami samobójczymi w przyszłości. Taka praca wymaga od wychowawcy czy pedagoga szkolnego, a często także zewnętrznych specjalistów, zaangażowania, cierpliwości i pozytywnego nastawienia do dzieci-sprawców.

Do działań sprzyjających zmianie postawy przez sprawcę należą:

- pomoc w pozytywnej realizacji potrzeby dominacji i uznania poprzez tworzenie przez wychowawcę możliwości pozytywnego przywództwa, np. pełnienia ważnych funkcji w działaniach ogólnoszkolnych i klasowych; jeśli sprawca za swoją pracę, kilkakrotnie doświadczy uznania ze strony kolegów i nauczycieli – wtedy trudniej mu będzie wrócić do aspołecznych zachowań;
- poświęcanie czasu, uwagi, dowartościowywanie sprawcy, ponieważ potrzebuje on pozytywnej uwagi – takiej, którą dorośli poświęca dziecku, kiedy „wszystko jest w porządku”, w przeciwieństwie do negatywnej, kiedy koncentruje się na dziecku, które źle się zachowuje; sprawca potrzebuje zainteresowania, rozmowy oraz poczucia, że dorośli cenią go i widzą w nim różne zalety;
- nauka kontroli złości – sprawcy często są impulsywni i warto, aby opanowali techniki kontroli złości;
- rozwijanie empatii u sprawcy, ponieważ ma on problem z decentracją i wczuciem się w sytuację poszkodowanego, uważa, że przemoc „jest fajna”; wychowawca lub pedagog szkolny pracujący ze sprawcą nad obniżeniem poziomu agresji może uczyć go przyjmowania perspektywy innych osób poprzez wspólne analizy sytuacji, treści książek czy filmów oraz ćwiczenia;
- stawianie granic, wyciąganie konsekwencji, ponieważ sprawca wymaga ustalenia jasnego systemu zasad zachowania, a szczególnie ważne są dla niego dobrze sformułowane zasady klasowe; sprawca musi doświadczyć konsekwentnej postawy wychowawcy w egzekwowaniu od uczniów tych zasad; jeśli uczniowie zaczynają łamać zasady – dorośli powinni aktywnie reagować, począwszy od zwracania uwagi, poprzez rozmowy, ostrzeżenia, umowy, aż po wyciąganie konkretnych konsekwencji za złe zachowanie; brak jasnych zasad i konsekwencji w postępowaniu wychowawcy działają na sprawców demoralizująco;
- pomoc psychologiczna, ponieważ często sprawca potrzebuje intensywnej opieki psychologicznej, szczególnie jeśli agresja i przemoc mają źródło w źle funkcjonującej rodzinie, np. alkoholowej, przemocowej, dysfunkcyjnej, permissywnej; wychowawca lub pedagog może zebrać informacje na temat oferty wsparcia psychologicznego poza szkołą; szczególnie przydatne w problemach dzieci agresywnych są grupy socjoterapeutyczne, treningi zastępowania agresji, terapia indywidualna, grupowa lub rodzinna.

Działania dyscyplinujące

Obowiązkiem szkoły jest zapewnienie każdemu dziecku bezpieczeństwa na jej terenie. Ponieważ przemoc łamie podstawowe prawa jednostki, nie można dopuszczać do jej stosowania przez uczniów. Pomaganie sprawcom w „wyjściu z roli” to dłuższy proces. Dziecko poszkodowane nie może czekać miesiącami, aż sprawca zmieni swoje zachowanie – dlatego wychowawca powinien równoległe uruchomić ścieżkę dyscyplinującą, której celem będzie możliwie jak najszybsze przerwanie przemocy.

Działania dyscyplinujące powinny mieć swoją hierarchię i stopniowalność. Szkoły, które posiadają dobrze przemyślany i opracowany w formie dokumentu system interwencji w sytuacjach przemocy, dostarczają nauczycielom takich wytycznych i powodują, że działania różnych wychowawców są spójne.

