

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Instytut Pedagogiki

DRĘCZENIE RÓWIEŚNICZE JAKO PRZEDMIOT ANALIZ NASTOLATKÓW. PERSPEKTYWA UCZNIÓW IDENTYFIKOWANYCH PRZEZ RÓWIEŚNIKÓW JAKO SPRAWCY PRZEMOCY, OFIARY I UCZNIOWIE PROSPOŁECZNI¹⁾

Streszczenie: W artykule zaprezentowano fragment materiału empirycznego zgromadzonego w ramach realizacji projektu badawczego, którego celem było poznanie postrzegania i rozumienia problemu dręczenia rówieśniczego z perspektywy uczniów. Oprócz tego w projekcie założono eksplorację społecznego kontekstu klasy szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem zróżnicowania ról uczniów w klasie oraz ich pozycji (statusu) w grupie rówieśniczej. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem różnych metod i technik strategii ilościowej i jakościowej. W artykule przedstawiono fragment materiału z dwóch klas szkoły gimnazjalnej. Zaprezentowano charakterystykę struktury społecznej analizowanych klas oraz dokonano analizy wywiadów fokusowych przeprowadzonych w trzech grupach uczniów,

którzy na podstawie nominacji rówieśników zostali zidentyfikowani jako sprawcy, ofiary oraz uczniowie prospołeczni. Rozpatrywano sposób rozumienia przez młodzież różnych zachowań składających się na dręczenie rówieśnicze, zachowania świadków i ich uwarunkowania, identyfikację z różnymi rolami uczestników dręczenia oraz możliwe strategie rozwiązania przedstawionych problemów. Zaprezentowane w artykule wyniki dokumentują specyfikę, ale także, pomimo wielu podobieństw, odmienną perspektywę uczniów różniących się między sobą rolami w grupie rówieśniczej i statusem socjometrycznym.

Słowa kluczowe: dręczenie rówieśnicze, adolescencja, grupa rówieśnicza, status społeczny, role w grupie, wywiady fokusowe.

PROBLEM PRZEMOCY I DRĘCZENIA RÓWIEŚNICZEGO ORAZ JEGO SPOŁECZNA NATURA

Przemoc szkolna stanowi konfigurację różnych zachowań agresywnych. Specyficznym jej rodzajem jest bullying (nazywany także znęcaniem się, dręczeniem rówieśniczym), który jest rozpoznawany wówczas, gdy w dłuższym okresie powtarzają się intencjonalne akty agresji ukierunkowane na jednostkę. Właściwością dręczenia jest także nierów-

Adres do korespondencji: adeliowska@aps.edu.pl, ORCID:
<https://orcid.org/0000-0002-0952-8931>.

¹⁾ Artykuł przygotowano w ramach projektu BSTP 9/17- I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik projektu: Aleksandra Tłuściak-Deliowska.

nowaga siły między sprawcą a jego ofiarą. Owa przewaga sprawcy, wynikająca często z fizycznych, psychologicznych czy uwarunkowanych społecznie atrybutów, przesądza o tym, że uczniowi-ofierze trudno jest się obronić przed agresywnymi atakami (Olweus, 1993; Salmivalli i in., 1996; Salmivalli, 2010; Tłuściak-Deliowska, 2017a).

Zwrócenie uwagi na intencjonalność zachowań pozwala odnieść się do motywacji sprawcy i umożliwia rozróżnienie umyślnego skrzywdzenia od niezamierzonego działania skutkującego ewentualną szkodą drugiej osoby. Nierównowaga siły podkreśla nadużycie władzy przez silnego (choć niekoniecznie w sensie fizycznym) sprawcę wobec ofiary, która jest w tej sytuacji bezradna i niezdolna do obrony. Powtarzalność z kolei pozwala odróżnić bullying od jednorazowego zachowania agresywnego i ma to znaczenie z punktu widzenia kondycji psychicznej ofiary doświadczającej tych zachowań i działań interwencyjnych²⁾.

Opis problemu przemocy i dręczenia rówieśniczego w szkole zazwyczaj sprowadza się do analizy różnych ekspresji agresji i konstytuujących się tym sposobem form bullyingu, które syntetycznie można ująć w dwie kategorie: bullying tradycyjny i cyberbullying. Podczas gdy bullying tradycyjny jest zazwyczaj utożsamiany z agresją fizyczną (bicie, kopanie), atakami werbalnymi (przezwiśka, poniżające komentarze) i działaniami o charakterze pośrednim (wykluczenie z grupy, plotki), cyberbullying zwykle jest kojarzony z werbalnymi i pośrednimi aktami agresji wykorzystującymi internet oraz nowoczesne technologie komunikacyjne (*information and communication technologies*, ICT) (Tokunaga, 2010).

Próba zrozumienia skomplikowanej natury bullyingu prowadzi do rozpoznania społecznego charakteru zjawiska i zidentyfikowania jego wszystkich uczestników. Są nimi nie tylko uczniowie będący sprawcami przemocy, ofiary (ewentualnie sprawco-ofiary), lecz także świadkowie. Wśród grupy uczniów-swiadców wyróżnia się asystentów sprawcy, wzmacniających sprawcę, outsiderów i obrońców ofiary (Coloroso, 2002; Salmivalli i in., 1996; Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 93–97).

Asystenci sprawcy to uczniowie, którzy dołączają do lidera dręczącego innego ucznia i czynnie mu w tym pomagają.

„Wzmacniacze” to rówieśnicy, którzy swoim zachowaniem utwierdzają sprawcę w przekonaniu o słuszności jego postępowania i je wzmacniają, np. poprzez bezpośrednie słowne podżeganie do zachowań agresywnych, owacje czy śmianie się z ofiary. Nawet subtelna pozytywna informacja zwrotna za pomocą werbalnych lub niewerbalnych sygnałów jest prawdopodobnie dla sprawcy satysfakcjonująca.

