



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE  *entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Analizy IBE/01/2014

Agresja i przemoc szkolna

Raport o stanie badań

Warszawa, 2014

Autor:

Agata Komendant-Brodowska

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

© Copyright by: *Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, lipiec 2014*

Publikacja opracowana w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Streszczenie

Celem opracowania jest przedstawienie najważniejszych danych na temat agresji szkolnej (rówieśniczej), w oparciu o dane z badań prowadzonych w Polsce i zagranicą. W raporcie przedstawione są definicje agresji, przemocy i dręczenia szkolnego (ang. *bullying*), najważniejsze dane na temat skali agresji w Polsce i na świecie oraz trendy dotyczące skali problemu. W ostatniej części opisane są znane indywidualne i środowiskowe czynniki ryzyka, czyli cechy uczniów, którzy częściej niż inni stają się ofiarami przemocy, a także cechy szkół powiązane z wyższym niż średnio natężeniem problemu.

Streszczenie angielskie – ABSTRACT

The aim of this desk research report is to provide basic information about school aggression and violence. Definitions of aggression, violence and bullying are presented along with data about the scale of the problem, both in Poland, and on international level. In addition, main trends concerning the scale of school aggression are described, based on surveys carried in Poland and in other countries. The last part of the report provides a list of individual and school-level risk factors, i.e. those characteristics of students and schools that make them more vulnerable to the problem of violence.

Spis Treści

Streszczenie	3
Streszczenie angielskie – ABSTRACT	3
Spis Treści	4
1. Wprowadzenie	5
2. Agresja, przemoc, dręczenie szkolne	6
2.1. Agresja a przemoc – istotne rozróżnienie	7
2.2. Agresja szkolna czy agresja w szkole?	8
2.3. Typologie agresji	9
2.4. Dręczenie szkolne	10
2.5. Agresja elektroniczna i cyberbullying	19
3. Skala problemu	20
3.1. Skala agresji szkolnej	20
3.2. Skala dręczenia szkolnego	28
4. Czy przemoc w polskich szkołach narasta? Analiza trendów	35
5. Czynniki ryzyka, czynniki chroniące	40
5.1. Przemoc a płeć, wiek i typ szkoły	42
5.2. Cechy indywidualne, relacje z rodziną i rówieśnikami	45
5.3. Cechy szkół jako czynniki ryzyka	47
6. Podsumowanie	49
7. Literatura cytowana	50

1. Wprowadzenie

Celem opracowania jest przedstawienie najważniejszych danych na temat agresji i przemocy szkolnej, w oparciu o badania prowadzone w Polsce i zagranicą. W raporcie opisane są definicje agresji, przemocy i szczególnego typu przemocy szkolnej, jakim jest dręczenie (ang. bullying), dane na temat skali agresji szkolnej w Polsce, również na tle międzynarodowym oraz odpowiedzi na pytania dotyczące trendów obserwowanych w ostatnich latach, a także czynników, indywidualnych i środowiskowych, powiązanych z poziomem przemocy. Chociaż zachowania agresywne występujące w szkołach pojawiają się nie tylko w relacjach między uczniami, ale też w relacjach uczniów i nauczycieli, w gronie pedagogicznym oraz relacjach dyrektora szkoły i nauczycieli, opracowanie koncentruje się jedynie na pierwszym z wymienionych typów zachowań, a więc agresji rówieśniczej.

→ **Cel raportu: przedstawienie najważniejszych danych na temat agresji i przemocy szkolnej, w oparciu o badania prowadzone w Polsce i zagranicą**

W każdej sferze życia od czasu do czasu stykamy się z działaniami, które można określić mianem agresji, a więc takimi, których celem jest wyrządzenie szkody innej osobie i szkoła nie jest pod tym względem miejscem szczególnym. Zachowania, które można uznać za agresję szkolną, różnią się formą i intensywnością: od kłótni pomiędzy przyjaciółmi, poprzez obgadywanie nielubianego kolegi lub koleżanki, wysyłanie złośliwego e-maila lub wpisywanie nieprzyjemnych słów na portalu społecznościowym, podstawienie nogi, aż po pobicie, kradzieże i wymuszenia i najbardziej skrajne formy przemocy, która może się ciągnąć latami. Dan Olweus, który w latach 70. ubiegłego wieku prowadził w Szwecji pionierskie badania na ten temat, twierdzi, że problem przemocy szkolnej ma bardzo długą historię i zwraca uwagę na fakt, że nawet „w starych opowiadaniach i powieściach można natknąć się na opisy systematycznego dręczenia pewnych dzieci przez kolegów” (Olweus, 2007, s.15). Myśląc o agresji szkolnej, należy pamiętać o tym, że mamy do czynienia z całym wachlarzem sytuacji, przy czym część z nich wydaje się nieodłącznym elementem życia społecznego, a część wymaga natychmiastowej interwencji (Rigby, 2010, s. 31).

→ **W części drugiej opracowania przedstawione zostaną definicje agresji, przemocy i różnych ich typów występujących w polskich szkołach.**

W dyskusji na temat agresji i przemocy szkolnej warto przy tym oderwać się od obrazu sytuacji rysowanego przez media. Od czasu do czasu pojawiają się bowiem doniesienia o drastycznych przypadkach przemocy szkolnej i ich jeszcze bardziej drastycznych konsekwencjach, takich jak samobójstwa uczniów. Budowana przez media atmosfera sensacji z pewnością służy podniesieniu wskaźników oglądalności, jednak wydaje się, że nie sprzyja zwiększaniu świadomości problemu. Dyskurs medialny wokół tematu agresji

w szkołach wydaje się być jednym z czynników, który sprawia, że Polacy mają bardzo szczególną postawę wobec przemocy szkolnej. W 2011 roku Centrum Badania Opinii Społecznej zapytało reprezentatywną próbę dorosłych Polaków o opinię na temat problemu przemocy szkolnej, prowadząc jednocześnie badania w reprezentatywnej próbie polskich szkół (Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, & Giza-Poleszczuk, 2011b). Przeważająca większość dorosłych, którzy wzięli udział w badaniu (88%) uznała, że przemoc w szkole jest poważnym problemem, podczas gdy z tym samym poglądem zgodziło się jedynie 27% uczniów badanych w tym samym okresie. Zdecydowana większość (78%) Polaków uważała również, że szkoły nie radzą sobie z problemem przemocy, podczas gdy z równie pesymistyczną opinią w odniesieniu do swojej szkoły zgodziło się 21% uczniów. Polacy są zatem zaniepokojeni problemem przemocy szkolnej. Z drugiej strony, zestawienie doświadczeń uczniów związanych z agresją z opiniami rodziców w wieku szkolnym na temat doświadczeń ich dzieci świadczy o niedostrzeganiu problemu „na własnym podwórku”. Na przykład podczas gdy niemal połowę uczniów (48%) w ostatnim roku szkolnym obrażano lub wyzywano, jedynie 13% rodziców dzieci w wieku szkolnym twierdzi, że ich dziecko doświadczyło tego rodzaju agresji. A zatem dorośli Polacy uważają, że w szkołach „ogólnie” problem przemocy jest bardzo poważny, ale z drugiej strony nie dostrzegają, że ich dzieci bywają w szkole wyzywane, wyśmiewane, odtrącane czy też bite przez rówieśników (Komendant-Brodowska et al., 2011b).

→ **W części trzeciej opracowania przedstawione zostaną dane na temat skali agresji i przemocy szkolnej, a w czwartej - próba odpowiedzi na pytanie o zmiany skali problemu w ostatnich latach na podstawie różnych dostępnych danych.**

Każdy nauczyciel, ale też rodzic, może zadać sobie pytanie, na ile problem agresji i przemocy dotyczy jego uczniów lub jego dzieci. Warto bowiem podkreślić, że nie jest to zjawisko, które w tym samym stopniu dotyka wszystkich. Na przykład młodsze dzieci częściej padają ofiarą agresji niż ich starsi koledzy, a chłopcy są bardziej narażeni na przemoc niż dziewczęta. Znaczenie mają też cechy osobowości, relacje dziecka z rówieśnikami, czynniki rodzinne, ale też różnorodne czynniki środowiskowe, to jest opisujące nie tyle ucznia lub uczennicę, ale klasę lub szkołę, której cechy mogą zwiększać lub zmniejszać ryzyko stania się ofiarą agresji.

→ **W części piątej opisane zostaną czynniki ryzyka, a więc cechy uczniów i szkół powiązane z poziomem przemocy.**

2. Agresja, przemoc, dręczenie szkolne

Niezależnie, czy naszym celem jest analiza skali problemu, rozmowa o jego przyczynach czy też możliwych kierunkach działań profilaktycznych, konieczne jest precyzyjne zdefiniowanie zjawisk, z którymi mogą się zetknąć uczniowie polskich szkół. Jak już wspomniano, agresja

szkolna może przybierać różne formy. Co ważne, dla odróżnienia tych mniej i bardziej dotkliwych nie zawsze sama forma agresji ma znaczenie kluczowe, niezwykle istotne są również charakter relacji, w jakiej znajdują się agresor i ofiara, a także częstotliwość zachowań agresywnych, których uczeń doświadcza (Olweus, 2007). Na przykład, chociaż zasadniczo agresja fizyczna wydaje się bardziej dotkliwa niż werbalna, to w rzeczywistości szkolnej większym problemem może być nieustanne, trwające kilka tygodni lub miesięcy ośmieszanie i wyzywanie ucznia, który nie jest w stanie się przed wyzwiskami obronić niż bójka uczniów o podobnej sile i sprawności fizycznej (Coloroso, 2002).

2.1. Agresja a przemoc – istotne rozróżnienie

Na wstępie należy podkreślić, że choć słowa „agresja” i „przemoc” są niekiedy w języku potocznym używane zamiennie, to opisują one dwa różne typy zachowań. Agresja to świadome działanie mające na celu wyrządzenie komuś szkody, natomiast w przypadku przemocy dodatkowo mamy do czynienia z przewagą strony agresywnej nad ofiarą lub ofiarami. Na przykład uczeń, uderzony przez kolegę w trakcie bójki, próbując odpowiedzieć na atak bijąc agresora, sam zachowuje się agresywnie. Jednak przy założeniu, że uczniowie są podobnie silni i sprawni, nie mamy do czynienia z przemocą. Jeśli natomiast kilka uczennic umawia się, żeby ośmieszyć nieśmiałą i niepewną siebie koleżankę, która nie ma szansy się im zrewanżować, to takie zachowanie zdecydowanie można uznać za przemoc.

agresja - świadome, zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody (Aronson, Wilson, Akert, 2006)

przemoc – zachowanie, w którym strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą

Przewaga strony agresywnej nad ofiarą lub ofiarami występująca w przypadku przemocy może mieć różny charakter:

- przewaga liczebna (np. kilkoro uczniów wyśmiewa kolegę lub koleżankę)
- przewaga fizyczna (np. silniejszy uczeń bije słabszego)
- przewaga psychiczna, np. różnica w zdolnościach interpersonalnych, komunikatywności (np. wygadana uczennica wyzywa i obraża nieśmiałą koleżankę)
- przewaga o charakterze formalnym, np. relacja władzy (np. nauczyciel ośmiesza ucznia na forum klasy)

Warto podkreślić, że formalnie uczeń w szkole jest podporządkowany nauczycielowi, a więc z tego punktu widzenia każde działanie agresywne nauczycieli wobec uczniów może być określane jako przemoc. Co ważne, ani ofiarami, ani sprawcami agresji występującej w szkole nie muszą być wyłącznie uczniowie, ale też nauczyciele i dyrektor szkoły. W tym opracowaniu koncentrujemy się na agresji, jakiej doświadczają uczniowie, ze strony innych uczniów (tzw. agresja rówieśnicza). Agresja, której doświadczają uczniowie ze strony nauczycieli, a także zachowania agresywne, jakie dotyczą nauczycieli, zarówno ze strony uczniów, ale też innych nauczycieli lub dyrektorów szkół, stanowią odrębne problemy badawcze, nie objęte raportem. Jeszcze innym problemem jest prześladowanie nauczycieli jako pracowników, czyli mobbing w gronie pedagogicznym (Mościcka & Drabek, 2010), który powinien być analizowany zarówno jako element szeroko pojętego problemu agresji szkolnej, ale też w kontekście agresji w miejscu pracy.

Należy dodać, że niekiedy w zakres zachowań agresywnych włącza się zachowania, które mają na celu zniszczenie jakiegoś przedmiotu, a więc na przykład wybryki chuligańskie (Ostrowska & Surzykiewicz, 2005). Jednak przy przyjęciu definicji agresji zaproponowanej powyżej, działania tego rodzaju, jakkolwiek szkodliwe, nie mogą być uznawane za zachowania agresywne. W badaniach młodzieży temat agresji szkolnej bywa poruszany jako część szerszego problemu różnych problemowych zachowań, w tym między innymi nadużywania substancji psychoaktywnych (Ostaszewski, 2009a). Tego rodzaju problemy, chociaż występują w szkołach, są jednak innym zjawiskiem niż problem agresji i przemocy. Poza szczególnymi przypadkami, akt agresji zazwyczaj ma zatem dwie strony: agresora i ofiarę agresji. Mówiąc o skali agresji, mówi się często nie tyle o liczbie aktów agresji czy agresorów, ale o poziomie wiktylizacji, a więc skali doświadczania agresji. Jest to o tyle uzasadnione, że to właśnie obniżanie poziomu wiktylizacji jest najbardziej istotnym celem z punktu widzenia profilaktyki.

wiktylizacja – bycie ofiarą przemocy (Smith, 2004), zjawisko stawiania się ofiarą przemocy

2.2. Agresja szkolna czy agresja w szkole?

Agresja szkolna nie musi koniecznie mieć miejsca w szkole, to znaczy w budynku szkoły. Dokładne określenie zakresu problemu nie jest w tym przypadku łatwe, jednak warto pamiętać o tym, że po pierwsze część zachowań agresywnych może odbywać się za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych, a po drugie, że uczniowie mogą doświadczać agresji również w drodze do lub ze szkoły. Badania wskazują, że chociaż najczęściej agresja ma miejsce w szkole, to zdarza się również dość często między domem a szkołą, i co więcej, tam ofiary są jeszcze bardziej bezbronne niż w samym budynku szkoły (Rigby, 2010, s. 51, Olweus, 2007, s. 38).

agresja szkolna (wobec uczniów):

- agresja mająca miejsce na terenie szkoły,
- agresja ze strony innych uczniów za pośrednictwem Internetu (lub telefonu komórkowego)
- agresji ze strony innych uczniów mająca miejsce w drodze do lub ze szkoły

2.3. Typologie agresji

Agresja szkolna może przybierać różne formy, agresorzy mogą mieć różne motywacje do działania, wybierać różne formy działania, atakować innych w sposób sprowokowany lub niesprowokowany i wszystkie tego rodzaju rozróżnienia mogą mieć duże znaczenie zarówno z punktu widzenia analizy skali problemu, ale też z praktycznego powodu - różne typy agresji mogą wymagać różnych działań profilaktycznych. Na przykład jeśli uczniowie stosują agresję jako metodę rozwiązywania konfliktów, pomóc może trening pokojowego rozwiązywania konfliktów. Jeśli jednak celem agresji jest uzyskanie lub podtrzymanie dominacji nad innym uczniem i uzyskanie uprzywilejowanej pozycji w grupie, ten sam trening w niczym nie pomoże, istotne mogą być natomiast działania skierowane do świadków agresji, których negatywna reakcja może zniechęcić agresora. Poniżej w Tabeli 1 zaprezentowano wybrane typologie zachowań agresywnych, które mogą być pomocne w lepszym rozumieniu problemu agresji szkolnej.

Tabela 1 Typologie agresji szkolnej

Kryterium rozróżniające	Typ	Definicja
Charakter agresji (Kirwil, 2004)	Reaktywna	Wysokie natężenie gniewu, automatyczne zachowanie impulsywne (agresja sprowokowana, nacechowana dużym natężeniem emocjonalnym)
	Proaktywna	Uszkodzenie ofiary i korzyści osobiste są celem napastnika, agresor bierze pod uwagę konsekwencje swojego zachowania (agresja planowana, niesprowokowana)
Forma działania (Olweus, 2007 s. 22)	Bezpośrednia	Otwarty atak na ofiarę
	Pośrednia	Działania prowadzące do wyobcowania danej osoby, wykluczenia jej z grupy (np. plotka, prowokacja, fałszywe oskarżenia, manipulacja itp.)

Typ agresji (Diagnoza szkolna 2009, (Czapiński, 2009; Komendant-Brodowska et al., 2011b),	Werbalna	Bez fizycznego kontaktu, w bezpośredniej obecności ofiary, np. wyzywanie, przezywanie, wyśmiewanie
	Relacyjna	Bez fizycznego kontaktu, celowe działania prowadzące do w obniżenia statusu ofiary w grupie, wykluczenia osoby z grupy, np. obmawianie, wykluczanie
	Przymuszanie	Zmuszanie (przy użyciu gróźb, siły, manipulacji) atakowanej osoby do zrobienia czegoś, na co nie ma ochoty
	Materialna	Przemoc związana z przedmiotami lub pieniędzmi, np. kradzież, zmuszanie ofiary do kupowania czegoś agresorowi, niszczenie przedmiotów należących do ofiary
	Fizyczna	Fizyczny kontakt agresora i ofiary, np. potrącenie, przewrócenie, pobicie
	Groźna-fizyczna	Groźna przemoc fizyczna, np. silne pobicie (jego skutki wymagają interwencji medycznej), przemoc z użyciem narzędzi, broni, groźenie bronią
	Cyfrowa / elektroniczna / cyberprzemoc	Przemoc z użyciem nowych technologii, np. złośliwy SMS, e-mail, wpis w serwisie społecznościowym, umieszczanie w Internecie zdjęć lub filmów ośmieszających ofiarę
	Seksualna	Agresja dotycząca sfery seksualnej, np. podglądanie, próby podejmowania zachowań seksualnych wobec ofiary bez jej zgody

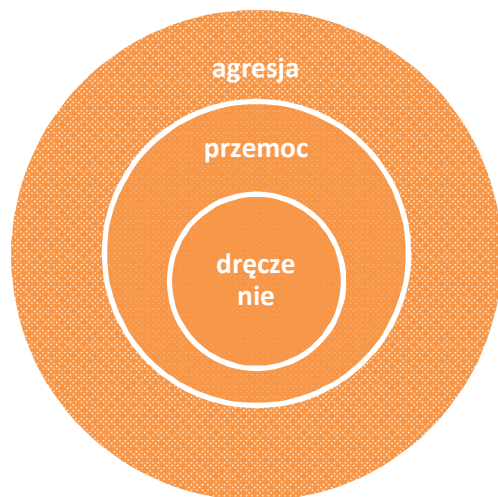
2.4. Dręczenie szkolne

Wśród różnych form agresji i przemocy szkolnej należy wyróżnić zjawisko szczególne, wiążące się z systematycznym stosowaniem przemocy wobec pewnego ucznia lub uczennicy przez jego kolegów i koleżanki, którzy mają nad ofiarą przewagę i świadomie ją wykorzystują. Dręczenie szkolne (ang. bullying), bo o nim mowa, to specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, charakteryzujący się dysproporcją między agresorem i ofiarą, długotrwałością stosowania przemocy oraz uwikłaniem w proces całej grupy (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010; Smith, 2004).

dręczenie szkolne (ang.bullying) - podtyp zachowań agresywnych, w którym jednostka lub grupa jednostek w sposób powtarzalny atakuje, upokarza i/lub wyklucza z grupy

Konieczne jest w tym miejscu wyjaśnienie terminologiczne. W języku angielskim opisywanemu zjawisku odpowiada jeden konkretny termin - *bullying*, a prześladowców określa się mianem *bully (bullies)*. W krajach skandynawskich, w które przodują na świecie w badaniach tego problemu, używany był pierwotnie termin *mobbing* (Olweus, 2007, s.21). Obecnie w literaturze anglojęzycznej dotyczącej tematyki przemocy, zarysowuje się podział na dwa zjawiska o podobnym charakterze, obejmujące powtarzające się nękanie osoby relatywnie bezbronnej przez inną osobę lub grupę, z tym że jedno ma miejsce w środowisku szkolnym (*bullying*, niekiedy opisywane szerzej *school bullying*), a drugie w środowisku pracy (*mobbing*, niekiedy opisywane szerzej *workplace mobbing*). W języku polskim dotychczas nie przyjęto się żadne konkretne określenie o tym samym desygnacie, co pojęcie *bullying*. Niekiedy używa się w związku z tym pojęć o szerszym znaczeniu: „agresja szkolna” lub „przemoc szkolna”, co może być mylące. Dręczenie jest bowiem podtypem zachowań agresywnych występujących w środowisku szkolnym, który nie powinien być mylony z innymi przejawami agresji. Co ciekawe, termin *mobbing* oznaczający prześladowanie w środowisku pracy przyjął się na polskim gruncie¹, a w przypadku dręczenia szkolnego można nadal spotkać wiele różnych określeń, takich jak znęcanie się, zastraszanie, szykanowanie, gnębienie, prześladowanie szkolne i inne.