Pierwsza rozmowa o przemocy ze sprawcą

Jeśli po przeprowadzeniu w klasie diagnozy przemocy wychowawca ma jasność, kto jest odpowiedzialny za przemoc, powinien zacząć od rozmowy z głównym sprawcą.

Pierwsza rozmowa nie służy ukaraniu sprawcy, ale jest dla niego szansą na zmianę zachowania. Sprawca powinien odczuć, że wychowawca jest wobec niego nastawiony pozytywnie, próbuje go zrozumieć, wierzy w niego i chce mu pomóc.

Celem pierwszej rozmowy ze sprawcą jest:

- nazwanie i przedstawienie problemu,
- wysłuchanie sprawcy,
- wzbudzenie w nim refleksji nad konsekwencjami zachowania,
- pomoc w wypracowaniu konstruktywnych rozwiązań,
- zatrzymanie przemocy.

Na rozmowę dobrze wybrać spokojne miejsce i przeprowadzić ją bez udziału świadków, a także mieć zapewniony komfort czasowy. Wychowawca może umówić się z dzieckiem na taki termin, który będzie odpowiadał obu stronom – nie warto „wyciągać” ucznia bez zapowiedzi np. z ulubionych zajęć, gdyż wtedy będzie buntował się i stawiał opór.

Do pierwszej rozmowy ze sprawcą warto się przygotować – określić temat i cel rozmowy, opracować listę faktów, na które prowadzący chce się powołać, zastanowić się nad najlepszymi sposobami dotarcia do ucznia. Kluczową sprawą jest nawiązanie dobrej relacji ze sprawcą.

Prowadzenie rozmowy według określonego planu pomoże zwiększyć jej efektywność. W planie pierwszego spotkania ze sprawcą warto uwzględnić elementy rozmowy opisane wcześniej we fragmencie dotyczącym rozmowy z dzieckiem stosującym agresję.

Schemat pierwszej rozmowy ze sprawcą:

- 1) Opisz krótko, co zaszło – fakty, zdarzenia.
- 2) Określ swój stosunek do zdarzeń, nazwij swoje uczucia.
- 3) Odwołaj się do panujących zasad, norm.
- 4) Przedstaw cel rozmowy.
- 5) Wysłuchaj aktywnie relacji ucznia – nazywaj uczucia, zadawaj otwarte pytania, parafrazuj, podsumuj całość wypowiedzi.
- 6) Spróbuj wzbudzić empatię u sprawcy wobec poszkodowanego.
- 7) Pokaż sprawcy wpływ jego zachowania na uczucia i położenie poszkodowanego.
- 8) Przypomnij obowiązujące normy, które uczeń przekroczył.
- 9) Poszukaj rozwiązań wspólnie ze sprawcą, którymi mogą być np. zobowiązania sprawcy wobec poszkodowanej osoby, sposoby panowania nad swoimi emocjami itp.
- 10) Doceń współpracę i wysiłek ucznia.
- 11) Umów się na następne spotkanie.

W dalszej kolejności wychowawca przeprowadza podobne indywidualne rozmowy z asystentami sprawcy. Powinien pamiętać o zasadzie, że z każdym sprawcą przemocy należy pracować osobno, nie można stosować odpowiedzialności zbiorowej ani organizować rozmów grupowych.

Systematyczne cykle rozmów

Rozpoczynając interwencję wobec sprawców, należy od razu założyć, że będzie to cykl rozmów. Systematyczne spotkania dają sprawcom czas na zmianę zachowania, wsparcie w dokonaniu zmiany, jasny przekaz, że szkoła „nie odpuszcza”, aż do ostatecznego rozwiązania problemu. W tego rodzaju interwencji niezbędna jest determinacja wychowawcy i postępowanie według planu.

Po pierwszej rozmowie na temat przemocy mogą nastąpić:

- rozmowy rozliczające, których celem jest sprawdzenie, czy uczeń wdrożył zaproponowane rozwiązania lub postanowienia kontraktu;
- rozmowy wspierające w celu przekazania pozytywnych informacji zwrotnych uczniowi, który przestał stosować przemoc i przestrzega umów;
- rozmowy dyscyplinujące, wraz z podpisaniem kontraktu;
- rozmowy ostrzegawcze, informujące ucznia o konsekwencjach niezaprzestania przemocy, wraz z postawieniem ultimatum.