Uczniowie „outsiderzy” nie robią nic w takiej sytuacji, starają się pozostać pasywnymi obserwatorami lub pokazać swoją niezależność i brak zaangażowania (por. Komendant-Brodowska, 2014b, s. 19).

Obrońcy ofiary z kolei stają po stronie dręczonego ucznia. Ich działania mogą mieć formę pośrednią, np. wówczas, gdy udają się po pomoc osoby trzeciej lub pocieszają ofiarę po całym zajściu i próbują udzielić jej na różne sposoby wsparcia. Mogą także zaangażować się w bezpośrednią interwencję w sytuacji prześladowania i próbować powstrzymać sprawcę lub/i obronić ofiarę (van der Ploeg i in., 2017). Obrona ofiary może być rozpatrywana jako rodzaj zachowania prospołecznego, uczeń poprzez aktywne wsparcie i pocieszanie ofiary pokazuje bowiem, że jej los nie jest mu obojętny (Veenstra i in., 2013). Tego typu zachowanie pozostaje w związku z poczuciem

²⁾ Właściwości te, sposób ich rozpoznawania i ich implikacje praktyczne są szczegółowo dyskutowane w pracy Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 17–31.

własnej skuteczności oraz empatią afektywną wobec ofiary (Poyhonen, Juvonen, Salmivalli, 2010). Co więcej, uczniowie przyjmujący role obrońców bezpośrednich swoim odważnym zachowaniem wywierają wpływ na innych uczniów poprzez wyrażenie przeciwstawnego stanowiska wobec bullyingu. Przy czym, działania interwencyjne są skuteczne tylko w przypadku tych uczniów, którzy są popularni w grupie rówieśniczej, a zatem mają w niej wysoki status społeczny (Salmivalli i in., 2011).

Wysokim statusem w grupie rówieśniczej – utożsamianym z popularnością i władzą – cieszą się także sprawcy przemocy (wbrew powszechnie panującemu przekonaniu o niedostosowaniu społecznemu i niskiej pozycji społecznej agresora (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 72–75).

Najmniej zaś popularni w grupie są uczniowie, będący ofiarami³⁾ przemocy, co Rozemarijn van der Ploeg i współpracownicy (2017) wyjaśniają na dwa sposoby. Po pierwsze, sprawca celowo dobiera ofiarę, która jest jego przeciwieństwem, a zatem ma niski status w grupie oznaczający brak prestiżu, brak wsparcia przyjaciół, co jest równoznaczne z tym, że raczej nikt z rówieśników nie będzie jej bronił. Zostało to potwierdzone m.in. w badaniach Veenstry i współpracowników (2013) (zob. także Tłuściak-Deliowska, 2017b). Po drugie, status w grupie rówieśniczej ofiary ulega pogorszeniu wraz z jej długotrwałym prześladowaniem. Z czasem ofiara zaczyna być po prostu postrzegana jako niewarta nawiązywania jakiejkolwiek relacji społecznej. Oba wyjaśnienia nie wykluczają się wzajemnie. Ponadto zdarza się, że ofiary dręczenia bronią się wzajemnie, co pozostaje w związku z ich empatycznym zrozumieniem trudnego doświadczenia wiktyimizacji. Prawdopodobnie nie jest to jednak postrzegane przez rówieśników jako przeciwstawienie się silnemu i popularnemu sprawcy, co raczej wsparcie bliskiego w niedoli, dlatego też nie skutkuje to wzrostem ich popularności i podniesieniem statusu w grupie (van der Ploeg i in., 2017, s. 4).

Na podstawie przedstawionych informacji należy stwierdzić, że kontekst społeczny ma istotne znaczenie dla zjawiska dręczenia rówieśniczego. Występuje ono częściej w środowiskach szkolnych, w których zachowania agresywne uczniów-sprawców są wzmacniane przez rówieśników, czyli zjawisko jest przez nich podtrzymywane, a ofiary rzadko są broniące. Co więcej, okazuje się, że sprawcy agresji są bardziej wrażliwi na brak pozytywnych wzmocnień ze strony rówieśników niż na okazanie wsparcia ofierze, co – jak już wspomniano – nie musi mieć miejsca w obecności sprawcy (Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011; Saarento, Boulton, Salmivalli, 2015).

PROBLEM PRZEMOCY I DRĘCZENIA RÓWIEŚNICZEGO Z PERSPEKTYWY UCZNIÓW – STAN BADAŃ

Przemoc rówieśnicza jest uważana za istotny problem w szkołach na całym świecie (por. np. Craig i in., 2009), także w Polsce (Komendant-Brodowska, 2014a). Z tego też względu już od ponad czterech dekad jest przedmiotem intensywnie prowadzonych badań przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych (choć z wyraż-

³⁾ Niekorzystna, z punktu widzenia funkcjonowania psychospołecznego w grupie, jest także sytuacja uczniów sprawco-ofiar, nazywanych także ofiarami prowokującymi. Ze względu na swoje zachowania (z jednej strony typowe dla ofiary, z drugiej zaś typowe dla sprawcy; Menesini, Salmivalli, 2017), które są destrukcyjne dla nich samych, ale też dla grupy rówieśniczej, są oni narażeni na wysokie ryzyko odrzucenia przez grupę (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 84–85).

ną dominacją przedstawicieli psychologii rozwojowej i wychowawczej). Podejmowane w tym obszarze studia empiryczne zorientowane są przede wszystkim na diagnozę zjawiska (por. Hymel i Swearer, 2015; Komendant-Brodowska, 2014a). Badania te są najczęściej prowadzone w paradygmacie badań ilościowych z wykorzystaniem podstawowej w tym obszarze metody typu *self-report* oraz *peer report*, z udziałem dużych (często reprezentatywnych) grup uczniów w różnym wieku. Uzyskane tym sposobem dane następnie są poddawane mniej lub bardziej zaawansowanym analizom statystycznym umożliwiającym formułowanie uogólnień, weryfikowanie i systematyzowanie wiedzy na temat zjawiska. Dominującą orientację w analizach stanowi perspektywa personologiczna (jednostkowa), dla której charakterystyczna jest koncentracja na różnicach indywidualnych w zakresie doświadczeń związanych z bullyingiem oraz uwarunkowaniach tych różnic (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a).