Rysunek 1 Relacje pomiędzy polami znaczeniowymi: agresja szkolna, przemoc, dręczenie. Źródło: (Pyżalski, 2012, s. 111)



¹ Mobbing wg Kodeksu Pracy to działanie lub zachowanie odnoszące się do pracownika albo skierowane przeciwko pracownikowi, które polega na uporczywym i długotrwałym nękaniu lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu pracowników (art. 943 §2 Kp)

Badacze problemu dręczenia posługują się często własnymi, różniącymi się w szczegółach definicjami zjawiska, jednak wszyscy zgadzają się co do podstawowych cech charakterystycznych tego rodzaju agresji, takich jak dysproporcja między agresorami a ofiarami, długotrwałość procesu stosowania przemocy oraz utrzymywanie atmosfery zastraszenia w grupie. Christina Salmivalli (Salmivalli, 2010, s.112) określa dręczenie jako „podtyp zachowań agresywnych, w którym jednostka lub grupa jednostek w sposób powtarzalny atakuje, upokarza i/lub wyklucza z grupy relatywnie słabszą osobę”. Dan Olweus za dręczenie uważa sytuacje, w których ofiara jest w dłuższym okresie wielokrotnie narażona na negatywne działania ze strony innej osoby lub osób (Olweus, 2007, s.21), tak więc również podkreśla aspekt powtarzalności aktów agresji. Ken Rigby (Rigby, 2010, s.28) w większym stopniu kładzie nacisk na dysproporcję między napastnikiem a ofiarą i w najszerszym znaczeniu za znęcanie się uznaje „umyślne nadużywanie władzy bądź siły w relacjach międzyludzkich”. Rigby, żeby ułatwić określenie, czy dany problem w warunkach szkolnych można uznać za znęcanie się, wymienia siedem elementów charakterystycznych dla tego zjawiska (Rigby, 2010, s.31):

- 1) agresor lub grupa agresorów chcą wyrządzić komuś krzywdę,
- 2) nadarza się okazja, w której występuje przewaga agresora lub agresorów nad ofiarą,
- 3) dochodzi do celowego krzywdzącego zachowania lub zastraszania,
- 4) zachowanie to nie ma uzasadnienia i nie zostało sprowokowane,
- 5) zachowanie na ogół jest powtarzane,
- 6) ofiary nie potrafią lub nie chcą się bronić i czują się krzywdzone,
- 7) sprawcy mają poczucie przewagi nad ofiarami

To, że granica między dręceniem a zachowaniami, które nie mają na celu wyrządzenia krzywdy ofierze, może niekiedy być trudna do uchwycenia dla zewnętrznego obserwatora, bywa wykorzystywane przez agresorów, którzy w przypadku interwencji dorosłego starają się przekonać otoczenie, że ich zachowanie nie miało na celu sprawienia przykrości ofierze, było jedynie żartem (Coloroso, 2002, s. 31). Należy jednak pamiętać, że kluczowe są tu dwa aspekty: przewaga sił strony agresywnej i powtarzalność ataków. Badacze problemu i twórcy programów profilaktycznych oraz publikacji adresowanych do nauczycieli lub rodziców opracowują gotowe listy cech pomagających odróżnić dręczenie jako takie lub różne zachowania, które są częścią procesu dręczenia od innych zachowań występujących w relacjach uczniów. Tabela 2 przedstawia przykład takiej listy, w ramach której porównywane jest dręczenie werbalne i droczenie się czy też żartowanie między przyjaciółmi.

Tabela 2 Droczenie a naśmiewanie się (werbalne dręczenie) – różnice. Źródło (Coloroso, 2002, s. 32-33).

Droczenie się	Dręczenie werbalne (naśmiewanie się)
<ol style="list-style-type: none"> 1) pozwala na wymienianie się rolami (raz jedna osoba żartuje z drugiej, innym razem jest odwrotnie) 2) nie ma na celu skrzywdzenia, sprawienia przykrości drugiej osobie 3) pozwala wszystkim uczestnikom zabawy na zachowanie godności 4) żarty są delikatne, mądre i lekkie 5) celem droczenia jest to, żeby rozśmieszyć obie strony 6) droczenie stanowi jedynie drobną część różnych interakcji, w które angażują się obie strony 7) motywacja strony, która żartuje sobie z kolegi/koleżanki jest niewinna 8) jeśli osoba, która jest przedmiotem żartów okazuje, że jest jej przykro lub protestuje, żart lub droczenie się zostaje natychmiast przerwane 	<ol style="list-style-type: none"> 1) bazuje na nierównowadze sił i jest jednostronne, zawsze jedna osoba dręczy, a druga jest dręczona 2) sprawienie przykrości osobie dręczonej jest celem tego działania 3) zawiera w sobie elementy okrucieństwa, upokarzania, uprzedzeń – jedynie ubrane w żart 4) chodzi o wyśmianie ofiary, a nie śmianie się razem z obiektem żartu 5) celem jest zmniejszenie poczucia własnej wartości ofiary 6) zawiera sugestię dalszych działań agresywnych i kontynuacji wyśmiewania; może stanowić wstęp do agresji fizycznej 7) motywacja strony naśmiewającej się jest wroga, złośliwa 8) jeśli osoba, która jest przedmiotem żartów okazuje, że jest jej przykro lub protestuje, naśmiewanie się jest tym bardziej kontynuowane

Chociaż nadal powszechny wydaje się pogląd, że szkolni dręczyciele to słabi lub niepewni siebie uczniowie, którzy mszczą się lub odgrywają na lepszych kolegach, badania nie wskazują, żeby był on prawdziwy. Działanie szkolnych prześladowców (i prześladowczyń, bo również dziewczęta biorą aktywny udział w dręczeniu) bardziej przypomina poczynania wojskowego stratega niż stereotypowego szkolnego osiłka. Dręczenie szkolne ma charakter proaktywny (Kirwil, 2004). Agresorzy nie działają w przypiływie emocji lub w reakcji na prowokację, ale sami planują i inicjują działania agresywne, przy czym cierpienie ofiary nie jest ich głównym celem. Szkolni dręczyciele dążą do uzyskania kontroli nad grupą i osiągnięcia uprzywilejowanej pozycji w środowisku rówieśniczym (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009). I zazwyczaj osiągają swój cel, jako że świadkowie agresji bardzo rzadko sprzeciwiają się dręczycielom, stając w obronie ofiar. Najczęściej podporządkowują się, milczą lub nawet wspierają napastnika (Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996). Dręczyciele świadomie dobierają swoje ofiary, stosują różnorodne strategie umożliwiające im osiągnięcie pożądanego statusu w grupie, a jedną z dostępnych opcji jest właśnie stosowanie przemocy i tworzenie atmosfery zastraszenia w całej grupie. Warto jeszcze raz podkreślić, że ten specyficzny rodzaj agresji występuje nie tyle w układzie dwustronnym agresor-ofiara, co w całej grupie, a w proces

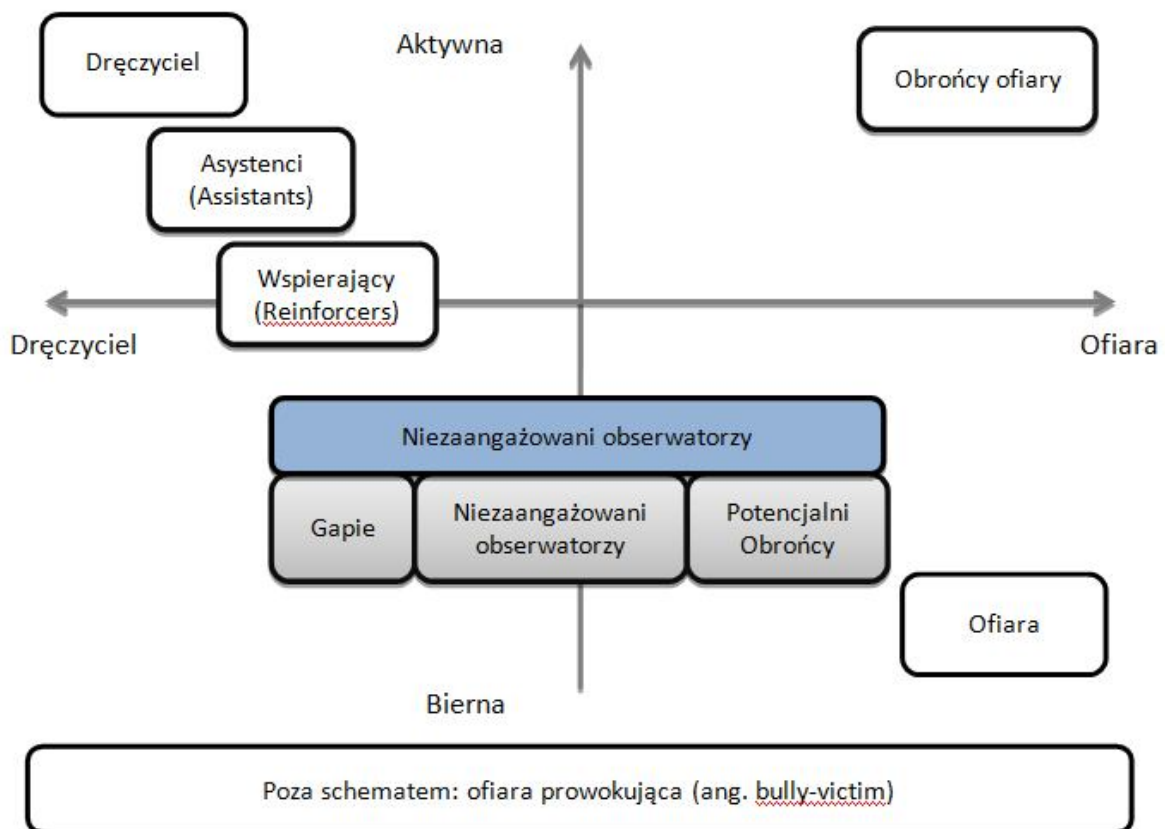
przemocy uwikłani są też świadkowie (Pepler & Craig, 1995; Dambach, 2003, Olweus, 1993; Olweus, 2007).

Badacze problemu opisują szereg ról, które można pełnić w procesie dręczenia. Poza ofiarami i agresorami są jeszcze świadkowie - uwikłani w proces przemocy, niezależnie czy aktywnie kibicują oni dręczycielowi, czy bronią ofiary, czy też biernie przypatrują się, jak ich szkolni koledzy czy koleżanki kogoś gnębią. Role pełnione przez uczniów w procesie dręczenia można scharakteryzować na dwóch wymiarach: relacji z dwoma głównymi aktorami dręczenia: napastnikiem i ofiarą (oś pozioma) oraz aktywności: od biernej obserwacji po inicjowanie działań (oś pionowa). Na schemacie poniżej zaprezentowane są dwie typologie ról w procesie dręczenia:

- typologia Dana Olweusa
- typologia „Participant Role Approach” zaproponowana przez zespół badaczy kierowany przez Christinę Salmivalli (Salmivalli et al., 1996)

Obie typologie rozróżniają oprócz ofiary i agresora kilka ról, jakie mogą pełnić świadkowie, z tym że grupa świadków określana przez Salmivalli jako obserwatorzy (ang. *outsiders*, kolor niebieski) w typologii Olweusa jest rozdzielona na trzy podgrupy świadków: gapiów, niezaangażowanych obserwatorów oraz potencjalnych obrońców ofiary (kolor szary). Poniżej wszystkie role zostaną opisane nieco bardziej szczegółowo.

Rysunek 2 Schemat ról w procesie dręczenia w przestrzeni dwuwymiarowej. Oś pozioma odpowiada za stopień aktywności roli, oś pozioma – za relacje względem dręczyciela i ofiary. Źródło: opracowanie własne², zmodyfikowany schemat z (Komendant-Brodowska, 2009, s.9)



Szkolni dręczyciele znajdują się w lewym górnym rogu schematu, co podkreśla ich aktywną rolę w procesie dręczenia – to oni inicjują cały proces, pełnią w nim najbardziej aktywną rolę, planują i realizują kolejne akty agresji. Ofiara znajduje się w prawym dolnym rogu schematu, co podkreśla jej bierną postawę. Należy pamiętać, że uczniowie dręczeni nie przyczyniają się w sposób aktywny do rozwoju procesu przemocy. Nawet jeśli dręczyciel stara się obwiniać ofiarę i tłumaczyć swoje zachowanie tym, że został sprowokowany, to w istocie w przypadku typowych ofiar rolę inicjatora zawsze pełni dręczyciel, nigdy ofiara. Co więcej, badania wskazują, że bierne ofiary cechuje zazwyczaj postawa podporządkowania wobec innych oraz brak asertywności (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993). Warto wspomnieć tu również o szczególnym przypadku ofiary, czyli o ofierze prowokującej, w języku angielskim określanej jako bully-victim (Salmivalli & Nieminen, 2002). Ofiary prowokujące jednocześnie są regularnie ofiarami prześladowań, ale też systematycznie stosują agresję wobec innych uczniów i znajdują się niejako poza schematem ról, który występuje zazwyczaj.

² Źródło: opracowanie własne w oparciu o „Koło przemocy” – (Olweus, 1993) oraz typologię Participant Role Approach (Salmivalli, 1999); tłumaczenie nazw ról – własne.

Zdecydowana większość uczniów pełni rolę świadków, przy czym grupę tę można podzielić na kilka kategorii. W typologii Salmivalli są to 4 role: asystenci, wspierający, obrońcy i niezaangażowani obserwatorzy (Salmivalli, 1999), (Salmivalli & Voeten, 2004). Typologia Olweusa dodatkowo rozróżnia trzy grupy w ramach tej ostatniej kategorii. Asystenci to osoby czynnie wspierające napastnika, na przykład pilnujące, żeby nauczyciel nie wszedł w dany korytarz. Wspierający zagrzewają werbalnie do agresji, jednak ich aktywność na rzecz napastnika jest mniejsza niż asystentów agresora. Obrońcy natomiast czynnie bronią ofiary. Niezaangażowani obserwatorzy nie podejmują właściwie żadnych działań, przy czym Olweus wyróżnia w ramach tej grupy dwie szczególne kategorie: gapiów i potencjalnych obrońców. Ci pierwsi czerpią radość z obserwowania przemocy, choć bezpośrednio nie zachęcają do dręczenia ofiary. Są zatem mało aktywni, ale sympatyzują raczej z agresorem niż ofiarą. Potencjalni obrońcy natomiast współczują ofierze, ale sami nie zainicjują żadnego działania, żeby jej pomóc. Są natomiast gotowi do pomocy, jeśli ktoś zainicjuje „akcję ratunkową”. Dlatego też w skali aktywności zajmują nieco wyższą pozycję niż gapie.

Warto raz jeszcze podkreślić, że dręczenie szkolne jest działaniem intencjonalnym, nigdy nie dzieje się przez przypadek, „niechcący”, nie jest żartem, który wbrew intencjom inicjatorów przekształcił się w proces krzywdzący innych uczniów (m.in. Coloroso, 2002; Kirwil, 2004; Rigby, 2010). Napastnicy zdają sobie sprawę z cierpienia ofiary, jest ono zamierzonym skutkiem ich działań, choć nie jest ich głównym celem. Tak jak już wspomniano, jest nim uzyskanie wysokiego statusu, pozycji w grupie oraz kontroli nad rówieśnikami. Dlatego też wszyscy uczniowie wiedzą o tym, kto jest napastnikiem, a kto ofiarą. Świadkowie wiedzą, co się dzieje (m.in. Pepler & Craig, 1995; Rigby, 2010, s.34). Gdyby tak nie było, agresor nie osiągnąłby swojego celu, nie patrzono by na niego inaczej, nie liczone by się z nim bardziej niż z innymi uczniami, a na tym właśnie mu zależy. Można powiedzieć, że działania szkolnych dręczycieli są obliczone bardziej na reakcję publiczności niż samej ofiary. Coraz częściej badacze zjawiska podkreślają, że kluczowy dla zrozumienia tego fenomenu jest właśnie jego grupowy charakter – w proces dręczenia uwikłane są bowiem nie tylko ofiary i agresorzy, ale również świadkowie (Kochenderfer-Ladd & Troop-Gordon, 2010, s.222). Analiza zachowania świadków dręczenia z wykorzystaniem matematycznych modeli podejmowania decyzji przez członków grupy pozwala określić, jak wiele cech klasy szkolnej, takich jak stopień zróżnicowania grupy, poziom konformizmu lub struktura grupy, może mieć wpływ na to, jak świadkowie zareagują na dręczenie i, co za tym idzie, czy będą w stanie mu zapobiec (Komendant-Brodowska, 2009; Komendant-Brodowska, 2010).

Badacze agresji szkolnej zgadzają się co do tego, że dręczenie szkolne zasługuje na szczególną uwagę, ze względu na to, że prowadzi do bardzo negatywnych konsekwencji, a ofiara jest w wyjątkowo niekorzystnej sytuacji i właściwie – jeśli nie nastąpi interwencja z zewnątrz – skazana jest na ciągłe prześladowania. Co więcej, w przypadku dręczenia często dochodzi do eskalacji procesu przemocy, a więc zwiększenia intensywności i częstotliwości ataków na prześladowanego ucznia lub uczennicę (Coloroso, 2002). Co więcej, trudno byłoby

w praktyce reagować na każdą kłótnię, bójkę między kolegami, towarzyskie „rozgrywki” obejmujące rozpuszczanie plotek czy obrażanie się przez członków różnych grup przyjaciół, które aktualnie są ze sobą skonfliktowane. Jak pisze jeden z najbardziej cenionych badaczy problemu dręczenia Ken Rigby „gdybyśmy chcieli interweniować za każdym razem, kiedy ludzie się kłócą lub spierają, niezależnie od tego, jak zaciekle to robią, musielibyśmy reagować nieustannie” (Rigby, 2010, s.31). Warto dodać, że w międzynarodowych badaniach szeroko pojętej agresji szkolnej badacze często koncentrują swoją uwagę właśnie na dręczeniu szkolnym (m.in. Coloroso, 2002; Currie et al., 2012; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Kaukiainen, & Lagerspetz, 2000; Smith, 2004), uznając tę formę przemocy za najbardziej szkodliwe zjawisko z całego zakresu zachowań agresywnych, z którymi mają do czynienia uczniowie w szkołach. Negatywne konsekwencje tego procesu, nie tylko dla ofiar, ale też agresorów zostały potwierdzone przez wielu badaczy (Currie et al., 2012).

To, że uczniowie poddają się nawzajem długotrwałemu procesowi przemocy, czy to fizycznej, czy psychicznej, nie może pozostawać bez wpływu na ich życie. Jeśli pomyśli się o tym, że w proces przemocy jest uwikłana cała grupa, wszyscy wiedzą, co się dzieje, a ofiara ciągle obawia się kolejnych aktów agresji, trudno się dziwić, że zjawisko ma negatywne skutki. Dodajmy do tego, że cała klasa jest poddana atmosferze zastraszenia. Nietrudno zatem zgadnąć, że nie są to najlepsze warunki do nauki, czy to historii lub geografii, czy też umiejętności społecznych. Ofiara uczy się, że nie ma na kogo liczyć, czuje, że „zasłużyła sobie” na ten los. Prześladowca wie, że dzięki stosowaniu przemocy może osiągać zakładane cele. A świadkowie uczą się milczeć, odwracać wzrok, nie reagować lub przyłączać się do strony silniejszej.