Cykl spotkań dobrze jest zaplanować, poczynwszy od częstych rozmów, np. raz lub dwa razy w tygodniu, poprzez stopniowe zmniejszanie ich częstotliwości, np. raz na dwa tygodnie, raz na miesiąc itd.

Jeśli sprawca łamie ustne ustalenia, należy przeprowadzić rozmowę zakończoną spisaniem kontraktu.

Kontrakt to pisemna umowa zawarta z uczniem, zawierająca:

- zakres zobowiązań ucznia;
- informację o konsekwencjach, jakie grożą za złamanie ustaleń;
- termin spotkania z oceniającym stopień wypełniania umowy;
- podpis ucznia i wychowawcy.

Tworzenie hierarchii rozmów

Jeśli sprawca nie współpracuje i dalej stosuje przemoc, wychowawca może stopniowo wprowadzać udział różnych osób w rozmowach, zwiększając w ten sposób nacisk wywierany na ucznia. Mogą to być kolejno:

- rozmowy uczeń – wychowawca;
- rozmowy uczeń – wychowawca i inny nauczyciel, np. nauczyciel wychowania fizycznego, którego sprawca bardzo ceni;
- rozmowy uczeń – wychowawca i pedagog;
- rozmowy uczeń – wychowawca i rodzice;
- rozmowy uczeń – wychowawca i inni nauczyciele uczący danego ucznia lub rodzice;
- rozmowy uczeń – wychowawca i dyrektor lub rodzice.

Zanim wychowawca zaprosi na rozmowę rodziców sprawcy, warto najpierw dać samemu dziecku możliwość rozwiązania problemu.

Monitorowanie zachowania sprawców

Wychowawca, prowadząc interwencję wobec sprawców, musi pozyskać informację zwrotną na temat skuteczności swoich działań. Najlepiej, aby informacja ta pochodziła z kilku źródeł.

Monitoring może polegać na:

- obserwacji zachowania ucznia przez wychowawcę i innych nauczycieli,
- zbieraniu informacji zwrotnych od dziecka poszkodowanego lub jego rodziców,
- zbieraniu informacji zwrotnych od świadków.

Tworzenie hierarchii konsekwencji

Jeśli uczeń łamie umowy i stosuje dalej przemoc, wychowawca musi być gotowy na wyciągnięcie konsekwencji lub stosowanie kar. Przy odwoływaniu się do nich warto, by pamiętać o ogólnych warunkach skuteczności stosowania kar, w tym:

- adekwatności do przewinienia;
- nieuchronności kary;
- znajomości sposobów uniknięcia kary;
- konsekwencji w stosowaniu;
- natychmiastowości zastosowania – przypomnienie zachowania, za które uczeń otrzymuje karę;
- dotkliwości kary dopasowanej do charakteru dziecka;
- spójności stosowania kar przez ważne osoby z otoczenia.

Konsekwencje i kary powinny mieć swoją hierarchię, poczynając od mniej do bardziej dotkliwych. Wychowawca może stosować kary regulaminowe zawarte np. w statucie lub użyć bardziej twórczych rozwiązań. Warto pamiętać, że kara może mieć też charakter wychowawczy, zamiast być jedynie negatywnym bodźcem.

Przykłady kar i konsekwencji stosowanych przez wychowawców:

- odebranie przyjemności (np. udziału w dyskotecie);
- obowiązek meldowania się w sekretariacie lub u wyznaczonej osoby (częstotliwość według uznania winy);
- przygotowanie gazetki szkolnej o przemocy albo wystawy;
- przygotowanie referatu o przemocy i wygłoszenie go młodszym klasom;
- zawieszenie w przywilejach ucznia na pewien czas;
- odkupienie zniszczonych rzeczy z własnych pieniędzy (konieczność porozumienia z rodzicami), naprawienie, oddanie swojej rzeczy, odpracowanie itp.;
- odseparowanie na korytarzu podczas przerw (w widocznym miejscu, sekretariacie) lub ograniczenie swobody poruszania się po szkole;
- prace na rzecz społeczności szkolnej;
- odebranie funkcji;
- zadośćuczynienie wobec poszkodowanego.