Na podstawie dotychczasowych prac w tym obszarze można stwierdzić, że istnieje zgoda co do częstości występowania poszczególnych form przemocy w szkole, powiązań nasilenia zachowań agresywnych z typem szkoły, różnymi właściwościami środowiska szkolnego i rodzinnego, a także wiekiem i płcią uczniów oraz różnych ich cech osobowościowych⁴⁾ (por. Surzykiewicz, 2000; Komendant-Brodowska, 2014a, s. 42–45; Hymel, Swearer, 2015; Tłuściak-Deliowska, 2017a; Menesini, Salmivalli, 2017).

Nieco rzadziej w tym obszarze problemowym badacze sięgają po strategie jakościowe. Może to zaskakiwać, biorąc pod uwagę chociażby przedstawiony wcześniej społeczny charakter zjawiska i potrzebę poznania oraz zrozumienia jego skomplikowanego kontekstu. Sandra L. Bosacki, Zopito A. Marini i Andrew V. Dane (2006) podkreślają, że choć badania ilościowe dostarczają wielu istotnych i sprawdzonych informacji na temat dręczenia szkolnego, nie dają możliwości omówienia własnego rozumienia tego problemu oraz wysłuchania głosu dzieci i młodzieży. I choć w badaniach ilościowych z wykorzystaniem wspomnianej metody *self-report* udział biorą przede wszystkim uczniowie, to udzielane przez nich odpowiedzi i interpretacje zachowań są ograniczone przez założenia i wykładnię dorosłych. Ważne dyskursy i niuanse mogą zostać tym sposobem nieuchwycone.

Z tego też względu Timo Terasahjo i Christina Salmivalli (2003) podkreślają wyraźną potrzebę prowadzenia badań z uwzględnieniem metodologii jakościowej w tym obszarze, ze szczególną koncentracją na znaczeniu i rozumieniu przypisywanym poszczególnym zachowaniom przez uczniów, ich sposobie pojmowania, interpretowania ich świata społecznego. Zdaniem tych autorów owa odmienność perspektywy uczniów i dorosłych może właśnie przesądzać o tym, że wprowadzane programy profilaktyczno-wychowawcze nie są skuteczne, bo opracowywane są przez dorosłych i bazują na ich rozumieniu sytuacji bullyingu. Tymczasem poszczególne zachowania mogą być inaczej postrzegane, odczuwane i uzasadniane przez dorosłych, inaczej przez uczniów.

Na podstawie dokonanego przeglądu dotychczasowych badań jakościowych prowadzonych z udziałem uczniów (Tłuściak-Deliowska, 2016) i poświęconych dręczeniu szkolnemu, odnotowano dwa wyraźne kierunki badawcze tych studiów empirycznych. W pierwszym uczestników badań stawia się w centrum i traktuje się jako ekspertów w zakresie podjętej problematyki, a przedmiotem badań są ich interpretacje i znaczenia przypisywane zachowaniom związanym z dręceniem szkolnym. W drugim uwaga badaczy jest skupiona na analizie kontekstu zachowań agresywnych i poznaniu kultury rówieśniczej poprzez np. badania etnograficzne.

⁴⁾ Przegląd tych ustaleń wykracza poza ramy tego tekstu.

Tego typu badania wypełniają dostrzeżone luki w wiedzy na temat dręczenia i odsłaniają nowe jego aspekty, które mogą być eksplorowane w kolejnych studiach. Wyniki badań jakościowych stają się podstawą i inspiracją do formułowania nowych hipotez i wytyczania kierunków do dalszych badań, czy to w nurcie ilościowym, czy jakościowym. Potrzeba podejmowania badań jakościowych w tym obszarze wynika również z konieczności projektowania skutecznych interwencji wychowawczych, co staje się możliwe dopiero po wyjaśnieniu i zrozumieniu poszczególnych elementów składających się na problem dręczenia i poznaniu „prywatnych teorii” uczniów w to zjawisko zaangażowanych. Choć nie można ich uogólniać na całą populację, to jednak wzbogacają repertuar wyjaśnień, co może przysłużyć się lepszemu i pełniejszemu zrozumieniu „społecznego świata” dzieci i młodzieży w większym stopniu niż jedno proste uogólnienie.

OGÓLNE ZAŁOŻENIA PROJEKTU BADAWCZEGO

Projekt badawczy, którego fragment wyników stanowi przedmiot prezentacji i analizy w tym artykule, realizowano w roku 2017. Celem naukowym przedsięwzięcia było poznanie postrzegania i rozumienia problemu dręczenia rówieśniczego (bullyingu) oraz wielu jego aspektów z perspektywy uczniów. Oprócz tego założono eksplorację społecznego kontekstu klasy szkolnej, ze szczególnym uwzględnieniem zróżnicowania ról uczniów w klasie (w powiązaniu z przemocą rówieśniczą) oraz ich pozycji (statusu) w grupie rówieśniczej. Badania przeprowadzono z wykorzystaniem różnych metod i technik strategii ilościowej i jakościowej. W artykule przedstawiono fragment materiału empirycznego zgromadzonego w szkole gimnazjalnej⁵⁾.