Skutki dręczenia, zarówno po stronie ofiary, jak i agresora, są poważne i mają długofalowy charakter. Proces dręczenia pozostawia trwałe ślady w psychice na całe życie. W pierwszej kolejności należy zwrócić uwagę na konsekwencje występujące powszechnie, takie jak obniżona samoocena czy depresja ofiar (m.in. Hawker & Boulton, 2000; Craig, 1998; Mynard, Joseph, & Alexander, 2000). Dręczenie bardzo poważnie zagraża również rozwojowi psychospołecznemu agresorów (m.in. Salmivalli, 2010, Nansel, Craig, Overpeck, Saluja, & Ruan, 2004). Powoduje też negatywne konsekwencje psychiczne u świadków przemocy, którzy mogą czuć się bezsilni, zastraszeni lub mieć poczucie winy. Istotnym powodem dla prowadzenia działań profilaktyczno-interwencyjnych są zatem nie tylko konsekwencje bezpośrednie przemocy, a więc to, że ofiary powinno się ratować „tu i teraz”, ale również konsekwencje długofalowe dotyczące obu głównych aktorów zjawiska oraz jego obserwatorów (erozja poczucia odpowiedzialności, brak umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów). Te pośrednie konsekwencje nazywane są zamaskowanymi efektami przemocy (Flannery, 1997).

Należy tu również wspomnieć o drastycznych skutkach procesu, które występują bardzo rzadko, ale przyciągają uwagę opinii publicznej. Po pierwsze zatem proces dręczenia

szkolnego może prowadzić do samobójstwa ofiary, określanego angielskim terminem *bullycide*³. W Polsce najbardziej znany taki przypadek miał miejsce w 2006 roku, kiedy to piętnastoletnia gimnazjalistka z Gdańska odebrała sobie życie po jednym z kolejnych epizodów dręczenia⁴. Badania Dana Olweusa prowadzone w Norwegii poprzedził tragiczny rok szkolny 1982/83, kiedy trzech chłopców w wieku 10-14 lat popełniło samobójstwo po tym, jak byli prześladowani przez kolegów (Olweus, 2007, s. 16).

Inny rodzaj takiego tragicznego finału procesu dręczenia to zabójstwa na terenie szkoły, a szczególnie strzelaniny szkolne, w trakcie których ofiary dręczenia dokonują zemsty na dręczycielach. Najstraszniejszym przykładem jest z pewnością masakra w Columbine High School, do której doszło w 1999 roku. Uczniowie z tej szkoły, Eric Harris i Dylan Klebold zabili najpierw dwanaścioro uczniów i jednego nauczyciela, po czym popełnili samobójstwo. Ofiar byłoby jeszcze więcej, gdyby przygotowane przez uczniów ładunki wybuchowe, odpaliły zgodnie z planem (m.in. Aronson, 2000, s.2). Przypadki strzelanin w szkołach zawsze przykuwają uwagę mediów oraz decydentów, mogą jednak prowadzić do przedwczesnych i nieprzemyślanych wniosków, jak ten o konieczności instalowania wykrywaczy metalu przy wejściu do szkół. Tymczasem prawdopodobieństwo stania się ofiarą zabójstwa w szkole jest o wiele niższe niż poza nią (Debarbieux, 2010, s.43 oraz wykład prof. Eric Debarbieux na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa 15 IX 2010).

Zarówno przypadki *bullycide*, jak też zabójstwa będące następstwem procesu dręczenia zdarzają się bardzo rzadko. Niemniej jednak każdy taki przypadek przypomina o tym, że dręczenie jest poważnym problemem, któremu należy przeciwdziałać. Warto też wspomnieć, że to właśnie te rzadkie, ale tragiczne wydarzenia wywołują niekiedy ogólnonarodowe debaty na temat dręczenia, ale też mogą prowadzić do podejmowania decyzji pod presją opinii publicznej i wdrażania rozwiązań nieskutecznych, ale widocznych i wyrazistych (Aronson, 2000, s.9). Zapobieganie samobójstwom oraz zabójstwom popełnianym przez ofiary dręczenia z pewnością powinno być celem programów profilaktycznych, ale nie powinno być ich celem jedynym. Dużo większym problemem jest powszechność występowania samego zjawiska dręczenia, powodującego wiele innych negatywnych skutków.

³ Termin został utworzony przez dziennikarza, Neila Marra, autora *Bullycide: Death at Playtime - An Expose of Child Suicide Caused by Bullying* (2001, opublikowana przez Success Unlimited). Obszerna lista przypadków uznawanych za *bullycide* jest dostępna na witrynie internetowej www.bullyonline.org/schoolbully/cases.htm.

⁴ Źródło: m.in. Gazeta Wyborcza, 27.10.2006, artykuł „Kara dla dręczycieli”. W tygodniach, które nastąpiły po samobójstwie dominowała hipoteza o dręczeniu jako dominującej przyczynie samobójstwa. Ostatnie doniesienia medialne pochodzą z 2009 roku – do tego momentu nie zapadł wyrok w sprawie.

2.5. Agresja elektroniczna i cyberbullying

Na szczególną uwagę, obok dręczenia szkolnego, zasługuje również zjawisko cyberbullyingu, ze względu na to, że jest to problem relatywnie nowy i mało znany⁵. Agresja elektroniczna obejmuje różne krzywdzące zachowania, które są zapośredniczone przez technologie komunikacyjne (Heirman & Walrave, 2008). Cyberbullying jest natomiast w pewnym stopniu odpowiednikiem dręczenia szkolnego (Pyżalski, 2012). Jacek Pyżalski zwraca uwagę na to, że cyberbullying i bullying (dręczenie szkolne) mają podobne elementy, ale nie wszystkie cechy zjawiska, które rozgrywa się w przestrzeni rzeczywistej, muszą wystąpić w przestrzeni wirtualnej. Tabela 3 przedstawia różne sposoby rozumienia cech charakterystycznych dla systematycznej przemocy rówieśniczej w szkole i jej cyfrowego odpowiednika. Wymóg powtarzalności ataków, intuicyjnie zrozumieli w przypadku dręczenia szkolnego niekoniecznie oznacza to samo, gdy mamy do czynienia z cyberbullyingiem i podobnie można nieco inaczej rozumieć kryteria nierównowagi sił i intencjonalności.

Tabela 3 Dręczenie szkolne i cyberbullying. Różne rozumienie właściwości dręczenia w tradycyjnym dręczeniu i cyberbullyingu. Źródło: (Pyżalski, 2012, s.124)

Kryterium wyróżniające	Tradycyjny bullying	Cyberbullying
Powtarzalność	wynika z wielokrotnego działania sprawców	może wynikać z cech samego materiału zamieszczonego w Internecie, który jest albo wielokrotnie kopiowany, albo długotrwale obecny; w obu tych przypadkach ofiara doświadcza powtarzalnej wiktymizacji
Nierównowaga sił	wynika z przewagi ilościowej, fizycznej lub psychologicznej sprawcy bądź sprawców	może wynikać z większych kompetencji sprawców w zakresie obsługi nowych technologii komunikacyjnych
Intencjonalność	jest operacjonalizowana najczęściej jako świadoma chęć skrzywdzenia ofiary	część badań wskazuje, że ze względu na cechy komunikacji zapośredniczonej (m.in. redukcja sygnałów niewerbalnych) niektórzy sprawcy nieświadomie krzywdzą ofiary

⁵ W Polsce najbardziej wyczerpujące opracowanie na ten temat to „Agresja elektroniczna i cyberbullying” Jacka Pyżalskiego, który przeprowadził również najbardziej aktualne i obszerne badania na temat tych zjawisk. Na analizach i wynikach opisanych w tej pracy opiera się ta część raportu.

Warto przytoczyć tu przykłady rodzajów agresji elektronicznej, z jaką mogą się stykać polscy uczniowie (Pyżalski, 2012, s. 126-128):

- Flaming - agresywna wymiana zdań, np. na czacie lub w ramach grupy dyskusyjnej
- Prześladowanie (ang. harassment) – regularne przesyłanie nieprzyjemnych wiadomości do ofiary za pomocą elektronicznych kanałów komunikacji
- Kradzież tożsamości (ang. impersonation) – podszywanie się pod ofiarę
- Upublicznianie tajemnic (ang. outing) – udostępnianie prywatnych materiałów ofiary (np. zdjęcia)
- Śledzenie (ang. cyberstalking) – inwigilacja ofiary i nękanie jej niechcianymi komunikatami
- Happy slapping – prowokowanie lub atakowanie innej osoby i dokumentowanie wydarzenia w postaci zdjęć lub filmu oraz upublicznienie nagrań lub zdjęć w Internecie.
- Poniżenie (ang. denigration) – upublicznienie poniżających, nieprawdziwych informacji lub materiałów na temat ofiary
- Wykluczenie (ang. exclusion) – celowe usunięcie z listy kontaktów internetowych lub niedopuszczenie do niej ofiary
- Agresja techniczna – działania przeciwko sprzętowi komputerowemu ofiary bardziej niż przeciwko samej ofierze

3. Skala problemu

3.1. Skala agresji szkolnej

Agresja szkolna ma wiele form, może się różnić intensywnością i częstotliwością. Nie sposób odpowiedzieć na pytanie o skalę problemu bez odniesienia się do tych istotnych rozróżnień. W tej części opracowania przedstawione zostaną dane na temat powszechności różnych zachowań agresywnych, od tych bardziej “niewinnych”, a kończąc na problemie przemocy systematycznej.

Ramka: Wybrane badania dotyczące skali agresji, przemocy i dręczenia szkolnego w Polsce

Prezentowane dane pochodzą z wybranych badań, prowadzonych w polskich szkołach w ciągu ostatnich kilku lat, przede wszystkim z badań prowadzonych w taki sposób, żeby w możliwie dużym stopniu reprezentowały ogół polskich uczniów lub uczniów w danym wieku czy z danego etapu edukacyjnego.

Badania „Szkoły bez Przemocy” i „Diagnoza szkolna”

W ramach programu społecznego „Szkoła bez Przemocy” od kilku lat prowadzone są badania na temat przemocy szkolnej, przy czym w 2006 i 2011 roku badania te były prowadzone na reprezentatywnej próbie polskich szkół, a w innych latach realizowane były badania w szkołach biorących udział w programie.

W raporcie najczęściej wykorzystywane są dane z badania przeprowadzonego w 2011 roku, realizowanego przez Centrum Badania Opinii Społecznej. Na pytania ankietowe dotyczące głównie doświadczania różnych form agresji, odpowiedziało 3169 uczniów ze 150 wylosowanych szkół. W badaniu zastosowano podobny kwestionariusz i dobór próby jak w 2006 roku, co pozwala na dokonywanie z pewną ostrożnością, oceny trendów. W 2006 roku za realizację badania również odpowiadało Centrum Badania Opinii Społecznej. Kwestionariusz bazował na ankiecie zaprojektowanej na potrzeby badania „Diagnoza szkolna”, przeprowadzanego do 2009 roku na zlecenie koordynatora programu „Szkoła bez Przemocy” (Czapiński, 2009), kwestionariusza wykorzystanego w 2006 roku zaprojektowanego przez Annę Gizę-Poleszczuk. Opis badań www.szkolabezprzemocy.pl; zakładka „Badania”, w tym raporty z 2011 roku: (Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, & Giza-Poleszczuk, 2011a; Komendant-Brodowska et al., 2011b; Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, & Giza-Poleszczuk, 2011c).

Uwagi: Mimo dość dużej liczby przebadanych uczniów, należy pamiętać, że byli to uczniowie ze stu pięćdziesięciu szkół, po 50 szkół z różnych etapów edukacji. Uczniowie dużych szkół są w badaniu mniej licznie reprezentowani niż uczniowie małych szkół wiejskich. Problem stanowi również łączenie różnych kategorii szkół ponadgimnazjalnych.

Badania mokotowskie

Badania młodzieży, a dokładniej 15-letnich uczniów uczących się w szkołach z wybranych dzielnic Warszawy (Mokotów, Ursynów oraz Wilanów, dawniej dzielnica Mokotów – stąd nazwa projektu) prowadzone są cyklicznie od 1984 roku. Badania mokotowskie zostały zainicjowane przez B. Woźniewicz-Grzelak w 1983 roku, a obecnie realizowane są przez zespół badaczy pod kierunkiem Krzysztofa Ostaszewskiego. Głównym przedmiotem badania jest używanie przez młodzież substancji psychoaktywnych, są one w Polsce jednym z najważniejszych źródeł

wiedzy o trendach w picciu alkoholu, paleniu papierosów i używaniu narkotyków przez młodzież szkolną. Przeprowadzono siedem edycji badań mokotowskich w latach: 1984, 1988, 1992, 1996, 2000, 2004 i 2008. Dla zachowania porównywalności danych od początku badań stosowana jest taka sama procedura badawcza oraz taki sam podstawowy zestaw pytań ankietowych. W 2008 roku w badaniu wzięło udział 1244 uczniów. Więcej na temat projektu można przeczytać w (Ostaszewski, 2009b).

„Przemoc. Przez pojęcie przemocy rozumieliśmy jej różne formy, zarówno przemoc psychiczną, jak i fizyczną. Przemoc psychiczną definiowano w ankiecie następująco: „przemoc ma miejsce wtedy, gdy jedna lub więcej osób dokucza, obraża lub niepokoi celowo słabszą osobę”. Jedno z pytań ankietowych dotyczyło osobistego doświadczenia przemocy, pozostałe pytania odnosiły się do brania udziału w aktach przemocy” (s.40)

Uwagi: Temat przemocy szkolnej jest w badaniach mokotowskich tematem pobocznym. Pewne ograniczenie stanowi również fakt, że badaniem objęci są jedynie 15-latkowie.

Badania Krystyny Ostrowskiej i Janusza Surzykiewicza 1997-2003-2007

Badania przeprowadzone po raz pierwszy dla Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu, na ogólnopolskiej próbie uczniów, przy czym w 1997 roku w badaniu wzięło udział 2567 uczniów, w 2003 roku - 1611 uczniów, a w 2007 roku - 2141 uczniów. W kwestionariuszu znalazł się obszerny katalog zachowań agresywnych, obejmujący również agresję wobec i ze strony nauczycieli lub osób nieznanym, autoagresję i wandalizm. Więcej o badaniach można przeczytać w (Kulesza, 2007; Ostrowska & Surzykiewicz, 2005; Ostrowska, 2007).

Uwagi: opis doboru próby w badaniach jest bardzo mało szczegółowy. Trudno ocenić, na ile próba miała charakter losowy, a w szczególności niejasny jest sposób dobierania szkół w 2003 roku, kiedy to próba była wyraźnie mniejsza niż w pierwszej i trzeciej edycji badania. Problematyczne wydaje się również łączenie w jednym pytaniu bardzo wielu różnych kategorii zachowań agresywnych, różnych adresatów tych działań, autoagresji i wandalizmu. Nie jest również jasne, o jaki okres badani byli pytani i w jakim momencie roku szkolnego przeprowadzano badanie, a ma to duże znaczenie dla oceny skali agresji i wiktymizacji.

Badania międzynarodowe Health Behavior of School-Children (HBSC)

Międzynarodowy projekt badawczy dotyczący zdrowia dzieci, zawierający również pytania o zachowania agresywne i doświadczenie agresji. Szerzej o projekcie, koordynowanym przez Światową Organizację Zdrowia (WHO), realizowanym od 1983 roku, można przeczytać na stronie internetowej tego bardzo szeroko zakrojonego przedsięwzięcia <http://www.hbsc.org>, w której w ostatniej fali

badania (2009/2010) wzięło udział 39 krajów (lub regionów, np. Belgia w podziale na 2 regiony), zbierając dane od ponad 200.000 dzieci i młodych ludzi. Polska dołączyła do grupy krajów biorących w nim udział w 1990 roku. Za realizację badań w Polsce odpowiada zespół pod kierunkiem Joanny Mazur (do 2004 roku za koordynację odpowiadała Barbara Woynarowska) w Instytucie Matki i Dziecka. O polskich badaniach można przeczytać więcej między innymi w publikacjach: (Mazur & Małkowska-Szcutnik, 2011; Mazur, 2011). Badanie zawsze prowadzone jest na reprezentatywnej próbie 11-latków, 13-latków i 15-latków.

Uwagi: Badanie jest prowadzone zgodnie ze szczegółowo opisanymi i ściśle przestrzeganymi standardami metodologicznymi i stanowi istotny wkład do wiedzy na temat skali badanych problemów w Polsce, analizy trendów i porównań międzynarodowych. Jedynym ograniczeniem jest tu fakt, że agresja i przemoc nie są głównymi tematami badania HBSC i jedynie dwa typy zachowań agresywnych są włączone do stałej części kwestionariusza, powtarzanej w każdej fali badania; są to bójki oraz dręczenie szkolne (dręczenie innych i bycie ofiarą dręczenia).

Młodzież 1990-2010 - badania CBOS

W 2010 roku Centrum Badania Opinii Społecznej przeprowadziło badania wśród uczniów ostatnich klas szkół ponadgimnazjalnych (liceów, techników i zasadniczych szkół zawodowych), przy czym była to kolejna fala badania młodzieży, realizowana z zastosowaniem tej samej metody i częściowo tego samego narzędzia, co w falach poprzednich (pierwsze badanie zrealizowano w roku 1990, a następne w latach: 1991, 1992, 1994, 1996, 1998, 1999, 2003, 2005, 2008). Więcej o projekcie można się dowiedzieć z raportu: (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2011)

Uwagi: Powtórzenie tej samej metodologii w kolejnych falach badania daje solidną podstawę dla analizy trendów. Ograniczeniem w przypadku tego projektu jest technika zastosowana w kwestionariuszu, a więc badanie opinii uczniów na temat częstotliwości zjawiska, co sprawia, że wskaźniki mówią nie tyle o skali wiktylizacji, co o poczuciu bezpieczeństwa uczniów w danym zakresie. Ponadto problemem, z punktu widzenia analizy problemu agresji szkolnej i przemocy, jest wąsko określona populacja (jedynie młodzież ze szkół ponadgimnazjalnych) oraz to, że przemoc szkolna jako temat ma w tym przedsięwzięciu znaczenie marginalne i jest potraktowana wybiórczo, tzn. w kwestionariuszu znalazły się jedynie pytania o jeden typ agresji fizycznej oraz trzy rodzaje agresji materialnej.

Cyberbullying 2010

Badanie, którego przedmiotem była głównie agresja elektroniczna i cyberbullying, zostało zrealizowane w 2010 roku na próbie 2143 uczniów klas III gimnazjum. W schemacie doboru próby uwzględniono zróżnicowanie regionalne pod względem dostępu do Internetu. Kwestionariusz zawierał szereg pytań dotyczących agresji

elektronicznej, a także jej podtypu, jakim jest cyberbullying. Więcej o badaniu przeczytać można w pracy (Pyżalski, 2012)

Uwagi: Głównym tematem badania jest jeden podtyp agresji i temat ten jest potraktowany w sposób wyczerpujący. Praca Jacka Pyżalskiego stanowi istotny wkład w wiedzę o tym nowym typie agresji i przemocy.

Na wstępie warto zarysować ogólny obraz skali agresji szkolnej, przy czym należy jednak zaznaczyć, że wskaźniki wiktyimizacji, a także aktywnego udziału w stosowaniu agresji czy przemocy, są bardzo zróżnicowane w zależności od wieku, etapu edukacji, a także płci. Najpierw jednak zostanie zarysowany ogólny obraz zjawiska, a następnie przedstawione zostaną wyniki badań już w podziale na istotne, różnicujące cechy indywidualne uczniów czy typy szkół.