6.3. Praca ze świadkami, czyli praca z klasą

Kanadyjscy badacze Pepler i Craig (1995) oprócz odkrycia, że w większości sytuacji dręczenia obecni są świadkowie, i to najczęściej tacy, którzy biernie się przyglądają lub pomagają sprawcom, zaobserwowali również budujący fakt, że tam, gdzie ktoś ze świadków wyraził dezaprobatę, stanął w obronie poszkodowanego – prawdopodobieństwo, że przemoc ustanie, wzrastało o ponad 50%. Oznacza to, że świadkowie posiadają olbrzymią moc i jeśli zdecydują się na aktywną obronę poszkodowanego, skuteczność ich interwencji przewyższa skuteczność interwencji osób dorosłych – nauczycieli.

Pełna interwencja w sytuacji przemocy powinna zatem obejmować pracę ze świadkami, czyli z klasą, która na co dzień obserwuje akty przemocy.

Głównym celem takiej pracy powinno być:

- rozwijanie empatii i wrażliwości na krzywdę innych osób;
- kształtowanie poczucia odpowiedzialności za relacje międzyrówieśnicze w klasie;
- zachęcanie do aktywnego reagowania w sytuacjach dręczenia;
- zwiększenie liczby aktywnych świadków;
- zmniejszenie liczby obojętnych obserwatorów;
- pokazanie sprawcom, że nie mają poparcia w grupie;
- pokazanie poszkodowanemu, że może liczyć na pomoc.

Darley i Latane (1968) stworzyli schemat, który opisuje podstawowe etapy, przez które przechodzi świadek agresji, zanim podejmie decyzję o podjęciu działań lub ich zaniechaniu:

- ETAP I – Zauważenie problemu
- ETAP II – Interpretacja zdarzenia (czy to problem wymagający reakcji czy nie)
- ETAP III – Przyjęcie na siebie odpowiedzialności za interwencję
- ETAP IV – Zastanowienie się, co zrobić/jak zareagować
- ETAP V – Wzięcie pod uwagę kosztów pomocy

Dostosowując ten schemat do sytuacji szkolnych, można zauważyć, że aby świadek szkolnego dręczenia aktywnie zareagował i włączył się w obronę poszkodowanego, powinien:

- umieć rozpoznać sytuacje dręczenia w szkole (odróżnić je od żartów czy codziennych konfliktów);
- wiedzieć, że krzywdzenie jest złe i moralnie nieakceptowalne;
- wiedzieć, że społeczność szkolna oczekuje od niego konstruktywnej reakcji oraz czuć się współodpowiedzialnym za atmosferę w szkole;
- znać różne sposoby reagowania, które nie narażają go na większe ryzyko, i mieć pomysły, co można zrobić w danej sytuacji;
- wiedzieć, jak ważne i potrzebne jest to działanie i jakie może przynieść korzyści.

Powyższy schemat wyznacza kilka kierunków pracy ze świadkami, które mogą mieć kluczowe znaczenie w przeciwdziałaniu przemocy w klasie. Kierunki te dotyczą zarówno budowania świadomości, jak i ćwiczenia konkretnych umiejętności potrzebnych w pomaganiu.

Edukacja o zjawisku przemocy

Ten rodzaj edukacji wychowawców powinien obejmować następujące zagadnienia:

- Co to jest znęcanie i jak je odróżnić od codziennych konfliktów lub agresji równorzędnej?
- Jakie są formy dręczenia – bezpośrednie, pośrednie, słowne, fizyczne, relacyjne, cyberprzemoc?
- Negatywne skutki przemocy dla poszkodowanych – fizyczne i psychologiczne.
- Rola świadka.
- Przyczyny dręczenia.
- Jak działają uprzedzenia i stereotypy?
- Na czym polega dyskryminacja ze względu na przynależność do określonej grupy społecznej, etnicznej czy mniejszości seksualnej?
- Prawne konsekwencje stosowania przemocy wobec innych.
- Różnica pomiędzy skarżeniem a pomaganiem w sytuacjach przemocy.
- Sposoby uzyskiwania pomocy przez poszkodowanych.
- Obowiązek powstrzymania się od przemocy oraz obowiązek pomagania poszkodowanym.