Osoby badane

Badania przeprowadzono w jednej szkole podstawowej oraz jednej szkole gimnazjalnej. Do udziału w nich zaproszono po jednej klasie z każdego poziomu, począwszy od klasy IV szkoły podstawowej, skończywszy na klasie III gimnazjum. W sumie w badaniach udział wzięło 90 uczniów w wieku od 9 do 16 lat (średnia wieku: 12,53), w tym 41 dziewcząt (46%) i 49 chłopców (54%). W tym artykule analizy odnoszą się do danych zgromadzonych w szkole gimnazjalnej, z której w badaniach uczestniczyło 41 uczniów z klasy II ($n = 25$) i III⁶⁾ ($n = 16$) (co stanowi 46% badanej próby), w tym 18 dziewcząt (44%) i 23 chłopców (56%). Uczniowie byli w wieku od 13 do 16 lat (średnia wieku: 14,32).

Procedura i narzędzia

Etap pierwszy – badania ilościowe. W pierwszym etapie badań wykorzystano następujące techniki: (1) „Plebiscyt życzliwości i niechęci”, (2) autorską wersję techniki

⁵⁾ Prezentacja i analiza całego materiału badawczego będą przedmiotem odrębnej monografii.

⁶⁾ Ze względu na reformę szkolnictwa wprowadzoną 1 września 2017 r., której jednym z celów jest „wygaszenie” gimnazjów, klasa I gimnazjum nie funkcjonuje. Badania przeprowadzono w odpowiadającej jej klasie VII szkoły podstawowej, jednak nie będą one przedmiotem analiz tej publikacji.

„Zgadnij kto” oraz (3) przygotowaną na potrzeby badań ankietę „Ogólne Doświadczenia Szkolne Ucznia”⁷⁾.

„Plebiscyt życzliwości i niechęci” umożliwia wgląd w całościowy stosunek społecznych danej grupy. Badani otrzymywali listę uczniów ze swojej klasy i ich zadanie polegało na wyrażeniu swojego stosunku do pozostałych rówieśników z zastosowaniem pięciostopniowej skali: bardzo lubię (++), lubię (+), jest mi obojętny/a (0), raczej nie lubię (–), nie lubię (—). Na tej podstawie udało się określić pozycję (status) w grupie każdego ucznia (od akceptacji przez izolację do odrzucenia) oraz jego stosunek emocjonalny do swojej klasy (od silnej sympatii do antypatii).

Autorska/zmodyfikowana wersja techniki „Zgadnij kto?” została przygotowana w celu wyodrębnienia różnych ról uczniów związanych z przemocą rówieśniczą na podstawie nominacji rówieśników. Badanym przedstawiano opis zachowania i zadanie polegało na wskazaniu osób z klasy, których zachowanie odpowiada podanemu opisowi. Na podstawie przeglądu literatury przedmiotu opracowano 13 opisów umożliwiających wyróżnienie następujących ról uczniów: (1) sprawca przemocy, (2) asystent sprawcy, (3) wzmacniacz sprawcy, (4) ofiara przemocy; (5) outsider, (6) obrońca, (7) prospołeczny. Opisy ułożono naprzemiennie.

Wśród wymienionych ról w większości znajdowały się te związane ze zjawiskiem dręczenia rówieśniczego, lecz także inne role, takie jak np. rola prospołeczna czy rola outsidera, które mogą uczniowie pełnić w grupie, gdzie nie występuje problem dręczenia. Role zostały wyróżnione na podstawie ról najczęściej identyfikowanych w analizowanym zjawisku (por. Salmivalli i in., 1996; Komendant-Brodowska, 2014b; Tłuściak-Deliowska, 2017a). Założono, że nie wszystkie role muszą wystąpić w każdej klasie, jest to bowiem zależne od cech indywidualnych uczniów, jak również od warunków i sytuacji w danej grupie rówieśniczej (kontekst). Ponadto niektóre z nich mogą zostać połączone i być pełnione przez te same osoby, np. rola obrońcy ofiary z rolą prospołeczną, rola sprawcy przemocy z asystentem sprawcy i wzmacniaczem, rola ofiary i outsidera czy rola sprawco-ofiary. Na podstawie danych uzyskanych za pomocą nominacji rówieśników uczniowie zostali podzieleni na grupy do drugiego etapu badań.

Etap drugi – badania jakościowe. Po dokonaniu analiz danych empirycznych uzyskanych w pierwszym etapie po miesiącu realizowano etap drugi, którego istotę stanowiły zogniskowane wywiady grupowe (FGI). Prowadzono je w małych grupach uczniów wyodrębnionych na podstawie danych z I etapu. W efekcie realizacji projektu przeprowadzono 18 wywiadów (z czego 8 w szkole gimnazjalnej), które odbywały się zazwyczaj w 4–8-osobowych grupach uczniów.

Punktem wyjścia do zogniskowanych wywiadów były hipotetyczne epizody dręczenia rówieśniczego przedstawione w postaci ilustracji graficznych przygotowanych na potrzeby badania przez autorkę projektu. Uczniom pokazywano ilustracje składające się na daną historię w odpowiedniej kolejności, w ciszy, dając możliwość swobodnego i spokojnego zapoznania się z nimi, po czym następowała dyskusja kierowana przez moderatora zgodnie z przygotowanym wcześniej scenariuszem. W celu uniknięcia sugerowania czy narzucania jakiegokolwiek interpretacji przedstawionych zdarzeń, moderator nie używał określeń typu „sprawca”, „ofiara”, „dręczenie”, „prześladowanie”, „agresja”, „przemoc” i innych określeń pokrewnych, chyba że wcześniej użyli ich w roz-

⁷⁾ W artykule zrezygnowano z prezentacji wyników uzyskanych za pomocą ankiety, dlatego też sposób jej konstrukcji i zawartość treściowa nie będzie omawiana.

moim uczniowie. Analizując zachowania i sytuacje poszczególnych bohaterów historii, posługiwano się imionami bohaterów danej historii i wskazywano ich na ilustracji.