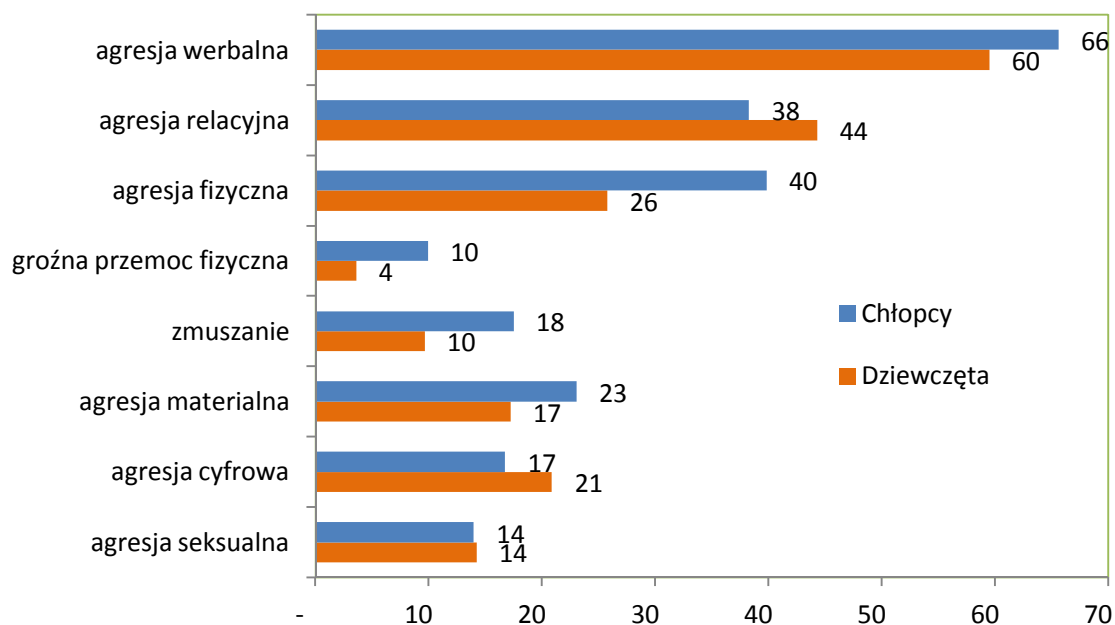
Biorąc pod uwagę podział na różne podstawowe typy agresji, jakich mogą doświadczać uczniowie⁶, największym problemem polskich szkół jest z pewnością agresja werbalna. Wykres 1 przedstawia odsetek chłopców i dziewcząt, którzy doświadczyli różnych typów zachowań agresywnych. Niemal dwie trzecie polskich uczniów badanych w 2011 roku zostało co najmniej raz obrażonych, wyśmianych lub przezwanych (63%). Odręczenia lub złośliwych plotek, a więc przemocy relacyjnej doświadczyło dwie piąte (41%) badanych uczniów. Agresji fizycznej (potrącanie, pobicie) doświadczyło dwie piąte (40%) uczniów i jedna czwarta (26%) uczennic. Polscy uczniowie są zatem najbardziej narażeni na agresję werbalną, w drugiej kolejności relacyjną i nieco mniej na agresję fizyczną. Również badanie prowadzone w 2007

⁶ Częstość doświadczenia różnych typów agresji wyznaczono na podstawie odpowiedzi na pytania szczegółowe. Bardziej szczegółowe informacje o doświadczeniu różnych zachowań agresywnych można znaleźć w wymienionych raportach. Rodzaje zachowań agresywnych w podziale na typy przedstawione są poniżej.

- agresja werbalna (5): któryś z kolegów / koleżanek obrażał Cię, wymyślał Ci; któryś z kolegów / koleżanek naśmiewał się z Ciebie; któryś z kolegów / koleżanek nadał Ci obraźliwe przewisko, przezywał Cię; przyczepiono do pleców, plecaka lub krzesła kartkę o złośliwej treści; któryś z kolegów / koleżanek ubliżał twojej rodzinie, mówił o Twoich rodzicach w obraźliwy sposób
- agresja relacyjna (2): rozpowszechniano o Tobie szkodzące Ci kłamstwa; zostałeś wykluczony, odręcony przez innych uczniów
- agresja fizyczna (3): pobił Cię który(a)s z kolegów(koleżanek) z klasy; pobił Cię uczeń / uczniowie z innych klas; ktoś Cię umyślnie potrącił, przewrócił
- groźna przemoc fizyczna (3): grożono Ci z użyciem noża, gazu lub innego narzędzia; używano w czasie bójki z Tobą ostrych narzędzi; pobito Cię tak silnie, że odniosłeś obrażenia cielesne
- zmuszanie (wymuszenie) (1): któryś z kolegów / koleżanek przymuszał Cię do robienia czegoś, na co nie miałeś ochoty
- agresja materialna (5): zniszczono złośliwie Twoją ławkę lub krzesło; zmuszano Cię do kupowania papierosów, piwa lub innych rzeczy za twoje pieniądze; zniszczono rzeczy należące do Ciebie np. plecak, książki, zeszyty; ukradziono Ci pieniądze lub przedmiot; zabrano Ci rzecz lub pieniądze używając siły lub grożąc jej użyciem
- agresja cyfrowa (3): otrzymałeś obraźliwego SMSa lub obraźliwy telefon; otrzymałeś obraźliwego e-maila lub wiadomość gadu-gadu lub na innym serwisie w Internecie (np. Facebook, Nasza Klasa); w Internecie pojawiły się informacje, zdjęcia lub filmy z Twoim udziałem, których nie chciałeś ujawnić
- agresja seksualna (4): podglądano Cię w toalecie; ktoś próbował Cię obnażyć, rozebrać z powodów seksualnych, mimo że tego nie chciałeś; ktoś w Twojej szkole próbował Cię pocałować, mimo że tego nie chciałeś; ktoś w Twojej szkole próbował Cię dotykać w sposób seksualny, mimo że tego nie chciałeś

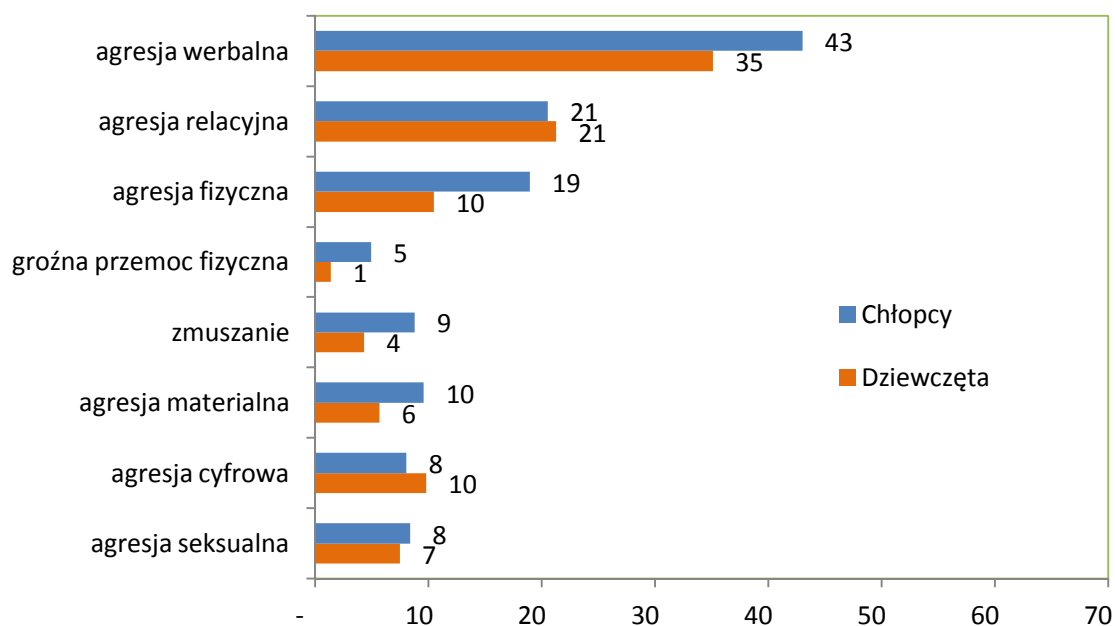
roku przez Ostrowską i Surzykiewiczza potwierdza tę hierarchię podstawowych typów agresji: agresja werbalna (pytano jedynie o jedną formę tego rodzaju agresji), relacyjna, a następnie fizyczna (Ostrowska, 2007, s.86).

Wykres 1 Ofiary różnych typów agresji (doświadczyli danego typu agresji co najmniej raz), w podziale na chłopców i dziewczęta. Źródło – opracowanie własne na podstawie: (Komendant-Brodowska et al., 2011a, s.6)



Stopień wiktyimizacji można mierzyć na różne sposoby, biorąc pod uwagę chociażby fakt, że jedni uczniowie doświadczają agresji rzadziej niż inni. W badaniu „Szkoła bez Przemocy” prowadzonym w 2011 roku w przypadku każdej z form agresji objętej badaniem uczniowie odpowiadali na pytania o to, ile razy stali się ofiarą danego zachowania. Wśród osób, które doświadczyły danego typu agresji zazwyczaj dla około połowy uczniów było to zdarzenie jednostkowe, tj. mieli oni do czynienia z danym typem zachowania tylko raz w ciągu roku szkolnego, a pozostali uczniowie doświadczali danej formy agresji kilkakrotnie, a nawet wielokrotnie. Na przykład na pytanie o to, czy i ile razy uczniowie byli przez kolegów lub koleżanki wyśmiewani 17% uczniów odpowiedziało, że zdarzyło się to raz, kolejne 18%, że miało to miejsce kilka razy, a 7% uczniów powiedziało, że doświadczyli tej formy agresji wielokrotnie. Podobnie w przypadku przezywania: 15% uczniów raz usłyszała z ust kolegów i koleżanek nieprzyjemne przewisko, a kolejne 18% przezywane było co najmniej kilka razy. Odsetek uczniów, którzy doświadczyli danego typu agresji co najmniej kilka razy, przedstawia Wykres 2.

Wykres 2 Uczniowie, którzy co najmniej kilka razy byli ofiarą różnych typów agresji (doświadczyli co najmniej jednego zachowania agresywnego danego typu co najmniej kilka razy), w podziale na chłopców i dziewczęta. Źródło – opracowanie własne na podstawie danych z badania (Komendant-Brodowska et al., 2011b)



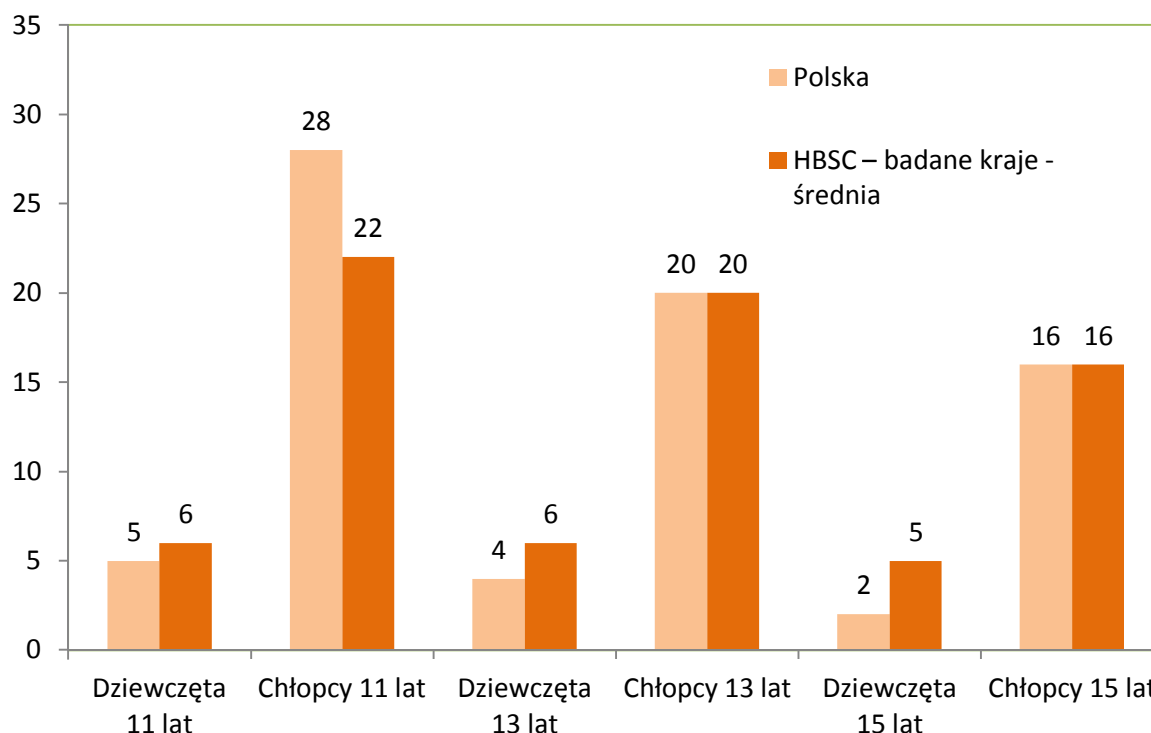
Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że chłopcy znacznie częściej stają się ofiarami różnych rodzajów agresji niż dziewczęta. Jedynie w przypadku agresji relacyjnej oraz agresji cyfrowej dziewczęta nieznacznie częściej niż chłopcy mówili o tym, że doświadczyły tego rodzaju agresji, jednak były to bardzo niewielkie różnice. W badaniach dotyczących agresji elektronicznej prowadzonych w 2010 roku wśród gimnazjalistów nie wykryto różnic w skali wiktymizacji między dziewczętami a chłopcami (Pyżalski, 2012, s.212).

Jeśli wziąć pod uwagę wszystkie formy agresji, chłopcy w polskich szkołach doświadczają zazwyczaj więcej różnych rodzajów agresji i doświadczają ich częściej niż dziewczęta. Szczególnie wyraźna różnica dotyczy agresji fizycznej. Pod względem wyraźnej różnicy w stopniu doświadczania agresji fizycznej w zależności od płci wpisujemy się w ogólną prawidłowość, występującą powszechnie (m.in. Olweus, 2007, s. 33). Różnicę tę potwierdziło również badanie HBSC, gdzie wskaźnikiem skali agresji fizycznej był udział w bójkach. Na ogół odsetek chłopców, którzy dość często się biją, był w roku szkolnym 2009/2010 około trzy razy większy niż dziewcząt z tego samego kraju i tej samej grupy wiekowej. Podobnie jak w innych krajach, również w Polsce odsetek uczniów, którzy biorą udział w bójkach, spada z wiekiem (Currie et al., 2012). W roku szkolnym 2009/2010 w bójkach co najmniej trzy razy w ciągu ostatnich miesięcy uczestniczyło 28% polskich 11-latków, 20% polskich 13-latków i 16% 15-latków, podczas gdy odpowiednie odsetki w przypadku 11-latek, 13-latek i 15-latek wynoszą 5%, 4% i 2% (Mazur & Małkowska-Szkutnik, 2011, s. 157). Obserwowane powszechnie różnice płciowe i związane z wiekiem dotyczące skali agresji fizycznej mogą

częściowo wynikać z różnic w tempie rozwoju społecznego między chłopcami a dziewczętami. Wraz z rozwojem umiejętności interpersonalnych dzieci i młodzież z jednej strony coraz lepiej potrafią rozwiązywać konflikty nie uciekając się do agresji, a ponadto angażują się w coraz mniejszym stopniu w fizyczne jej formy, a częściowo zastępują ją agresją werbalną i relacyjną (Olweus, 2007, s.34). Część badaczy zwraca przy tym uwagę, że na różnicę między płciami w tym zakresie wpływają również normy zachowania powiązane z rolami płciowymi (Barbara, 2005, s.54). Inaczej mówiąc, agresja fizyczna jest akceptowana w dużo większym stopniu, jeśli stosują ją chłopcy niż dziewczęta. Dobieranie odmiennych form agresji przez chłopców i dziewczęta może być również związane z minimalizacją przez stronę agresywną ryzyka porażki, przy czym jako że dziewczęta są zazwyczaj fizycznie słabsze od chłopców, wybierają takie formy agresji (niezależnie, czy atakują kolegę, czy koleżankę), w których mają większe szanse na osiągnięcie celu (Björkqvist, 1994). Co więcej, udział w bójkach może w większym stopniu służyć chłopcom niż dziewczętom do budowania swojej pozycji w grupie, jako że siła i sprawność fizyczna są przez nich bardzo cenione, podczas gdy dla dziewcząt cechy te nie mają tak dużego znaczenia (Komendant, 2007).

Skala uczestnictwa w bójkach przez polską młodzież, jeśli porównujemy się z innymi krajami, na ogół nie odbiega od przeciętnej (Wykres 3). Warto przy tym dodać, że choć obserwowane prawidłowości (tzn. różnice między chłopcami i dziewczętami oraz między grupami wiekowymi) są podobne, to sama skala agresji fizycznej jest zróżnicowana. I tak na przykład wśród niemieckich jedenastolatków (chłopców) jedynie 10% brała udział w bójkach co najmniej trzy razy w okresie objętym badaniem, a odpowiedni odsetek wśród ich rówieśników z Armenii wyniósł 47%. Obserwowane rozpiętości między krajami o najwyższej i najniższej skali agresji fizycznej sięgają nawet 40 punktów procentowych, zależnie od płci i wieku.

Wykres 3 Odsetek 11-, 13- i 15-letnich chłopców i dziewcząt, którzy w ciągu ostatnich miesięcy brali udział w co najmniej trzech bójkach – porównanie wyników dla Polski i dla ogółu badanych krajów. Źródło: opracowanie własne na podstawie HBSC 2009/2010, (Currie et al., 2012, s. 185-190).



3.2. Skala dręczenia szkolnego

Jak już wspomniano, szczególnie palącym problemem w szkołach jest zjawisko dręczenia szkolnego, a więc przemocy systematycznej. Ten rodzaj agresji polega na tym, że dany uczeń lub uczennica przez długi czas jest obiektem ataków, werbalnych czy też fizycznych ze strony innych uczniów. Ofiara dręczenia jest bezbronna, a wraz z eskalacją przemocy, która dość często jest w takich przypadkach obserwowana, staje się coraz bardziej bezradna i opuszczona (Coloroso, 2002, s.8).

Oceny skali dręczenia dokonuje się w badaniach przy pomocy różnych metod, jak również na podstawie różnych źródeł informacji. W badaniach wykorzystywane są m.in.:

- informacje uzyskiwane od nauczycieli
- informacje uzyskiwane od uczniów mówiących o swoich doświadczeniach
- informacje uzyskiwane od uczniów mówiących ogólnie o występowaniu problemu w ich środowisku
- informacje uzyskiwane od uczniów na temat innych uczniów (*peer report*)

- obserwacja zachowań w szkole

Zależnie od przyjętych wskaźników, w różnych badaniach uzyskiwane są różne rezultaty (Smith, 2004). Jednak na ogół badacze tematu zgadzają się co do tego, że problem ten dotyka w sposób bezpośredni, jako ofiary lub agresora co najmniej kilkunastu procent młodzieży szkolnej (Rigby, 2010),s.40-42). W Polsce podjęto próbę oszacowania odsetka uczniów będących ofiarami dręczenia zarówno w badaniach HBSC, jak też przedsięwzięciu podjętym w ramach programu „Szkoła bez Przemocy”. W obu badaniach uzyskano podobne rezultaty – skala wiktymizacji w polskich szkołach wynosi około 10%, przy czym chłopcy padają ofiarą prześladowań rówieśniczych częściej niż dziewczęta, a młodsi uczniowie częściej niż uczniowie starsi.