Asertywność i radzenie sobie z presją grupy

Obrona innych wymaga odwagi, pewności siebie, umiejętności „wyjścia przed szereg”, odporności na krytykę. Wiele dzieci ma problem z własną obroną przed przezywaniami czy dokuczaniem, a co dopiero ze wstawianiem się za innymi. Punktem wyjścia może być nauka asertywności dla wszystkich uczniów. Podczas zajęć uczniowie mogą ćwiczyć podstawowe elementy asertywności, takie jak: pewna postawa, odważne spojrzenie, mocny ton głosu. Potem przechodzą przez ćwiczenie konkretnych metod obrony przed agresją, np. umiejętność mówienia „nie”, stosowanie „zdarłej płyty”, prezentowanie własnego zdania czy sposobów zawierających elementy poczucia humoru. Dzięki scenkom i aktywnym metodom pracy uczniowie mogą nabyć wprawy w asertywnej obronie przed zaczepkami. Stopniowo można zwiększać stopień trudności ćwiczeń – przejść do scenek, w których trzeba radzić sobie z presją grupy. Ćwiczenia powodują, że uczniowie mogą „na sucho” przeżyć pewne sytuacje i nauczyć się radzenia sobie z nimi, co zwiększy ich szansę na prawidłowe i skuteczne reagowanie w przyszłości.

Nauka bezpiecznego pomagania

Część uczniów nie pomaga, bo nie wie, jak pomagać, lub boi się, że zaszkodzi poszkodowanemu, albo przeżywa lęk przed zemstą sprawców.

Wiele programów przeciwdziałania przemocy w szkole zaleca prowadzenie zajęć warsztatowych uczących bezpiecznych sposobów pomagania poszkodowanym w sytuacjach dręczenia.

Zazwyczaj analizowane i ćwiczone są trzy główne (różniące się stopniem trudności) strategie pomocy:

- rozmowa ze sprawcą lub sprawcami, np. powiedzenie spokojnym głosem: *Zostaw go, Daj mu spokój, Przestańcie go przezywać*, lub dłuższe wstawienie się za poszkodowanym, dyskusowanie ze sprawcami, przekonywanie ich, żeby przestali. W tej wersji można reagować pojedynczo lub zebrać grupę obrońców;
- działania skierowane do poszkodowanego, bez konfrontowania się bezpośrednio ze sprawcą, np. powiedzenie lub napisanie poszkodowanemu w prywatnej wiadomości, że się go lubi lub że się ma inne zdanie niż dręczyciele albo zaproszenie poszkodowanego do domu, zadzwonienie do niego itp.;
- poinformowanie nauczyciela – dyskretne udanie się do niego i poproszenie o pomoc dla poszkodowanego albo zgłoszenie informacji o dręczeniu do „skrzynki problemów szkolnych” itp.

Uczniowie podczas zajęć uczą się realistycznego spojrzenia na sytuację udzielania pomocy poszkodowanemu, szacowania ryzyka oraz oceniania własnych możliwości. Poznają także całą gamę różnych rodzajów interwencji oraz ćwiczą w scenkach konkretne metody. Takie podejście zwiększa szansę świadków na aktywne włączenie się w obronę poszkodowanego i postępowanie zgodnie z ich wewnętrznymi normami.