W każdej grupie uczniów analizowano dwie historie, odrębne dla uczniów z klas IV–VI szkoły podstawowej oraz inne dla uczniów VII klasy szkoły podstawowej oraz II–III gimnazjum. Opracowując historie, uwzględniono różnego rodzaju przypadki przemocy rówieśniczej. W sumie przygotowano cztery hipotetyczne historie dręczenia szkolnego. W szkole gimnazjalnej przedmiotem analizy podczas wywiadów była historia Dawida oraz historia Moniki. W pierwszym przypadku przedstawiono bullying uprzedzeniowy (homofobiczny), który zawierał w sobie głównie powtarzaną agresję fizyczną i werbalną wobec chłopca. Druga historia dotyczyła przemocy elektronicznej, której ofiarą była Monika. Dziewczynka doświadczyła także w efekcie tego zdarzenia agresji werbalnej i wykluczenia rówieśniczego.

WYNIKI

Role grupowe i status społeczny w klasie szkolnej

Za pomocą techniki „Zgadnij kto” udało się rozpoznać w obu klasach uczniów pełniących określone role w grupie rówieśniczej w powiązaniu z zachowaniami agresywnymi⁸⁾. Na podstawie danych stwierdzono, że w klasie II jako sprawca identyfikowany jest uczeń nr 20 (5 wskazań), osobą zaś wyraźnie wzmacniającą sprawcę jest uczeń nr 23. Aczkolwiek te wskazania nie stanowią większości, więc te role nie są bardzo wyraźne. Większa jednomysłność grupy występuje w zakresie opinii na temat ofiary i outsidera. Jako ofiara najczęściej był wskazywany uczeń nr 25. Ten sam uczeń przez zdecydowaną większość grupy został wskazany jako outsider. Trudno jednak rozstrzygnąć, czy ów uczeń izoluje się od grupy, bo doświadcza przemocy, czy bywa upokarzany na różne sposoby z tego względu, że jest outsiderem. Jako pasującą do opisu ofiary i outsidera wskazywano także uczennicę nr 1, choć te wskazania nie były tak liczne, jak w przypadku ucznia nr 25. Wybory dotyczące pozytywnych zachowań były znacznie bardziej zróżnicowane. Jako obrońców można zidentyfikować uczennicę nr 10, następnie uczennicę nr 24 oraz uczniów nr 13, 2 i 4. Ci sami uczniowie byli wskazywani jako prospołeczni, choć tutaj wśród wskazań dominowały uczennice: 10, 9, 24, 22, 3.

Dane te uzupełniono o informacje uzyskane za pomocą techniki „Plebiscyt życzliwości i niechęci”, dzięki czemu możliwe było określenie stosunku grupy do każdej jednostki. Na podstawie tych danych stwierdzono, że uczeń identyfikowany jako ofiara i outsider jest przez grupę silnie izolowany (w skali sympatii pozycja poniżej przeciętnej). W takiej samej sytuacji jest też uczennica nr 1 i uczeń nr 20 wskazani przez pięcioro uczniów jako sprawcy. Pozostali uczniowie nominowani do omówionych ról są akceptowani przez rówieśników.

Biorąc pod uwagę wskazania uczniów dotyczące identyfikacji różnych ról w klasie, stwierdzono, że jako sprawca identyfikowany może być uczeń nr 13 oraz uczeń nr 4, który mu asystuje. Także uczniowie nr 7 i 8 byli wskazywani w powiązaniu z zachowaniami agresywnymi. Ucznia nr 14 wskazywano jako osobę często upokarzaną na różne sposoby i wyśmiewaną (7 wskazań). Trzy osoby wskazały, że ten uczeń cho-

⁸⁾ Ze względu na ograniczenia edytorskie tekstu zrezygnowano ze szczegółowej prezentacji tabelarycznej danych dotyczących statusu w grupie oraz prezentacji graficznej wyborów dotyczących ról grupowych. Zestawienia dostępne u autorki tekstu.

dzi sam i unika innych. Jeśli chodzi o role obrońców, to nie zarysowały się one tutaj w wyraźny sposób. A jako osoby wyraźnie prospołeczne wskazywano uczennicę nr 9 (6 wskazań), ucznia nr 15 oraz dwa razy uczennicę nr 5.

W tej klasie status społeczny uczniów zidentyfikowanych jako sprawcy przedstawia się inaczej niż w klasie II. Uczniowie-sprawcy i wspierający sprawców mają status akceptowanych w grupie. Uczniowie nr 13 i nr 4 w skali sympatii mają status powyżej przeciętnej, podobnie jak uczeń nr 7. Z kolei uczeń nr 8 w tej skali miał status wysokiej sympatii grupy. Uczeń zidentyfikowany jako ofiara jest izolowany (niska pozycja w skali sympatii).

Na podstawie tych informacji uczniów podzielono na grupy. W dalszej części tekstu dokonano analizy dyskusji z trzema grupami uczniów, którzy zostali w jednoznaczny sposób zidentyfikowani jako sprawcy (grupa uczniów z klasy III o numerach: 13, 4, 7 i 8⁹⁾), ofiary/uczniowie odrzucani (grupa uczniów: uczeń nr 14 z klasy III oraz nr 25 i 1 z klasy II) oraz grupa uczennic tzw. prospołecznych (nr 10; 9; 24; 22; 3 z klasy II). Używane są następujące określenia dla tych grup: uczniowie-sprawcy, uczniowie-ofiary, uczennice prospołeczne¹⁰⁾.