W badaniach HBSC diagnozowana jest zarówno skala wiktymizacji, jak też skala uczestnictwa w dręczeniu w charakterze agresora. W roku szkolnym 2009/2010 w Polsce za ofiary dręczenia można uznać (byli dręczeni co najmniej dwa-trzy razy w miesiącu w ciągu ostatnich kilku miesięcy):

- wśród 11-latków: 14% uczniów (10% dziewcząt i 17% chłopców)
- wśród 13-latków: 11% uczniów (8% dziewcząt i 14% chłopców)
- wśród 15-latków: 7% uczniów (5% dziewcząt i 8% chłopców) (Mazur & Małkowska-Szkutnik, 2011, s.155)

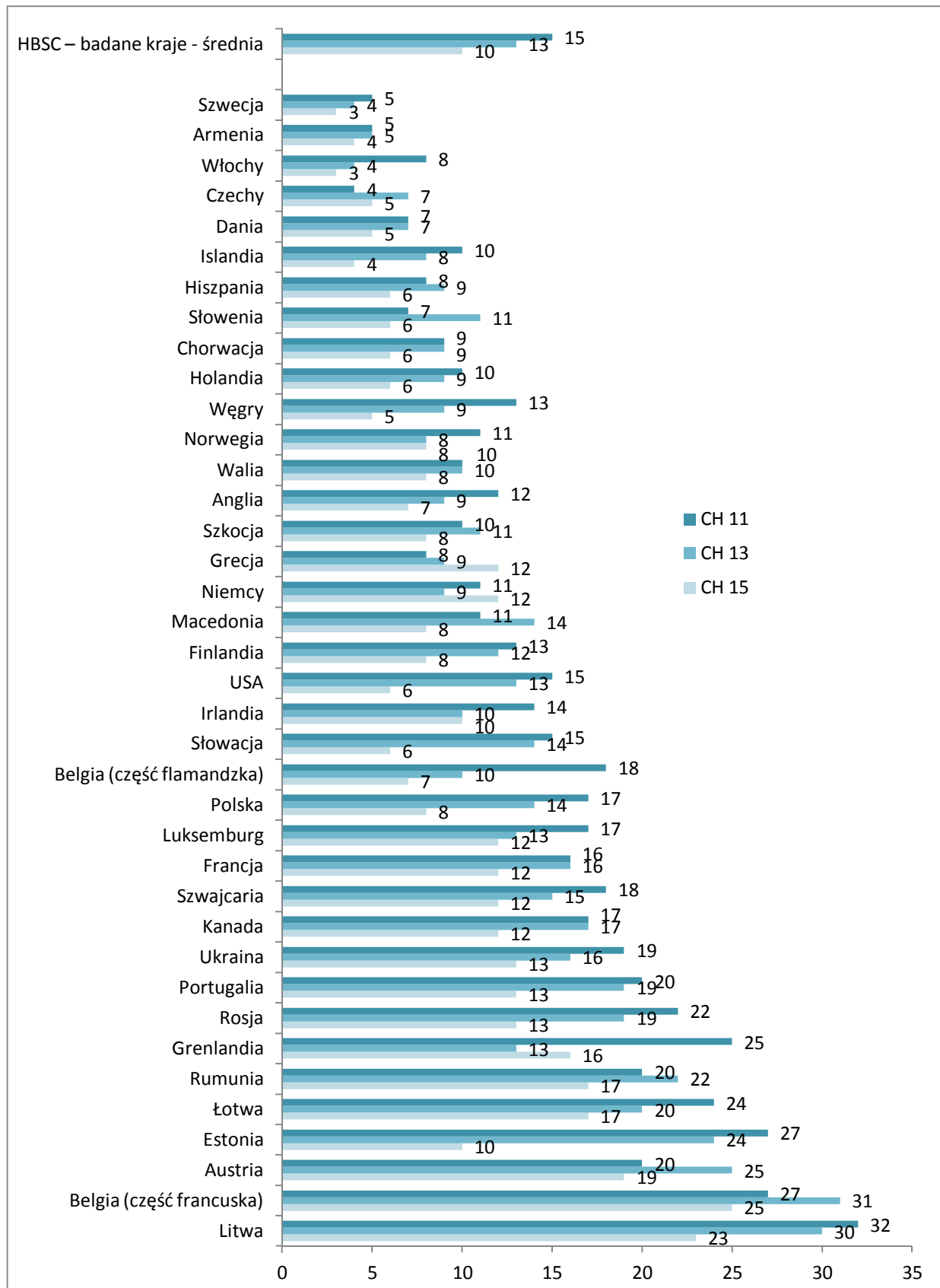
Za sprawców dręczenia można z kolei uznać (brali udział w dręczeniu innych co najmniej dwa-trzy razy w miesiącu w ciągu ostatnich kilku miesięcy):

- wśród 11-latków: 10% uczniów (5% dziewcząt i 14% chłopców)
- wśród 13-latków: 11% uczniów (8% dziewcząt i 15% chłopców)
- wśród 15-latków: 11% uczniów (5% dziewcząt i 16% chłopców) (Mazur & Małkowska-Szkutnik, 2011, s.156).

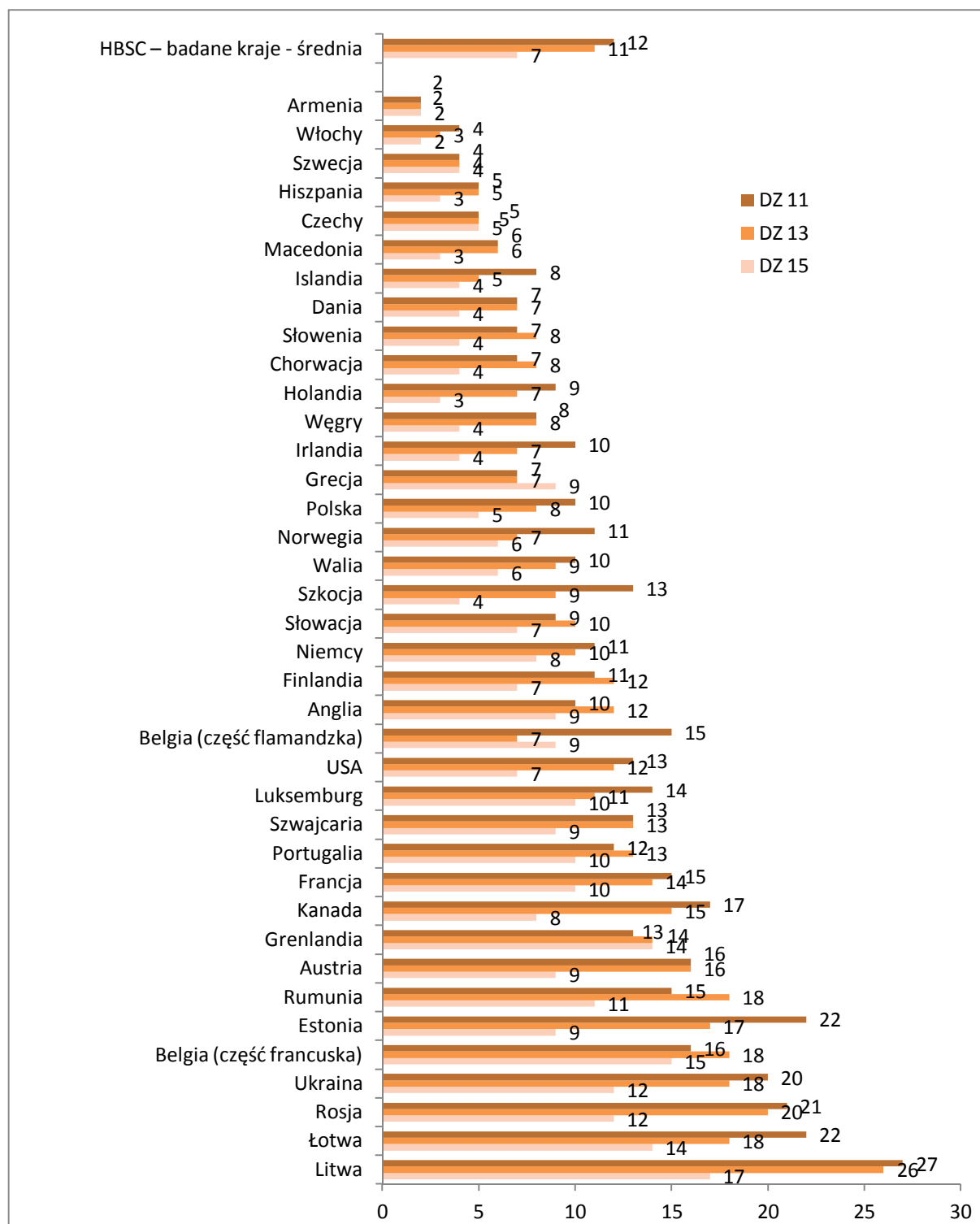
Skala dręczenia, podobnie jak w przypadku uczestnictwa w bójkach, jest przeciętna w porównaniu do niemal czterdziestu innych krajów (lub regionów), które brały udział w badaniu HBSC. Na Wykresach 4-7 przedstawiono międzynarodowe porównanie odsetków uczniów i uczennic, którzy byli w ostatnich miesiącach dręczeni lub uczestniczyli w dręczeniu innych. Co ważne, inaczej niż w przypadku bójek, gdzie różnice między płciami i grupami wiekowymi były bardzo podobne we wszystkich krajach, w przypadku dręczenia wydaje się, że mamy do czynienia z różnymi wzorami zachowań. Chociaż odsetek ofiar zmniejszał się z wiekiem w zdecydowanej większości krajów, to odsetek sprawców w wielu krajach rósł, co zgadza się z obserwacją, że starsi uczniowie często dręczą młodszych (Olweus, 2007, s.29). Chłopcy znacząco częściej pełnią aktywną rolę w dręczeniu niż dziewczęta i jest tak dla

większości krajów i grup wiekowych, jednak jeśli chodzi o stopień wiktylizacji, to zależność od płci nie jest już tak powszechna – w wielu krajach odsetek ofiar wśród dziewcząt jest podobny jak w przypadku chłopców z ich grupy wiekowej. Niektóre badania wskazują, że dziewczęta często padają ofiarami dręczenia ze strony kolegów (Olweus, 2007, s.33). W Polsce wydaje się, że ogólnie problem dręczenia dotyka w większym stopniu chłopców niż dziewcząt i to oni częściej pełnią rolę i dręczyciela, i ofiary w procesie przemocy.

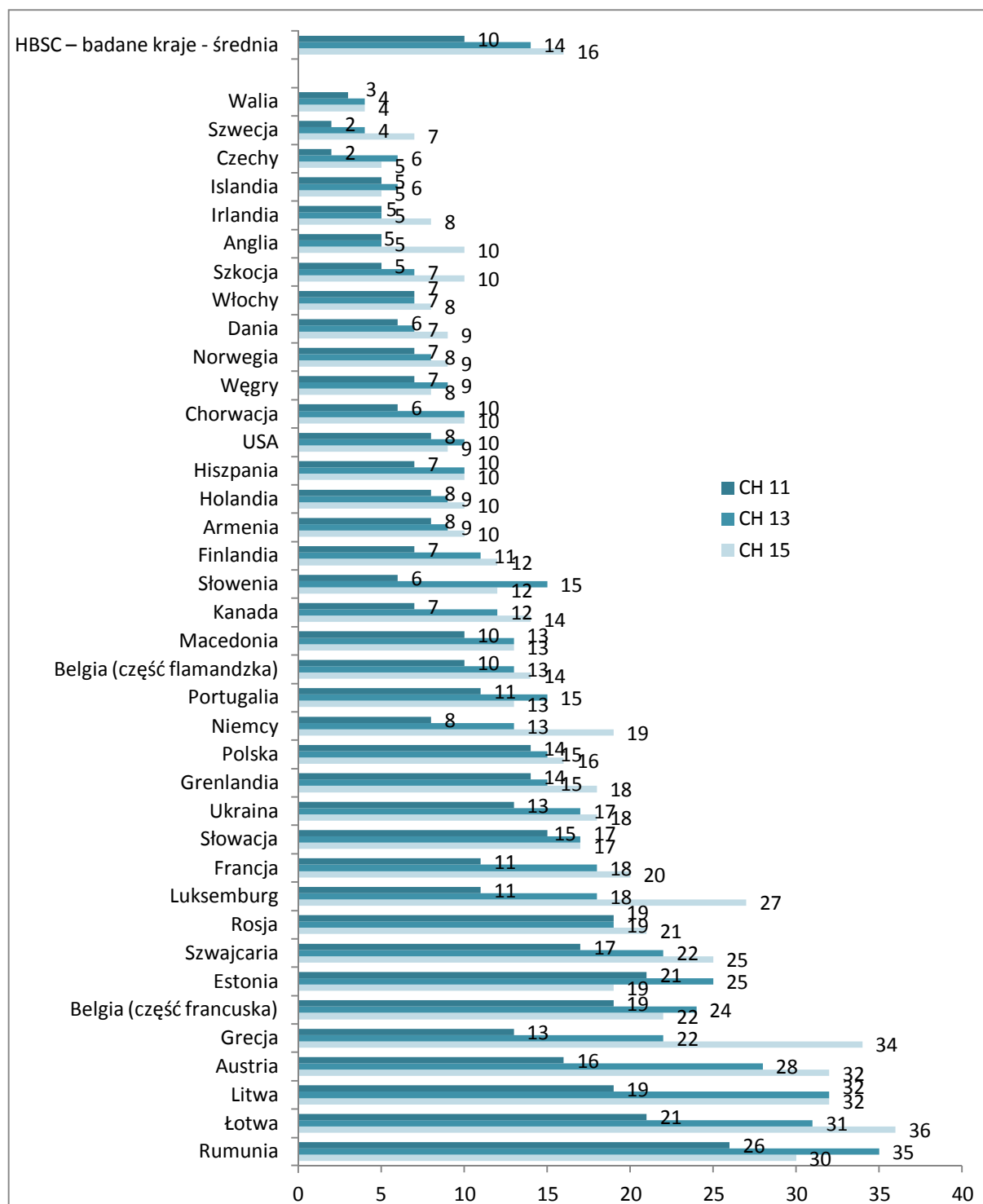
Wykres 4 Odsetek uczniów, którzy w ciągu ostatnich kilku miesięcy byli ofiarami dręczenia co najmniej dwukrotnie – chłopcy w wieku 11, 13 i 15 lat. Porównanie międzynarodowe. Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu HBSC 2009/2010; (Currie et al., 2012, s. 185-190)



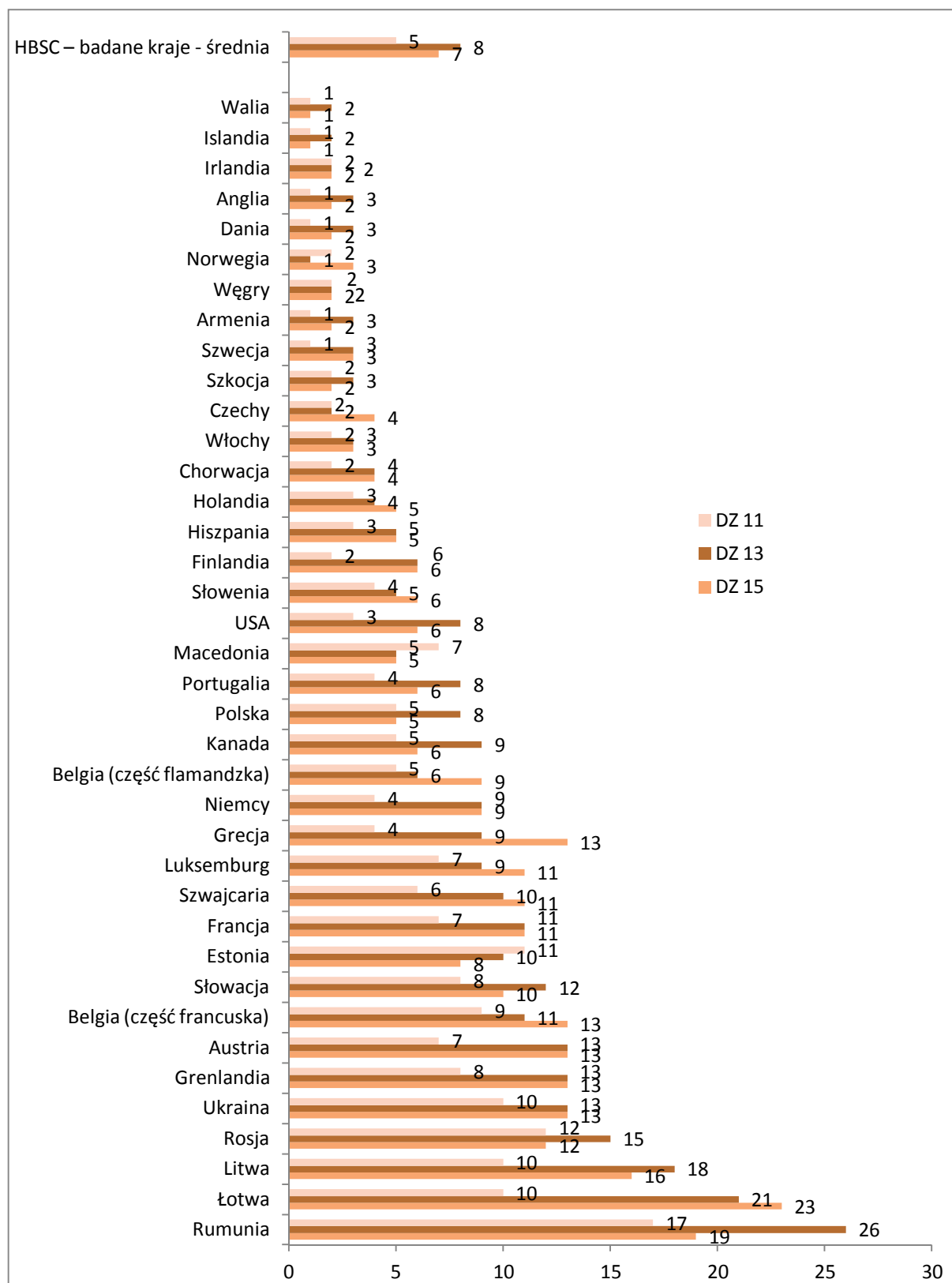
Wykres 5 Odsetek uczniów, którzy w ciągu ostatnich kilku miesięcy byli ofiarami dręczenia co najmniej dwukrotnie – dziewczeta w wieku 11, 13 i 15 lat. Porównanie międzynarodowe. Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu HBSC 2009/2010; (Currie et al., 2012, s. 185-190)



Wykres 6 Odsetek uczniów, którzy w ciągu ostatnich kilku miesięcy co najmniej dwukrotnie brali aktywny udział w dręczeniu innych – chłopcy w wieku 11, 13 i 15 lat. Porównanie międzynarodowe. Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu HBSC 2009/2010; (Currie et al., 2012, s. 185-190)



Wykres 7 Odsetek uczniów, którzy w ciągu ostatnich kilku miesięcy co najmniej dwukrotnie brali aktywny udział w dręczeniu innych – dziewczęta w wieku 11, 13 i 15 lat. Porównanie międzynarodowe. Źródło: opracowanie własne na podstawie raportu HBSC 2009/2010; (Currie et al., 2012, s. 185-190)



We wspomnianym wcześniej badaniu realizowanym na zlecenie koordynatora programu „Szkoła bez Przemocy” również podjęto próbę oszacowania skali dręczenia, w oparciu o pytania dotyczące doświadczania różnych form agresji. Za wskaźnik bycia ofiarą dręczenia przyjęto (oba warunki łącznie):

- bycie ofiarą wielokrotnej przemocy psychicznej (werbalnej, relacyjnej lub wymuszania – co najmniej jedna z tych form - wielokrotnie)
- bycie ofiarą co najmniej trzech różnych bazowych typów przemocy (werbalna, relacyjna, wymuszanie, materialna, cyfrowa, seksualna, fizyczna, groźna przemoc fizyczna), przy czym każdego z nich kilkakrotnie (co najmniej trzy typy co najmniej kilka razy)

Według takiej metody oszacowano odsetek ofiar na 9% polskich uczniów, przy czym zaobserwowano podobne zależności związane z wiekiem i płcią jak w badaniu HBSC, to jest odsetek ofiar dręczenia był wyższy wśród chłopców (10%) niż wśród dziewcząt (7%) i zmniejszał się z wiekiem, to jest wśród uczniów IV do VI klasy szkoły podstawowej wynosił 12%, wśród gimnazjalistów – 10%, a wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych – 5% (Komendant-Brodowska et al., 2011b).