Bibliografia

- Aronson E., (1987), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Center for Disease Control and Prevention, (2009), *Peer Victimization Linked to Youth Suicide*.
- Coloroso B., (2004), *The Bully, the Bullied and the Bystander*, New York: Harper Resource Book.
- Darley J., Latane B., (1968), *Bystander intervention in emergencies: diffusion of responsibility*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 8, nr 4, s. 377–383.
- Fekkes M., Pijpers F.I.M., Verloove van Horick S.P., (2004), „Bullying behaviour and associations with psychosomatic complaints and depression in victims”, „Journal of Pediatrics”, nr 144(1), s. 17–22.
- Fundamental Rights Agency, (2013), *EULGBT survey: main results. Raport z badań*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., (2015), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. Raport z badań*, Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hershkowitz I., Lamb M.E., Horowitz D., (2007), *Victimization of Children with Disabilities*, „American Journal of Orthopsychiatry”, nr 77(4), s. 629–35.
- Idsoe T., Dyregrov A., Idsoe E.C., (2012), *Bullying and PTSD symptoms*, „Journal of Abnormal Child Psychology”, nr 40, s. 901–911.
- Kubin K., (2014), *Równe traktowanie po omacku. Raport z badań*, Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej.
- Little L., (2004), *Victimization of children with disabilities*, [w:] Kendall-Tackett K.A. (red.), *Health consequences of abuse in family: A clinical guide for evidence-based practice*. Washington: American Psychological Association.
- Mikulska A., (2010), *Rasizm w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Olweus D., (1993), *Bullying at school: What we know and what we can do*, Oxford: Blackwell.
- O’Moore A.M., Hillery B., (1989), *Bullying in Dublin schools*, „Irish Journal of Psychology”, nr 10(3), s. 426–441.
- O’Moore A.M., Minton S.T., (2008), *Jak opanować przemoc w szkole*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pepler D., Craig W., (1995), *A peak behind the fence: naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, „Developmental Psychology”, nr 31, s. 548–553.
- Pyżalski J., (2015), *Co działa, a co nie działa w przeciwdziałaniu bullyingowi? Materiały z konferencji ORE: Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole*, Warszawa: 2 lipca 2015.
- Ranschburg J., (1980), *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rigby K., (2002), *New perspectives on bullying*, London: Jessica Kingsley.
- Rigby K., (2003), *Consequences of bullying in schools*, „Canadian Journal of Psychiatry”, nr 48(9), s. 583–590.

- Rigby K., (2005), *Bullying in schools and the mental health of children*, „Australian Journal of Guidance and Counselling”, nr 15(2), s. 195–208.
- Rigby K., (2008), *Children and bullying. How parents and educators can reduce bullying at school*, Australia: Blackwell Publishing.
- Rigby K., (2011), *The Method of Shared Concern. A positive approach to bullying in school*, Australia: ACER Press.
- Robinson G., Maines B., (1997), *Crying for Help: The No Blame Approach to Bullying*, Chicago: Lucky Duck Publishing.
- Rolland E., (1999), *School influences on bullying*, Stavanger: Rebell.
- Rolland E., Galloway D., (2002), *Classroom influences on bullying*, „Educational Research”, nr 44, s. 299–312.
- Rolland E., Auestad G., Vaaland G.S., (2010), [w:] Pyżalski J., Roland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Centrum Badań Behavioralnych Uniwersytetu Stavanger.
- Rudniański J., (1997), *Klasyfikacja, źródła i ocena przemocy w stosunkach międzyludzkich. Zarys ogólny*, [w:] Hołyst B. (red.), *Przemoc w życiu codziennym*, Warszawa: Cinderella Books.
- Salmivalli C., Voeten M., (2004), *Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations*, „International Journal of Behavioral Development”, nr 28(3), s. 246–258.
- Salmivalli C., (1999), *Participant approach to school bullying: implication for interventions*, „Journal of Adolescence”, nr 22, s. 453–459.
- Salmivalli C., (2010), *Bullying and the peer group: A review*, „Aggression and Violent Behavior”, nr 15(2), s. 112–120.
- Smith P.K., Sharp S., (1994), *School bullying: Insights and perspectives*, London: Routledge.
- Świder M., Winiewski M., (2017), *Sytuacja społeczna osób LGBT w Polsce. Raport z badań*, Warszawa: Kampania Przeciw Homofobii.

Ośrodek Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa
Aleje Ujazdowskie 28

www.ore.edu.pl