Ucniowska analiza hipotetycznych epizodów dręczenia rówieśniczego

Przedmiotem analizy podczas wywiadów grupowych były historia Dawida (historia 1) oraz historia Moniki (historia 2), które przedstawiono w formie rysunkowej. Fabuła pierwszej historii była następująca. Dawid jest uczniem gimnazjum. Interesuje się modą i kosmetyką, z którymi wiąże swoją przyszłość. Ma dobry kontakt z dziewczynami, które często proszą go o radę w kwestiach ubioru. Ma też bliskiego przyjaciela – Tomasza, chętnie spędza z nim wolny czas. Dawid jest przezywany przez chłopców z klasy, którzy wyzywają go od „ciot” i „pedałów”, upokarzają na różne sposoby, przejawiają także wobec niego agresję fizyczną. Często dzieje się to w obecności innych uczniów, którzy w tej sytuacji zachowują się na różne sposoby. Niektórzy z nich śmieją się z tego, inni patrzą i stoją z boku, część uczniów udaje, że tego nie widzi; niektórzy nagrywają te zdarzenia za pomocą telefonu i udostępniają w internecie. Zdarza się, że koleżanki stają w jego obronie.

Druga historia dotyczyła doświadczeń Moniki. Była ona w związku z Darkiem – obiektem westchnień wielu uczennic gimnazjum, w tym Gosi. Pewnego dnia Gosia przerobiła zdjęcie Moniki, które następnie umieściła na portalu randkowym, podając dane personalne Moniki. Później Gosia udostępniła na Facebooku to ogłoszenie, które rzekomo przypadkiem znalazła w internecie. Monika zaczęła otrzymywać wiadomości i telefony od różnych mężczyzn zainteresowanych spotkaniem, jej zaś zdjęcie, za sprawą Facebooka, szybko zostało rozpowszechnione wśród uczniów. W efekcie tej sytuacji Darek zerwał z Moniką. Ona zaś podczas przerw była wytykana palcami, przezywana i wyśmiewana w internecie, a rówieśnicy się od niej odsunęli.

Na samym początku wywiadów fokusowych uczniów po tym, jak proszono ich o opowiedzenie historii własnymi słowami, pytano o to, czy przedstawiona historia może rzeczywiście zdarzyć się w szkole. W żadnym przypadku, w odniesieniu do żadnej z analizowanych historii nikt nie zaprzeczył.

⁹⁾ Dwaj chłopcy byli nieobecni i nie wzięli udziału w dyskusji.

¹⁰⁾ Te określenia nie mają na celu stygmatyzacji uczniów, a jedynie ułatwienie odbioru tekstu.

Analiza zachowań poszczególnych bohaterów historii 1

Przedmiotem analizy były sytuacje poszczególnych osób przedstawionych w historii ze szczególną koncentracją na ich bieżącym stanie wewnętrznym, tj. na dostępnych afektach i treściach poznawczych.

Uczniowie biorący udział w wywiadach niezależnie od roli grupowej określonej wcześniej na podstawie nominacji rówieśników, jednoznacznie w odniesieniu do ucznia-ofiary (Dawida) wskazywali na jego trudną sytuację, negatywne myśli i emocje, takie jak smutek, poczucie upokorzenia, przygnębienia, przykrości, że ktoś nie akceptuje ucznia takim, jakim jest. Warto jednak odnotować, że pomimo trafnego nazwania emocji ofiary, na etapie prezentacji obrazków z historią Dawida chłopcy z grupy sprawców zaczęli się śmiać w momencie, gdy pokazana została ilustracja, na której chłopiec jest wyzywany od „pedałów” i „ciot”.

Badani uczniowie w dość podobny sposób postrzegali i interpretowali także zachowanie sprawców przemocy w przedstawionej historii. Uczniowie-ofiary stwierdzali, że poprzez dręczenie innego ucznia prześladowcy mają satysfakcję, „myślą, że są fajni, bo wyzywają słabszego od siebie”. Podobnego sformułowania użyli uczniowie-sprawcy, stwierdzając, że napastnicy „mają ubaw i myślą, że są fajni”. Z kolei uczennice z grupy prospołecznej uznały, że prześladowcy dzięki poniżaniu innego ucznia czują się „wyżsi rangą”.

Następnie analizowano zachowania uczniów-świadków przedstawionych w historii. W odniesieniu do ucznia, który w reakcji na przemoc rówieśniczą oddalił się w swoją stronę, uzasadnienia takiego zachowania były różne. Uczennice w większości stwierdziły, że ten chłopiec nie chce się mieszać, ponieważ jego to nie interesuje, to nie jego sprawa, nie chce w tym brać udziału, ale też może nie chce się angażować z obawy przed zostaniem kolejną ofiarą, którą mógłby być, gdyby próbował pomóc ofierze.

Uczniowie zidentyfikowani wcześniej jako ofiary nieco inaczej uzasadniali odejście tego ucznia. Mianowicie stwierdzili, że on prawdopodobnie „wie, że to może sprawiać przykrość”. Natomiast uczniowie-sprawcy uznali, że to po prostu nie jest jego sprawa. Nagrywanie telefonem komórkowym było ogólnie postrzegane przez badanych jako działanie mające przynieść większą popularność osobie nagrywającej dzięki umieszczeniu materiału w internecie, co oznaczało także większe upokorzenie ofiary. Z kolei dopingowanie sprawców było postrzegane jako próba przypodobania się prześladowcom. Uczniowie-ofiary na ten temat nie mieli sprecyzowanego zdania. Z kolei zachowanie uczennicy próbującej powstrzymać sprawców interpretowano jako działanie pozytywne, stanowiące „podporę” dla dręczonego ucznia.