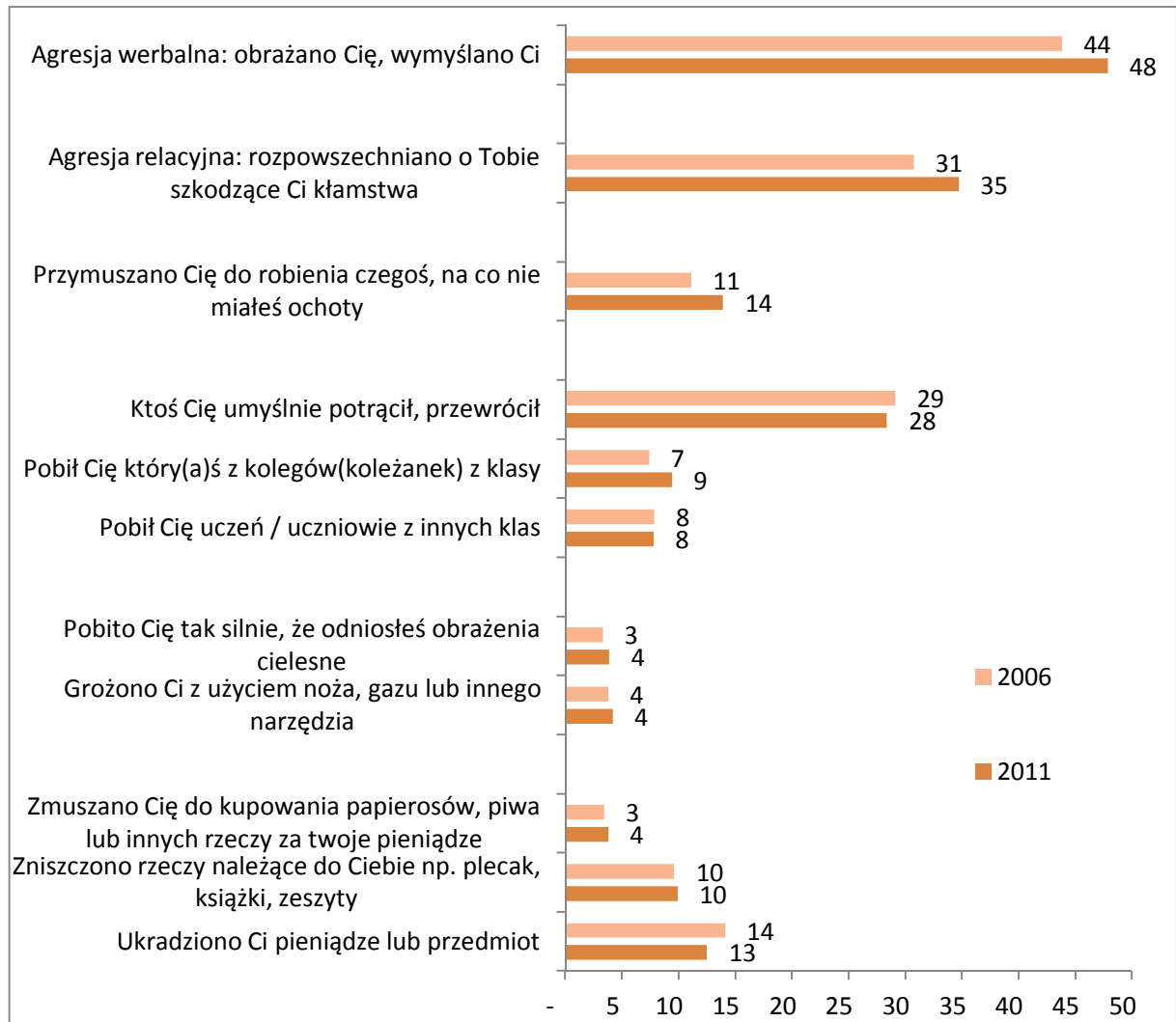
Warto przy okazji zaznaczyć, że niekiedy uczeń jest zarówno ofiarą systematycznej przemocy, jak też systematycznie stosuje agresję wobec innych uczniów. Jest to pewna specyficzna rola, określana w języku angielskim jako *bully-victim*, a w języku polskim nazywana niekiedy „ofiarą prowokującą”. Na ogół szacuje się, że między 4 a 8% uczniów można uznać za ofiary prowokujące (Salmivalli, 2010), przy czym należy tu zastrzec, że podobnie jak w przypadku ofiar dręczenia lub skali agresji bardzo istotne jest określenie dokładnej definicji tego szczególnego typu ofiar i jednocześnie sprawców przemocy.

4. Czy przemoc w polskich szkołach narasta? Analiza trendów

Niekiedy w mediach pojawiają się informacje o narastającej fali przemocy w polskich szkołach. Tymczasem skala agresji i przemocy w Polsce w ostatnich latach nie rośnie, przy czym brak trendu wzrostowego potwierdzają różne badania (Currie et al., 2012; Komendant-Brodowska et al., 2011b; Molcho, 2008; Ostaszewski, 2009a; Ostrowska, 2007), a w przypadku starszej młodzieży szkolnej możemy nawet mówić o spadku skali problemu (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2011, s. 34). W przypadku całej populacji uczniów nie można wysuwać tak optymistycznego wniosku. Wykres 8 przedstawia porównanie odsetków uczniów, którzy doświadczyli wybranych rodzajów agresji, na podstawie badań „Szkoła bez Przemocy” prowadzonych w 2006 i 2011 roku, dla populacji uczniów od IV klasy szkoły

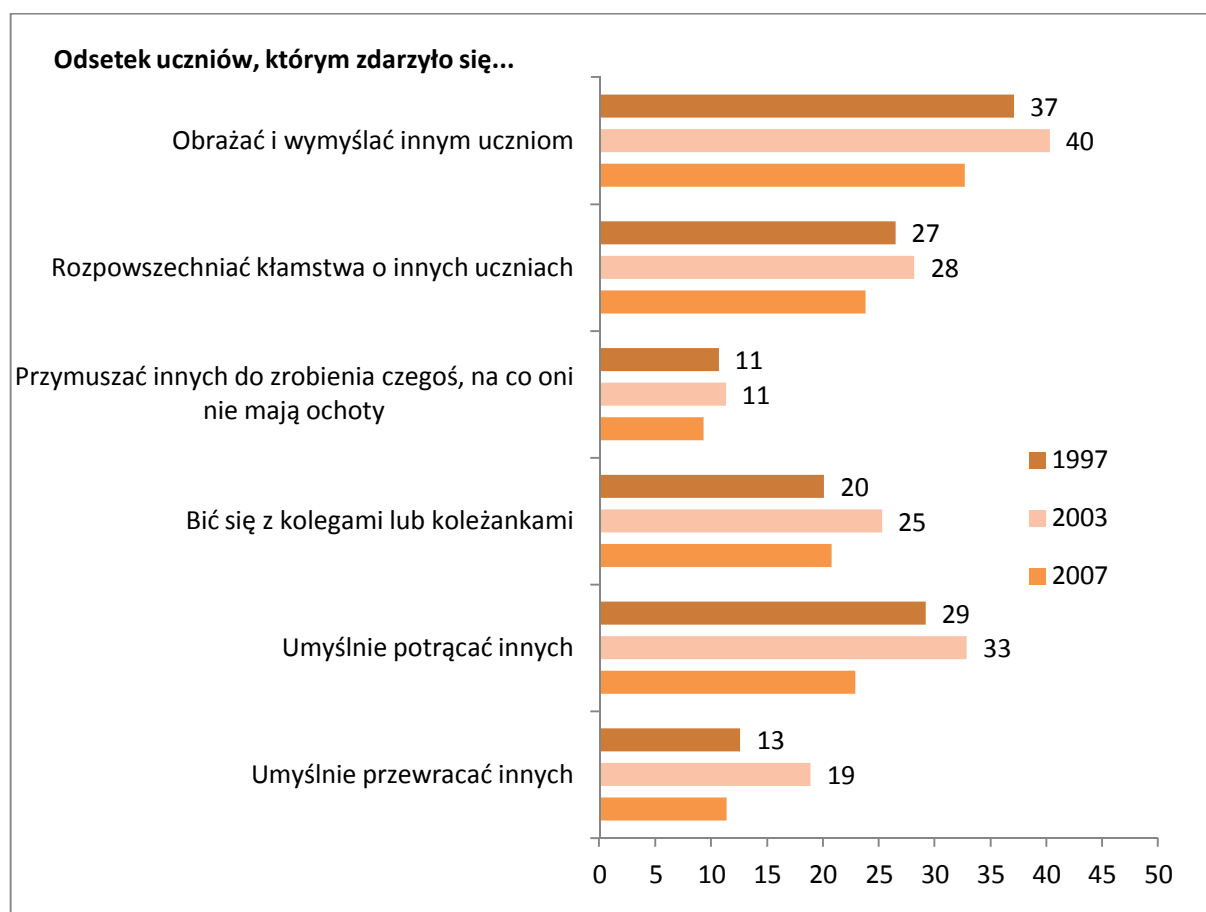
podstawowej do III klasy szkół ponadgimnazjalnych. Z porównania tego wyniku, że na przestrzeni pięciu lat, które dzieliły obie fale badania nie zaobserwowano znaczących zmian skali większości rodzajów agresji. Z pewną ostrożnością można mówić jedynie o bardzo nieznacznym wzroście skali agresji werbalnej i relacyjnej.

Wykres 8 Odsetek uczniów, którzy doświadczyli wybranych form agresji – porównanie danych z roku 2006 i 2011. Źródło: (Komendant-Brodowska et al., 2011b, s. 31)



Wyniki badań prowadzonych nieco wcześniej, bo w latach 1997, 2003 i 2007 również wskazują raczej na stabilność, a nawet nieznaczne zmniejszenie skali agresji i przemocy w badanych szkołach (Ostrowska, 2007, s. 100). Wykres 9 przedstawia odsetki uczniów deklarujących stosowanie wybranych rodzajów agresji w trzech edycjach badania, przy czym należy zwrócić uwagę na to, że między pierwszą a drugą edycją badania nastąpiła reforma edukacji, tak więc podczas gdy w 1997 roku badani byli uczniowie szkół podstawowych, to w latach 2003 i 2007 w badaniu brali już udział uczniowie trzech etapów edukacji, łącznie z gimnazjum.

Wykres 9 Odsetek uczniów, którzy stosowali wybrane rodzaje agresji – porównanie danych z roku 1997 i 2007. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Ostrowska, 2007, s. 77)

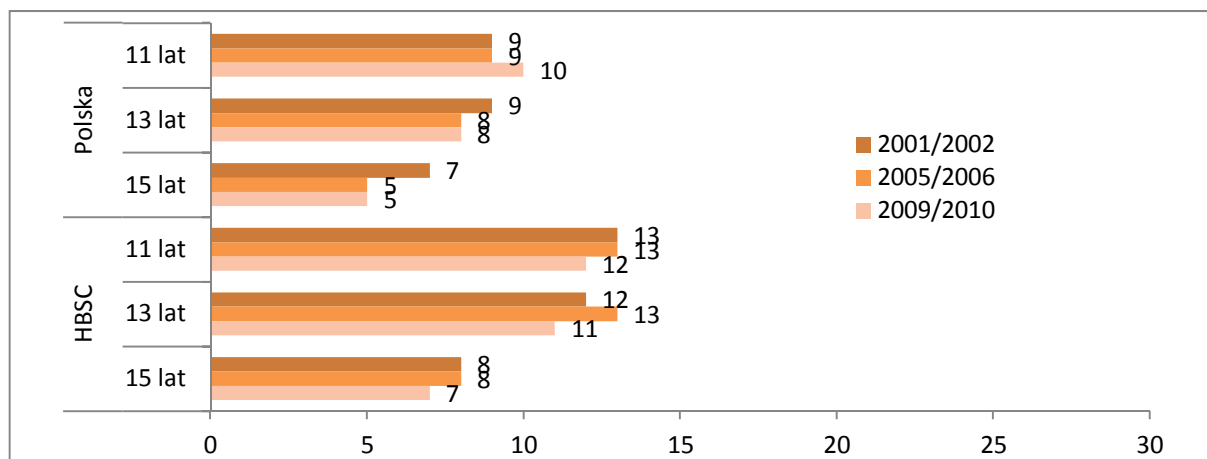


Co do szczególnej formy przemocy, jaką jest dręczenie szkolne, na świecie nie pojawiły się dotychczas żadne badania o dużej skali, które wskazywałyby na to, że skala problemu rośnie, z drugiej niektóre badania wskazują, że na przestrzeni ostatnich lat coraz mniej uczniów pada ofiarą systematycznej przemocy rówieśniczej (Rigby, 2010, s.2). Podobnie w Polsce nie obserwuje się wzrostu natężenia tego problemu, choć być może doniesienia medialne na ten temat są częstsze niż kiedyś, co jednak może wynikać zarówno ze zwiększonej wrażliwości społecznej w tym zakresie, jak też z szerokiego upowszechnienia technologii umożliwiającej rejestrowanie zachowań tego rodzaju. Innymi słowy, wydaje się, że opinia publiczna wie więcej na temat dręczenia, ale samo zjawisko w ostatnich latach się nie nasiliło.

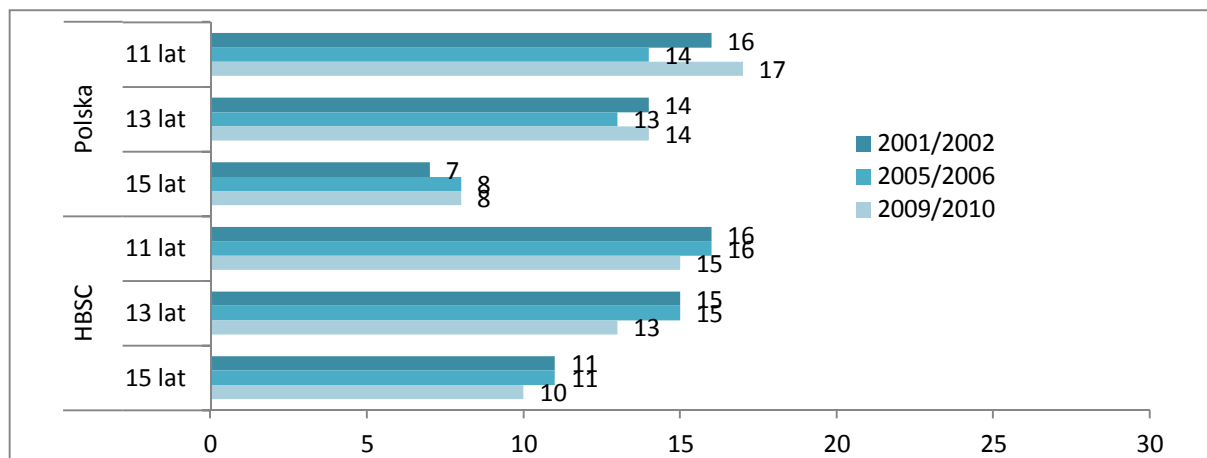
Autorzy raportu z badania HBSC zwracają jednak uwagę na to, że choć w wielu krajach obserwowane jest w ostatnich latach nieznaczne zmniejszenie skali dręczenia, to w niektórych krajach natężenie problemu pozostaje stale na wysokim poziomie (Currie et al., 2012, s.200). Stabilny poziom natężenia dręczenia szkolnego w Polsce jest obserwowany od pierwszej tury badania, w której polska młodzież wzięła udział, a więc od 1993 roku. Z analizy trendów dla wszystkich państw biorących udział w projekcie HBSC na przestrzeni lat 1993/1994 aż do 2005/2006 wynika, że w tym okresie w Polsce nie nastąpiła żadna zmiana w tym zakresie, a tymczasem na przykład skala problemu w Czechach i w Danii spadła

o połowę (Molcho, 2008). Wykresy 10-11 przedstawiają odsetki dziewcząt i chłopców będących ofiarami systematycznych prześladowań ze strony rówieśników w trzech ostatnich edycjach tego międzynarodowego projektu, wraz z poziomem średnim obserwowanym we wszystkich badanych krajach (należy jednak zaznaczyć, że skład badanej grupy się w tym czasie zmieniał, tak więc należy te dane traktować jako punkt odniesienia dla danych polskich, a nie jako ilustrację międzynarodowego trendu). Wykresy 12-13 pokazują analogiczne dane, ale nie dla ofiar, a uczniów i uczennic, którzy biorą udział w dręczeniu swoich koleżanek i kolegów. Dane wskazują na to, że poziom wiktyimizacji w Polsce pozostawał w pierwszym dziesięcioleciu XXI wieku na niezmiennym poziomie, przy czym w przypadku dziewcząt Polska wciąż wyróżnia się na korzyść na tle innych krajów, a w przypadku chłopców poziom wiktyimizacji zbliżony jest do przeciętnej w badanych krajach. Co do stosowania agresji, jedyna wyraźna zmiana dotyczy 15-letnich chłopców: w 2002 roku do dręczenia innych przyznawało się 24% respondentów z tej kategorii wiekowej, a w ostatniej edycji badania odsetek ten wyniósł 16%.

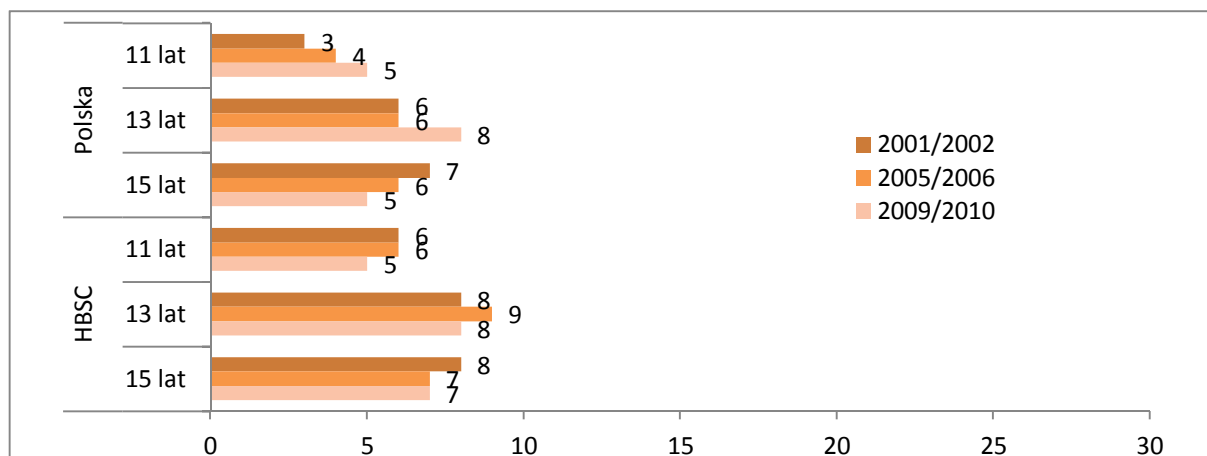
Wykres 10 Odsetek ofiar dręczenia szkolnego wśród dziewcząt w podziale na grupy wiekowe. Porównanie wyników dla edycji badań 2001/2002, 2005/2006 i 2009/2010. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Currie et al., 2004, s.135-139; Currie et al., 2008, s.159-165; Currie et al., 2012, s.194-197)



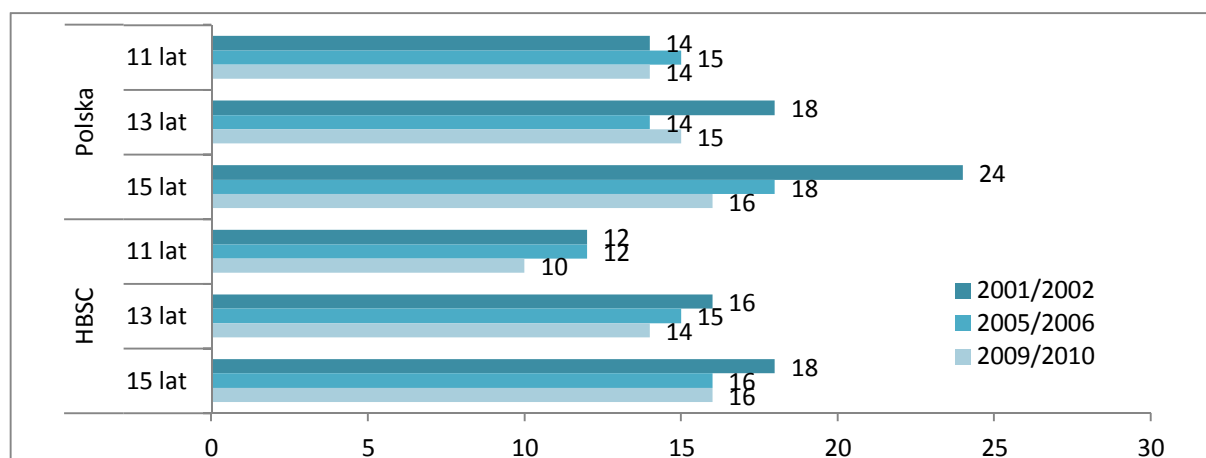
Wykres 11 Odsetek ofiar dręczenia szkolnego wśród chłopców w podziale na grupy wiekowe. Porównanie wyników dla edycji badań 2001/2002, 2005/2006 i 2009/2010. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Currie et al., 2004, s.135-139; Currie et al., 2008, s.159-165; Currie et al., 2012, s.194-197)



Wykres 12 Odsetek uczennic biorących czynny udział w dręczeniu innych w podziale na grupy wiekowe (dziewczęta). Porównanie wyników dla edycji badań 2001/2002, 2005/2006 i 2009/2010. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Currie et al., 2004, s.135-139; Currie et al., 2008, s.159-165; Currie et al., 2012, s.194-197)



Wykres 13 Odsetek uczniów biorących czynny udział w dręczeniu innych w podziale na grupy wiekowe (chłopcy). Porównanie wyników dla edycji badań 2001/2002, 2005/2006 i 2009/2010. Źródło: opracowanie własne na podstawie (Currie et al., 2004, s.135-139; Currie et al., 2008, s.159-165; Currie et al., 2012, s.194-197)



Podsumowując, wszystkie prezentowane wyniki wskazują na to, że nie obserwujemy w ostatnich latach w Polsce znaczących zmian w zakresie skali agresji, przemocy i jej szczególnego podtypu, jakim jest dręczenie szkolne. Choć z pewnością to, że nie można mówić o nasileniu problemów, może cieszyć, to należy zauważyć, że brak zmian oznacza również, że w ostatnich latach nie nastąpiła poprawa sytuacji polskich uczniów i nadal spora część uczniów doświadcza na porządku dziennym agresji werbalnej. Około jeden na dziesięciu uczniów spotkał się w szkole z agresją fizyczną i podobną skalę zjawiska obserwujemy w przypadku agresji materialnej (kradzieże). Również problem przemocy systematycznej nie maleje. Co najmniej kilka procent uczniów jest regularnie dręczona przez swoich szkolnych kolegów. Z pewnością dane te powinny skłaniać do namysłu nad wprowadzeniem nowych metod profilaktyki w polskich szkołach, bazując na przykładach skutecznych działań zagranicznych.

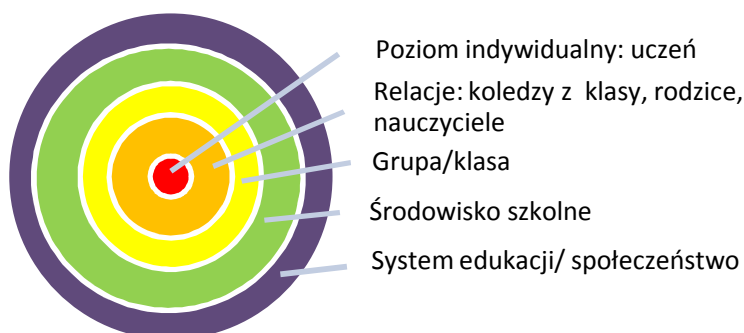
5. Czynniki ryzyka, czynniki chroniące

Już dane na temat skali agresji pokazały, że istnieją wyraźne różnice między młodszymi i starszymi uczniami, a także między chłopcami i dziewczętami w zakresie natężenia różnych zachowań agresywnych i wskaźników wiktylizacji. W tej części opracowania opisane zostaną pokrótce cechy, które sprawiają, że uczeń lub uczennica mogą być mniej lub bardziej narażeni na zetknięcie się z problemem szkolnej agresji, a w szczególności dręczenia szkolnego. Chodzi tu przy tym nie tylko o indywidualne cechy uczniów, ale również o cechy środowiska szkolnego, w jakim funkcjonują. Inaczej mówiąc, celem jest tu odpowiedź na pytanie, jacy uczniowie i w jakich szkołach częściej niż inni stykają się z problemem przemocy. Z jednej strony możemy zatem mówić o pewnych czynnikach ryzyka, a z drugiej

o cechach, które sprawiają, że uczeń jest mniej narażony na przemoc i takie cechy można by określić mianem czynników chroniących⁷. W opracowaniu opisane zostaną przede wszystkim czynniki związane z wiktyimizacją, a więc byciem ofiarą przemocy, w tym przede wszystkim przemocy systematycznej, czyli dręczenia szkolnego.

Na przemoc mogą być bardziej niż inni narażeni uczniowie o pewnych cechach indywidualnych, takich jak chociażby wiek lub płeć. Znaczenie, zarówno pozytywne, jak i negatywne, mogą mieć też cechy takie jak relacje z rodzicami, innymi uczniami, klimat klasy, typ szkoły i klimat szkoły. Rysunek 3 przedstawia schematycznie różne poziomy, na których mogą występować rozmaite czynniki ryzyka i czynniki chroniące ucznia przed przemocą.

Rysunek 3 Uwarunkowania problemu przemocy szkolnej z różnych poziomów (zmodyfikowany schemat: Baczek-Dombi, Komendant-Brodowska, ORE 2013)



Warto podkreślić, że do niedawna badania dotyczące agresji i przemocy koncentrowały się na postaciach agresorów i ofiar oraz ich cechach psychologicznych i relacjach z rodzicami. Na przykład badania wskazują, że uczniowie lękliwi i nieasertywni są bardziej niż inni narażeni na przemoc rówieśniczą (Schwartz, Dodge, & Coie, 1993), a uczniowie, których rodzice są nadmiernie surowi, częściej niż inni uczniowie przejawiają agresję. Tymczasem jednak na cechy indywidualne uczniów powiązane z poziomem agresywności lub ryzykiem wiktyimizacji często nie można wpływać. Oczywiście jest, że szkoła nie może nie przyjąć w swoje mury

⁷ Takie podejście, biorące pod uwagę nie tylko indywidualne, ale też grupowe i środowiskowe czynniki ryzyka oraz ich powiązania, związane jest z perspektywą społeczno-ekologiczną oraz koncepcją „odporności”, określanej po angielsku jako *resilience*. W badaniach mieszczących się w nurcie społeczno-ekologicznym przyjmuje się, że rozwój człowieka zachodzi w pewnym środowisku, na który składają się między innymi rodzina, rówieśnicy, ale też szkoła, społeczność lokalna, media (obszerny przegląd badań prowadzonych w tym nurcie prezentuje (Ostaszewski, 2012). W ramach koncepcji *resilience* akcentuje się rolę różnych cech jednostkowych i środowiskowych w zwiększaniu lub zmniejszaniu ryzyka narażenia ucznia na różne negatywne zjawiska lub przejawiania przez niego ryzykownych zachowań.

wszystkich uczniów nieśmiałych, dzieci surowych rodziców, dzieci nadpobudliwych, nerwowych, lękliwych czy posiadających inne „czynniki ryzyka”. Nakreślenie portretu typowej ofiary agresji i typowego agresora, a więc identyfikacja cech indywidualnych może pozwolić jedynie na to, żeby „uczulić” nauczycieli i pedagogów szkolnych, żeby zwracali szczególną uwagę na pewne kategorie uczniów, co może być problematyczne, jako że może prowadzić do etykietowania i stygmatyzacji.

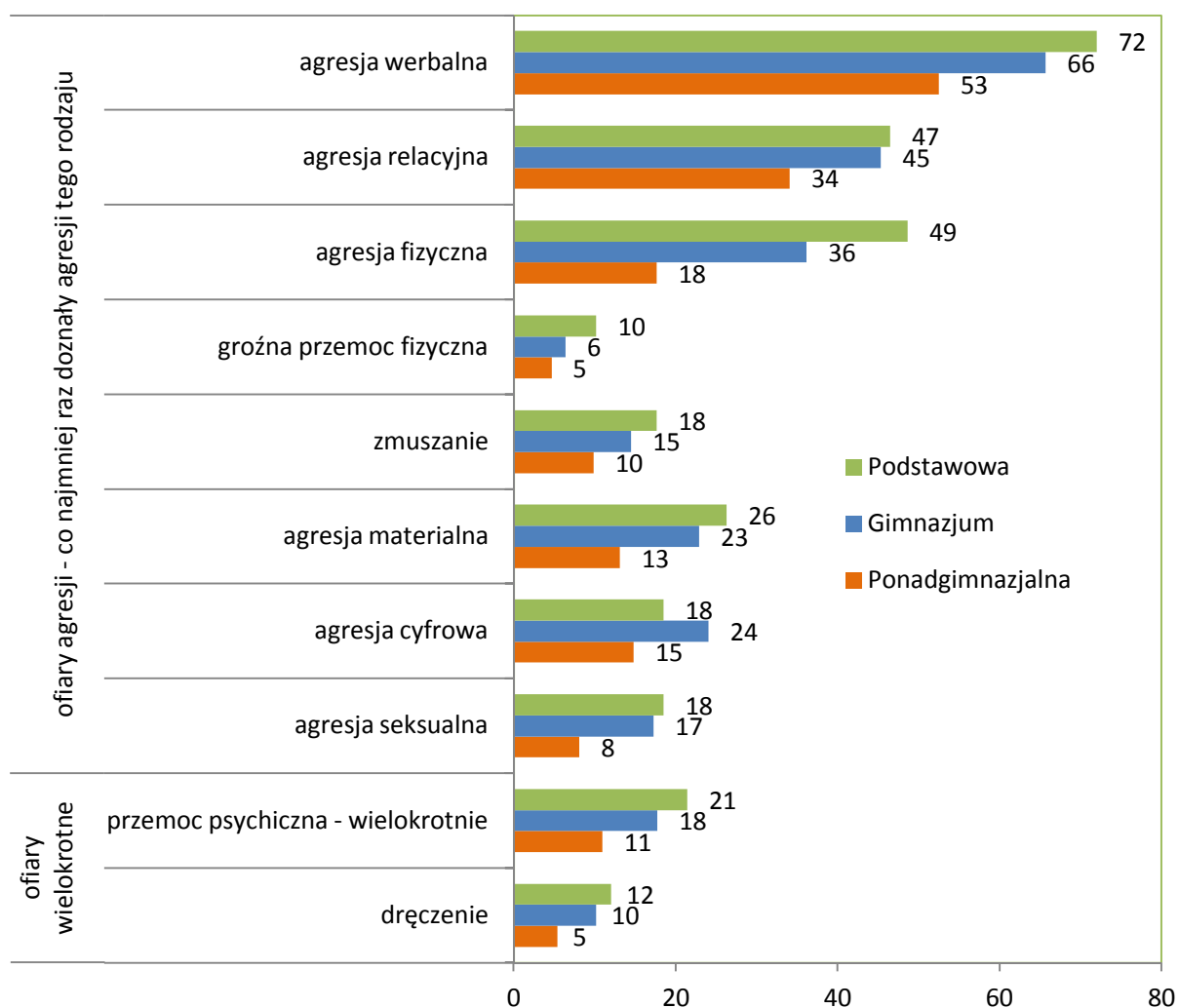
Na świecie refleksja nad problematyką przemocy szkolnej wchodzi obecnie w nową fazę, w której odchodzi się od indywidualnych czynników ryzyka na rzecz analizy kontekstu, w którym pojawia się przemoc (Kochenderfer-Ladd & Troop-Gordon, 2010). Na przykład analizy prowadzone w 2010 roku w Szwecji wykazały, że dzieci o takim samym poziomie lęku i odrzucenia społecznego (a są to indywidualne czynniki ryzyka) w różnych klasach stają się, bądź nie stają się ofiarami prześladowań w zależności od tego, jakie są cechy tej klasy (Karna, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). Indywidualne czynniki ryzyka mają inny wpływ na to, czy dany uczeń zostaje ofiarą w zależności od tego, w jakiej klasie się znajduje. Tam gdzie szkolny dręczyciel ma wielu „kibiców”, czynniki ryzyka działają bardzo silnie. Tam, gdzie agresor musi liczyć się z wysokim poziomem obrony ofiary, czynniki ryzyka działają słabiej niż w klasach, gdzie obrońców brakuje. Podsumowując, obecnie coraz wyraźniej mówi się o potrzebie analizy cech klas szkolnych i szkół, w których możemy się spodziewać wyższego lub niższego poziomu przemocy i wybrane wyniki badań prowadzonych w tej perspektywie zostaną opisane poniżej.

5.1. Przemoc a płeć, wiek i typ szkoły

Podstawowe pytanie, jakie można zadać sobie z punktu widzenia profilaktyki agresji i przemocy, dotyczy tego, gdzie interwencja jest najbardziej potrzebna. Trzeba zatem ustalić, kogo problem przemocy dotyczy w najwyższym stopniu, a gdzie jest relatywnie bezpiecznie. Zaczniemy o tego, że - jak już podkreślano - na ogół chłopcy są bardziej narażeni na agresję i przemoc niż dziewczęta, a młodszy uczniowie częściej padają ofiarą przemocy niż starsi (Currie et al., 2012). W Polsce również występują obie te zależności, co potwierdzają badania „Szkoły bez Przemocy”, jak też badania HBSC (Wykresy 2, 4-7, 10-13). Co więcej, w szkołach podstawowych agresja jest częściej spotykana niż w gimnazjach i dużo częściej niż w szkołach ponadgimnazjalnych, przy czym zależność ta dotyczy zarówno szeroko rozumianej agresji szkolnej, jak też dręczenia szkolnego. Na Wykresie 14 przedstawiono odsetki uczniów, którzy byli ofiarą różnych typów agresji oraz przemocy w zależności od etapu edukacji, na podstawie danych z badania „Szkoły bez Przemocy” z 2011 roku. W przypadku siedmiu z ośmiu typów agresji, które były objęte badaniem, odsetek ofiar agresji danego typu był wyższy dla uczniów szkół podstawowych niż dla uczniów gimnazjów, a ten z kolei był niższy niż w przypadku uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Jedyny wyjątek stanowi agresja elektroniczna, której ofiarą padło co najmniej raz niemal jedna czwarta (24%) gimnazjalistów, mniej niż jedna piąta (18%) uczniów szkół podstawowych i 15% uczniów

szkół ponadgimnazjalnych. Można jednak przypuszczać, że do stosowania tego rodzaju agresji potrzeba odpowiednich kompetencji, których nie posiadają jeszcze młodszy uczniowie. Obok różnych typów agresji na Wykresie 14 przedstawiono również odsetek uczniów, którzy wielokrotnie doświadczyli agresji psychicznej, to znaczy wiele razy byli ofiarami agresji werbalnej, relacyjnej lub przymuszani do czegoś, czego nie chcieli robić. Wśród uczniów szkół podstawowych jedna piąta (21%) wielokrotnie doznała agresji psychicznej, wśród gimnazjalistów – 18%, a wśród uczniów szkół ponadgimnazjalnych - 11%. Na dręczenie, zgodnie z prawidłowością zaobserwowaną w badaniu HBSC, również bardziej narażeni są uczniowie młodszy niż starsi.

Wykres 14 Ofiary agresji i przemocy różnych typów wg etapu edukacji: szkoły podstawowe (IV-VI klasa), gimnazja, szkoły ponadgimnazjalne. Źródło: opracowanie własne na podstawie danych z badania (Komendant-Brodowska et al., 2011b)



Warto przy tym podkreślić, że istnieje duże zróżnicowanie poziomu agresji w zależności od typu szkoły ponadgimnazjalnej. Potwierdzają to zarówno badania "Szkoły bez Przemocy" (Komendant-Brodowska et al., 2011b, s. 26), jak też cyklicznie prowadzone przez Centrum Badania Opinii Społecznej badania młodzieży (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2011).

Licea ogólnokształcące są zdecydowanie bezpieczniejszym miejscem niż technika, licea profilowane i szkoły zawodowe, które wyróżniają się spośród innych typów szkół zdecydowanie na niekorzyść, jeśli chodzi o skalę agresji i przemocy. Tabela 4 przedstawia opinie uczniów z różnych typów szkół na temat występowania wybranych rodzajów przemocy w ich szkołach, przy czym w zestawieniu zaprezentowano dane z badań przeprowadzonych w 1998 i 2010 roku. Należy zauważyć, że chociaż skala badanych zjawisk w opinii uczniów spadała w ostatnich latach, to w szkołach zawodowych nadal pozostaje na dość wysokim poziomie.

Tabela 4 Czy w Twojej szkole zdarzają się przypadki wybranych zachowań agresywnych?: Odsetki odpowiedzi uczniów z różnych typów szkół. Źródło: (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2011, s. 39)

Czy w Twojej szkole zdarzają się przypadki wybranych zachowań agresywnych:	licea ogólnokształcące		technika		licea profilowane		zasadnicze szkoły zawodowe	
	1998	2010	1998	2010	1998	2010	1998	2010
fizycznego znęcania się starszych uczniów nad młodszymi								
Bardzo często lub dosyć często	5	6	22	9	10	17	35	21
Dosyć rzadko	49	29	67	49	49	38	46	48
W ogóle	47	65	12	41	41	46	19	30
wymuszania pieniędzy								
Bardzo często lub dosyć często	2	2	7	1	5	3	17	8
Dosyć rzadko	16	10	46	13	34	12	34	22
W ogóle	83	88	46	86	60	85	47	69
odbierania siłą rzeczy osobistych, np. odzieży, plecaków, zegarków itp.								
Bardzo często lub dosyć często	2	2	3	2	2	4	10	8
Dosyć rzadko	10	8	32	13	12	13	24	19
W ogóle	88	90	64	85	85	83	64	72
kradzieży, np. z szatni, z plecaków itp.								
Bardzo często lub dosyć często	15	4	18	8	24	11	31	12
Dosyć rzadko	60	37	57	42	60	44	38	33
W ogóle	25	59	25	50	15	45	30	54

Podsumowując, zarówno na agresję, jak też na wielokrotne jej doznawanie, a także na specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, jakim jest dręczenie szkolne chłopcy są bardziej narażeni niż dziewczęta, a skala wiktyimizacji jest przy tym niższa na dalszych etapach edukacji niż w przypadku młodszych dzieci. Chociaż ogólnie w szkołach ponadgimnazjalnych skala problemu jest niska, to w technikach, liceach profilowanych oraz szczególnie w szkołach zawodowych jest ona wyraźnie wyższa niż w przypadku liceów ogólnokształcących, które można uznać za najbezpieczniejszy typ szkoły.

5.2. Cechy indywidualne, relacje z rodziną i rówieśnikami

Obok podstawowych cech, takich jak wiek i płeć, badania prowadzone przez wiele lat pozwoliły na ustalenie bardziej szczegółowo indywidualnych cech, które sprawiają, że uczeń jest szczególnie narażony na agresję ze strony rówieśników. Analiza czynników indywidualnych powiązanych z ryzykiem stania się ofiarą agresji jest jednak związana z pewnym istotnym problemem metodologicznym. Jako że zazwyczaj badania dotyczące agresji mają charakter przekrojowy, trudno jest niekiedy określić zależności przyczynowo-skutkowe między cechami osobowości i statusem ofiary. Często o tym, czy dana cecha lub stan psychiczny jest przyczyną, czy też skutkiem tego, że uczeń jest ofiarą przemocy rówieśniczej, mówi się raczej w oparciu o teorie dotyczące mechanizmów towarzyszących problemowi przemocy niż w oparciu o same dane. Wiadomo na przykład, że ze statusem ofiary dręczenia często powiązana jest depresja (Hawker & Boulton, 2000), jednak jest to raczej efekt prześladowań niż ich przyczyna.

Żeby umieścić rozmaite czynniki ryzyka w odpowiednim kontekście teoretycznym, należy zatem w tym miejscu przypomnieć, że dręczenie szkolne ma charakter proaktywny i że szkolnym prześladowcom zależy nie tyle na samym cierpieniu ofiary, ale na uzyskaniu uprzywilejowanej pozycji w grupie rówieśniczej. Dręczyciele działają w obecności świadków i świadomie wybierają ofiary, starając się minimalizować ryzyko porażki, którą mogłyby być: skuteczna samoobrona ofiary ataku, skuteczna interwencja obrońców ofiary, w tym innych uczniów, rodziców lub nauczycieli (Komendant-Brodowska et al., 2011a). Dane z polskiego badania analizowane w kontekście założenia o racjonalnym działaniu szkolnych prześladowców, wskazują na kilka cech charakterystycznych dla ofiar dręczenia, zaprezentowanych na Rysunku 4.