Propozycja rozwiązania dla historii 1

Uczniowie-ofiary przemocy szansę rozwiązania przedstawionej historii wiązali z przyjaciółmi głównego bohatera. Ich działanie mogłoby, zdaniem badanych, sprowadzać się do udzielenia wsparcia emocjonalnego, powiedzenia czegoś dobrego lub/i obrony: „mogliby jakoś przekonać tych innych uczniów, żeby po prostu zostawili go w spokoju”. Na podobne rozwiązanie wskazywały uczennice prospołeczne, podkreślając, że „przyjaciele są takim murem, tarczą obronną”. Wskazywały także na stworzenie okoliczności lepszego poznania tego ucznia, dzięki czemu mógłby zostać zaakceptowany przez rówieśników: „może trzeba pokazać charakter tego chłopaka, że jest w sumie spoko kolegą”.

Uczniowie raczej negatywnie odnosili się do możliwości zmiany tej sytuacji przez nauczyciela. Uczeń-ofiara uzasadnił to w ten sposób: „bo nauczyciel wpisze punkty, albo coś powie, tydzień będzie spokój, a później znowu wróci do poprzedniego stanu”. Z kolei uczniowie-sprawcy w ogóle nie zwrócili uwagi na rolę przyjaciół, obrońców czy pozostałych rówieśników. Wywiązała się jednak ciekawa wymiana zdań w odniesieniu do nauczyciela i do możliwości rozwiązania przez niego przedstawionej sytuacji.

(Moderator): Czy można byłoby mu jakoś pomóc? Czy byłoby jakieś rozwiązanie tej sytuacji?

(4): No.

(Moderator): Co na przykład?

(4): Zgłosić do jakiegoś nauczyciela, czy coś.

(13) do (4): Co ci zrobi nauczyciel? W szkole. A za szkołą, to co?

Cisza.

(Moderator): Czyli co, nauczyciel byłby mało pomocny? Więc co, uczeń ma się pogodzić z tym, że tak to już jest? Nic się nie da zrobić?

(13): Zmienić szkołę.

(Moderator): Kto powinien zmienić szkołę?

(13): Dawid chyba, jak tutaj się z niego śmieją.

Za najlepsze rozwiązanie w tej sytuacji przez uczniów-sprawców uznano zmianę środowiska szkolnego. Zatem ich zdaniem łatwiej temu uczniowi-ofierze zmienić szkołę na inną, niż niewłaściwe zachowanie kilkorga uczniów.

Propozycja zakończenia historii 1

Ostatnim zadaniem kończącym wywiad była prośba skierowana do każdego ucznia uczestniczącego w wywiadzie o przedstawienie propozycji zakończenia historii. Badani byli pytani o to, jak chcieliby, aby się ta historia zakończyła.

Uczennice prospołeczne chciałyby, żeby chłopcy przestali prześladować Dawida w efekcie jego lepszego poznania lub bo „zauważyli, że jego to nie rusza i ma po swojej stronie też parę przyjaciół”. Podkreślono także, że „tych chłopaków, którzy się z niego wyśmiewali ruszyło sumienie i że go po prostu przeprosili i więcej nikogo nie wyśmiewali”. Uczniowie-ofiary nie mieli pomysłu na zakończenie lub też nie chcieli tych pomysłów ujawnić (stwierdzili, że nie mają zdania). Z kolei w przypadku uczniów-sprawców proponowane zakończenia były dość ekstremalne, np. jeden uczeń stwierdził: „narysowałbym Dawida w szpitalu w ciężkim stanie, bo chciał się zatruć, bo chciał mieć od tego spokój”.

Analiza zachowań poszczególnych bohaterów historii 2

W analogiczny sposób analizowano historię drugą, w której przedstawiono przykład agresji elektronicznej i jej negatywnych konsekwencji w postaci przemocy relacyjnej wobec Moniki. Chłopcy z grupy sprawców stwierdzili, że przedstawiona historia jest „życiowa” i może się zdarzyć „bo jest tyle zazdrosnych dziewczyn”. Także uczennice z grupy prospołecznej stwierdziły, że historia jest bardzo prawdopodobna, ponieważ współcześnie dziewczyny są zazdrosne i „zdolne do wszystkiego”.

W tym przypadku uczestnicy dyskusji grupowej także niezależnie od grupy, trafnie określali stan emocjonalny ofiary, określając go jako „zły”, przypisywali jej również smutek, załamanie. Dziewczyny z grupy prospołecznej stwierdziły, że musi czuć

się „okropnie, bo wszyscy ją zostawili”, z kolei uczniowie z grupy ofiar wskazywali na jej poczucie bezradności w tej sytuacji.

Sprawczyńni przedstawionej historii uczniowie przypisywali zazdrość o chłopaka, a następnie satysfakcję, szczęście i „dumę z siebie”. Analizowano też sytuację Darka – chłopaka Moniki, który zdaniem uczestników dyskusji może czuć się oszukany i zdradzony „bo uważa, że ona to naprawdę zrobiła”, „bierze ją za inną osobę”.

Ponadto w analizowanej historii przedstawiono uczniów-świadków, przy czym w dyskusji skoncentrowano się na świadkach w internecie, którzy na różne sposoby zachowują się wobec informacji o Monice. Uczennice z grupy prospołecznej przypisywały im różne emocje i myśli, m.in. że są w szoku, śmieją się, „czują pogardę w stosunku do niej”, ale nie chciałyby być na ich miejscu: „(9): bo zamiast te osoby pomóc, bo widzą, że to jednak jest coś nie tak z tym, to one udostępniają i się śmieją, a nie chcą się w to bardziej zagłębić, o co w tym chodzi...”. Uczennice także stwierdziły, że lepsze byłoby „zachowanie w momencie, kiedy oni w ogóle nie reagują, niż wzięli i lubią, tylko przejść przez to po prostu obojętnie”.