Rysunek 4 Cechy wyróżniające ofiary dręczenia. Źródło: (Komendant-Brodowska et al., 2011a, s. 21)



Na systematyczne prześladowanie ze strony rówieśników są zatem narażeni przede wszystkim uczniowie, którzy mogą liczyć na mniejsze wsparcie społeczne. Mają oni mniej przyjaciół, którzy mogą ich obronić, więcej wrogów, którzy chętnie wesprą gnębieli. Mogą też liczyć średnio na mniejsze wsparcie ze strony rodziny, kolegów i koleżanek, przy czym wsparcie to było w badaniu rozumiane wieloaspektowo i dotyczyło m.in. pomagania uczniowi w lekcjach lub pomocy w naprawie zepsutego komputera. Co ważne, czynnikiem ryzyka są również niezbyt ścisłe relacje rodziców ucznia ze szkołą. Wydaje się to dość logiczne – agresor wybierając na cel ataku ucznia, którego rodzice rzadko bywają w szkole i nie interesują się tym, co się w niej dzieje, minimalizują ryzyko interwencji z ich strony.

Wyniki te wpisują się w ogólny schemat wyłaniający się z badań międzynarodowych. Cechy ofiar dręczenia wydają się sprzyjać brakowi reakcji na przemoc, czy to ze strony samej ofiary, czy też ze strony otoczenia. Dręczyciele dobierają na ofiary uczniów, którzy są bardziej podporządkowani niż inni, mniej pewni siebie i słabsi fizycznie i każda z tych cech sprawia, że atak wiąże się z mniejszym ryzykiem efektywnego odwetu ze strony osoby dręczonej (Salmivalli, 2010), (Card, 2003; za: (Smith, Pepler, & Rigby, 2004)). Ponadto badacze zwracają uwagę na fakt, że typowe cechy indywidualne ofiar przemocy rówieśniczej to przede wszystkim czynniki o charakterze relacyjnym - uczniowie prześladowani przez innych wyróżniali się pod względem: odrzucenia przez rówieśników (ang. *peer rejection*), małej liczby przyjaciół oraz niskiego stopnia akceptacji rówieśniczej (ang. *peer acceptance*). Warto przy okazji podkreślić, że ofiary dręczenia, wbrew obiegowej opinii, to nie tyle uczniowie, którzy wyróżniają się wysokimi ocenami, ale raczej uczniowie słabsi, mający znacząco niższe oceny niż klasowa średnia (Komendant-Brodowska et al., 2011a). Może to być zarówno wynikiem pogorszenia się ich ocen w wyniku procesu przemocy, jak też jedną z przyczyn,

jako że mogą to być uczniowie, którzy ogólnie słabiej radzą sobie w szkole, zarówno w sensie osiągnięć, jak też relacji społecznych.

Należy zauważyć, że rozmaite indywidualne i relacyjne czynniki ryzyka nakładają się przy tym na siebie, co dość dobrze podsumowuje jeden z najbardziej znanych badaczy tematu, Peter K. Smith: "Dominujący obecnie model dotyczący wiktylizacji głosi, że rodzinne, indywidualne i interpersonalne czynniki wspólnie składają się na czynniki ryzyka. Niektóre dzieci są bardziej narażone na przemoc (np. poprzez nadopiekuńczość rodziców lub słabość fizyczną), ale ryzyko wiktylizacji jest zmniejszane przez liczbę przyjaciół i jakość przyjaźni oraz przez ogólną pozycję w grupie rówieśniczej" (Smith et al., 2004, s. 100).

5.3. Cechy szkół jako czynniki ryzyka

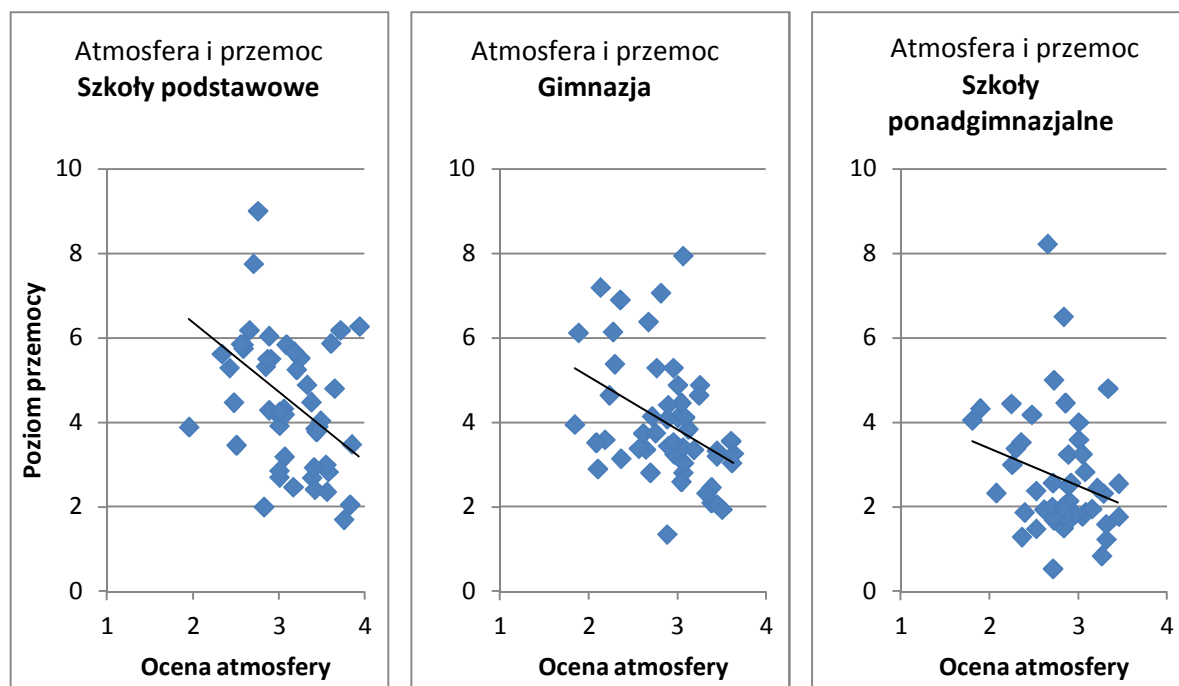
Nie tylko cechy ucznia, ale też cechy klasy, do której chodzi i szkoły, mogą mieć wpływ na to, na ile jest on narażony na przemoc. Dotychczas przeprowadzono niewiele badań, które pomogłyby ustalić, jakie cechy klas szkolnych mogą stanowić czynnik ryzyka lub czynnik chroniący uczniów. Więcej wiadomo na temat cech szkół powiązanych z niższym lub wyższym natężeniem przemocy. Jak już wspomniano, znaczenie może mieć chociażby typ szkoły ponadgimnazjalnej - skala agresji i przemocy jest wyższa w szkołach zawodowych niż liceach ogólnokształcących. Jednak choć z pewnością można powiedzieć, że uczeń szkoły zawodowej jest bardziej narażony na agresję niż licealista, to może to wynikać po pierwsze z tego, że do szkoły zawodowej częściej trafiają chłopcy niż dziewczęta, częściej uczniowie osiągający gorsze wyniki w gimnazjach i o innym pochodzeniu społecznym niż w przypadku liceów ogólnokształcących. Wpływ na poziom przemocy w szkołach zawodowych ma prawdopodobnie nie tyle sam „typ szkoły”, ale inne jej cechy, jak na przykład skład uczniowski, a więc to, jacy uczniowie do niej chodzą, relacje między uczniami lub między uczniami i nauczycielami i szeroko pojęta atmosfera w szkole, związana ze wszystkimi czynnikami wymienionymi powyżej. Poniżej opisane zostaną różne cechy szkół, w których poziom agresji lub poziom dręczenia jest średnio wyższy niż w innych, jednak problem identyfikacji czynników ryzyka z poziomu klasy i szkoły wymaga z pewnością pogłębionych analiz.

Zaczynając od podstawowych cech szkoły, które w potocznej opinii wiążą się z wysokim natężeniem problemu, skala przemocy, jest podobna na wsi i w miastach, w małych i dużych szkołach (Komendant-Brodowska et al., 2011c), z tym że z pewnością należałoby przeprowadzić pogłębione analizy w tym zakresie, w oparciu o odpowiednio duże próby badawcze, biorąc pod uwagę szereg zmiennych charakteryzujących szkoły i klasy szkolne, najlepiej przy wykorzystaniu metod analiz wielopoziomowych. Jeśli chodzi o wielkość szkoły, to należy podkreślić, że w badaniach międzynarodowych nie potwierdzono dotychczas jednoznacznie żadnej zależności: dręczenie nie jest bardziej powszechne ani w mniejszych, ani w większych szkołach (Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001).

Duże znaczenie dla natężenia problemu dręczenia ma natomiast szeroko pojęty klimat szkoły. Zarówno badania prowadzone zagranicą, jak też w Polsce potwierdzają, że istnieje związek między atmosferą w szkole, a skalą agresji i przemocy w niej występującą (Barboza et al., 2009; Harel-Fisch et al., 2011; Komendant-Brodowska et al., 2011c). Klimat szkoły to pojęcie wieloaspektowe, często wykorzystywane w badaniach pedagogicznych, ale nie istnieje jedna obowiązująca jego definicja (Karwowski, 2013). Klimat szkoły można opisać na przykład jako subiektywną reprezentację obiektywnych uwarunkowań środowiskowych w szkole (Dreesman, 1982 za: Kulesza, 2007). Kulesza wyróżnia przy tym następujące trzy składowe klimatu: stosunki pomiędzy nauczycielami i uczniami, stosunki między uczniami i właściwości procesu edukacyjno-wychowawczego. Niektórzy badacze za element klimatu szkoły uznają również cechy fizyczne środowiska szkolnego, takie jak wygląd budynku szkoły (Cohen & Geier, 2010 za: Ostaszewski, 2012).

Stosowane w badaniach narzędzia oceny klimatu szkolnego to najczęściej pytania o emocje, pozytywne lub negatywne, związane z chodzeniem do szkoły (np. lubienie szkoły) oraz ocenę relacji między uczniami i nauczycielami (np. wsparcie nauczycieli), relacji między uczniami (np. wsparcie ze strony uczniów) i oczekiwaniami związanymi z procesem uczenia się (np. silna konkurencja, presja na wyniki). Na ogół też klimat szkolny, mimo jego wieloaspektowego charakteru, opisywany jest zbiorczo jako negatywny lub pozytywny (np. Harel-Fisch et al., 2011). Badania wskazują, że pozytywny klimat szkoły wiąże się z niższym poziomem przemocy (Barboza et al., 2009; Komendant-Brodowska et al., 2011c) i jest czynnikiem ochronnym, to jest uczeń posiadający rozmaite indywidualne czynniki ryzyka w szkole z pozytywnym klimatem ma mniejsze prawdopodobieństwo stania się ofiarą prześladowań niż gdyby trafił do szkoły z klimatem określanym zbiorczo jako negatywny. Wykres 15 przedstawia zależność między klimatem szkoły a natężeniem przemocy w podziale na etapy edukacji, przy czym ma on głównie charakter ilustracyjny, wskazując, jak silnie te dwa zjawiska są powiązane. Należy w tym miejscu podkreślić, że wiele badań wskazując na powiązanie klimatu szkoły z problemem przemocy nie wskazuje jednocześnie na mechanizmy, z których te powiązania wynikają. Dopiero lepsze zrozumienie różnych procesów społecznych rozgrywających się w klasie szkolnej i szkole może pozwolić na wyjście w badaniach agresji i klimatu szkolnego poza istotne, ale słabo osadzone w teorii stwierdzenia o występowaniu pewnych zależności.

Wykres 15 Analiza zależności między poziomem przemocy a atmosferą szkolną – w podziale na typy szkół. Każdy punkt oznacza szkołę (na osi poziomej ocena atmosfery w szkole, na pionowej – poziom przemocy). Na wykresach zaznaczono linie trendu.



6. Podsumowanie

Celem opracowania było zarysowanie stanu wiedzy na temat agresji szkolnej w relacjach rówieśniczych, w oparciu o dane z badań prowadzonych w Polsce i zagranicą. Przedstawione dane wskazują, że w polskich szkołach występuje cały wachlarz zachowań agresywnych, od wyzwisk, poprzez celowe wykluczanie uczniów z grupy, aż po kradzieże i pobicia. Powszechnym zjawiskiem jest agresja werbalna. Warto przy tym podkreślić, że problem przemocy systematycznej, czyli dręczenia szkolnego, nie jest w Polsce marginalny. Zależnie od przyjętej metody badawczej można przyjąć, że od 9 do kilkunastu procent polskich uczniów jest regularnie prześladowanych przez swoich szkolnych kolegów i koleżanki. Skala tego problemu pozostaje przy tym w ostatnich latach właściwie na stałym poziomie.

W polskich szkołach, podobnie zresztą jak w wielu innych krajach, chłopcy są bardziej narażeni na przemoc ze strony rówieśników niż dziewczęta. Wskaźniki wiktyimizacji zmniejszają się wraz z wiekiem. Częściej ofiarami agresji są uczniowie szkół podstawowych niż gimnazjum, a najrzadziej - uczniowie szkół ponadgimnazjalnych. Wydaje się przy tym, że istnieje duże zróżnicowanie problemu w zależności od typu szkoły na tym etapie edukacji, to jest w zasadniczych szkołach zawodowych skala agresji jest wyższa niż w technikach i znacznie wyższa niż w liceach ogólnokształcących. Żeby zweryfikować ten pogląd, konieczne byłoby jednak przeprowadzenie badań na odpowiednio dużej próbie uczniów szkół różnych

typów. Dane z badań prowadzonych w Polsce nie potwierdziły dotychczas powszechnego – jak się wydaje – poglądu, że skala przemocy jest wyższa w szkołach z bardzo dużą liczbą uczniów niż w szkołach mniejszych.

Warto podkreślić, że zarówno badania zagraniczne, jak i polskie, wskazują na klimat szkoły jako na istotny czynnik powiązany z poziomem przemocy szkolnej. Agresja i przemoc szkolna to zjawiska, które rozgrywają się często nie tyle w samej relacji między ofiarą i napastnikiem, ale w pewnym kontekście społecznym. Analiza elementów klimatu szkolnego, które mogą pomagać zapobiegać przemocy szkolnej, wydaje się obecnie najbardziej obiecującym kierunkiem rozwoju badań, nie tylko z naukowego, ale też praktycznego punktu widzenia.

7. Literatura cytowana

Praca zawiera fragmenty powstającej rozprawy doktorskiej pt. „Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej”, pisanej przez autorkę niniejszego raportu w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego, pod kierunkiem prof. Grzegorza Lissowskiego.

Aronson, E. (2000). *Nobody left to hate. teaching compassion after columbine*. New York: W.H. Freeman.

Barbara, K. (2005). *Agresja*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.

Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30(3-4), 177-188.

Centrum Badania Opinii Społecznej. (2011). *Młodzież 2010*. (Opinie i Diagnozy No. 11). Warszawa: CBOS.

Cohen, J., & Geier, V. (2010). School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief*, 1(1)

Coloroso, B. (2002). *The bully, the bullied, and the bystander*. Nowy Jork: Quill. Harper Collins.

- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24(1), 123-130.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., . . . Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey* World Health Organization Copenhagen.
- Currie, C., Roberts, C., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O., . . . Barnakov-Rasmussen, V. (2004). *Young people's health in context* WHO.
- Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M. d., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people* World Health Organization Regional Office for Europe.
- Czapiński, J. (2009). Diagnoza szkolna 2009. *Raport roczny programu społecznego "Szkoła bez przemocy" 2009* www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Dambach, K. E. (2003). *Mobbing w szkole. jak zapobiegać przemocy grupowej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Debarbieux, E. (2010). Charakterystyka przemocy szkolnej w europie i polski program "Szkoła bez przemocy". W: J. Czapiński (Red.), *Raport roczny programu " Szkoła bez przemocy "* (pp. 41-56). Warszawa
- Flannery, D. J. (1997). *School violence: Risk, preventive intervention, and policy. urban diversity series no. 109*. ERIC Clearinghouse on Urban Education, 525 West 120th Street, Box 40, Teachers College, Columbia University, New York
- Harel-Fisch, Y., Walsh, S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., . . . Craig, W. (2011). Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence*, 34(4), 639-652.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(4), 441-455.
- Heirman, W., & Walrave, M. (2008). Assessing concerns and issues about the mediation of technology in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 2(2), 1-12.
- Karwowski, M. (2013). „Pogoda dla wysokiej jakości kształcenia”. *Jak klimat klasy i szkoły wiąże się ze wskaźnikami edukacyjnej wartości dodanej?* W: M. Karwowski (Red.),

- Ścieżki rozwoju edukacyjnego młodzieży – szkoły progimnazjalne. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk: 125.
- Kirwil, L. (2004). Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej. W: A. Rejzner (Red.), *Agresja w szkole. Spojrzenie wieloaspektowe* (pp. 7-24). Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Troop-Gordon, W. (2010). Introduction to the special issue contexts, causes, and consequences. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 221-230.
- Komendant, A. (2007). Przemoc w szkole wśród chłopców i dziewcząt. *Dyrektor Szkoły*, 6
- Komendant-Brodowska, A. (2009). Grzech zaniechania. świadkowie przemocy szkolnej w perspektywie teorii gier. *Decyzje*, 11, 5-47.
- Komendant-Brodowska, A. (2010). *Sin of omission. Behaviour of bystanders in game theoretical perspective*. W: K. Vanhoutte, G. Fairbairn & M. Lang (Red.), *Bullying and the abuse of power. from the playground to international relations*.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., & Giza-Poleszczuk, A. (2011a). *Kto następny? czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., & Giza-Poleszczuk, A. (2011b). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., & Giza-Poleszczuk, A. (2011c). *W jakich szkołach częściej, a w jakich rzadziej pojawia się przemoc? Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Konarski, K. (1991). *Sztuka nauczania. podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*. Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych. *Seminare*, 24, 261-277.
- Mazur, J., & Małkowska-Szcutnik, A. (2011). Wyniki badań HBSC 2010. *Raport Techniczny*. Instytut Matki i Dziecka, Warszawa
- Mazur, J. (2011). *Społeczne determinanty zdrowia młodzieży szkolnej. Raport z badań HBSC 2010*. Warszawa: Zakład Ochrony i Promocji Zdrowia Dzieci i Młodzieży Instytut Matki i Dziecka.

- Molcho, M. (2008). *Bullying in school children: Cross-national comparisons*. HBSC
- Mościcka, A., & Drabek, M. (2010). *Mobbing w środowisku pracy nauczyciela*. W: Pyżalski, J. (Red.) *Psychospołeczne Warunki Pracy Polskich Nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer-victimisation and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29(5), 815-821.
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., & Ruan, W. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing. fala przemocy w szkole. jak ją powstrzymać?*. Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Ostaszewski, K. (2009a). *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego pn. monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży: Badania mokotowskie* Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2009b). *Raport techniczny z realizacji projektu badawczego pn. monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży: Badania mokotowskie* Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4 (120), 23-38.
- Ostrowska, K., & Surzykiewicz, J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: CMPPP - Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ostrowska, K. (2007). *Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007. raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Pepler, D. J., & Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548-553.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112-120.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence, 22*(4), 453-459.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., & Lagerspetz, K. M. J. (2000). Aggression and sociometric status among peers: Do gender and type of aggression matter? *Scandinavian Journal of Psychology, 41*(1), 17-24.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1-15.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior, 28*(1), 30-44.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.
- Schwartz, D., Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development, 64*(6), 1755-1772.
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior, 35*, 57-67.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health, 9*(3), 98-103.
- Smith, P. K., Pepler, D. J., & Rigby, K. (2004). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge Univ Press.
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*(4), 673-696.