Uczniowie z grupy ofiar w większości woleliby być na miejscu uczniów-świadków w internecie niż na jakimkolwiek innym miejscu, ponieważ ta sytuacja ich zdaniem jest bezpieczniejsza i lepsza, bo problem „centralnie” ich nie dotyczy. Jednakże oni nie „lajkowaliby”, tylko woleliby być „w tle”. Jedna uczennica z tej grupy przedstawiła odmiennie zdanie, w którym wyraziła swoją empatię wobec ofiary:

(Moderator): [imię], a Ty co myślisz?

(1): Tak szczerze, ja bym wołała być kimś, kto mógłby jej pomóc.

(Moderator): Dlaczego?

(1): No bo czasami po prostu rozumiem, jak ta Monika się może czuć i wołałabym jej pomóc, niż patrzeć, jak coś się z nią dzieje.

Interesująca sytuacja wydarzyła się w grupie chłopców – sprawców podczas analizy zachowań świadków:

(Moderator): Jak myślicie, jak czują się, co sobie myślą ci pozostali uczniowie, którzy to widzą na Facebooku?

(13): Śmieją się z niej, udostępniają i lajkują.

(Moderator): Aha, czyli co? Podoba im się to?

(13): Yhy.

(Moderator): Dlaczego?

(4): Bo przynajmniej mamy z kogoś ubaw...

(13): Jest z kogo się śmiać.

Przytoczona wypowiedź w pierwszej osobie może świadczyć o zidentyfikowaniu się z przedstawioną rolą świadka wzmacniającego sprawcę w internecie. Być może ten uczeń kiedyś zachował się (zachowuje się) w taki właśnie sposób. Chłopcom-sprawcom najbardziej odpowiadała w przedstawionej historii sytuacja Darka (chłopaka Moniki). Ich zdaniem była ona najlepsza, co uzasadniali tym, że jest w centrum uwagi (tylko ta grupa zwróciła na to uwagę podczas wywiadów) i wszystkim dziewczynom się podoba.

Propozycja rozwiązania dla historii 2

Propozycje rozwiązania przedstawionej historii były podobne we wszystkich grupach, jeśli chodzi o efekt końcowy, sprowadzały się bowiem do wyjaśnienia sprawy, jednak

drogi ich osiągnięcia nieznacznie się różniły. Uczennice z grupy prospołecznej sugerowały, że najlepszym rozwiązaniem, ich zdaniem, w tej sytuacji jest „szczerą rozmowa Moniki z Darkiem”, ale także z Gosią w celu wyjaśnienia, dlaczego tak traktuje Monikę. Choć należałoby się także wcześniej dowiedzieć, że to właśnie Gosia jest sprawcą całego zamieszania.

Analogicznie, jak w pierwszej analizowanej historii, nauczyciele byli postrzegani raczej jako mało znaczący dla rozwiązania tej sytuacji, w większym stopniu uwaga skoncentrowała się na rodzicach. W tej sytuacji nauczyciele jawili się jako osoby przekazujące informację, ostatecznie zaś sprawa zostać może rozwiązana, zdaniem uczniów, dzięki rodzicom. Uczniowie z grupy sprawców stwierdzili, że rodzice mogliby także zgłosić sprawę na policję, która „może dojść po numerze IP, zobaczy, kto to zrobił i z którego komputera”. Choć przy tej okazji stwierdzili z dużą pewnością, że sami potrafiliby zidentyfikować numer IP komputera, jest to tylko „kwestią czasu”.

Uczniowie z grupy ofiar proponowali, by „znaleźć zdjęcie, które zostało przerobione. I udowodnić, że to nieprawda”, działanie zaś to przypisywali Monice lub Darkowi.

Propozycja zakończenia historii 2

Uczennice z grupy prospołecznej konsekwentnie historię zakończyłyby rozmową Moniki z Darkiem, podczas której sobie wszystko wyjaśniają i dochodzi między nimi do porozumienia, a Gosia się do wszystkiego przyznaje. „Dobre zakończenie” było także proponowane w grupie uczniów-ofiar, gdzie Darek jest z Moniką i „wszystko wraca do normy”. Nieco inne wizje mieli chłopcy-sprawcy. Jeden narysowałby „jak Monika siedzi na policji i wszystko mówi”, drugi zaś „jak Monika siedzi z Darkiem, a się śmieją z Gosi, że ona takie ten zrobiła”, a zatem w tej drugiej propozycji chodziłoby o odwrócenie sytuacji.

Dyskusja wyników i wnioski

Przedmiotem analiz był społeczny kontekst klasy szkolnej oraz analiza hipotetycznych epizodów dręczenia rówieśniczego dokonana przez uczniów podzielonych na grupę sprawców, ofiar oraz uczniów prospołecznych.

Okazało się, że analizowane dwie klasy gimnazjalne są zróżnicowane pod względem występujących w nich ról uczniów określonych na podstawie nominacji rówieśników, jak również pod względem statusów socjometrycznych w zespole klasowym. Można to postrzegać jako sytuację całkiem naturalną, każda bowiem klasa jest inna i nie w każdej grupie występują te same role. Zarazem jednak to zróżnicowanie może wynikać z różnych liczebności uczniów w analizowanych klasach. Klasa III była klasą mniej liczną, co oznacza, że uczniowie mają większą możliwość wchodzenia ze sobą w bezpośrednie interakcje i tym sposobem lepszego poznania się oraz wzajemnego obserwowania niż w klasie, w której uczniów jest więcej, stąd też mnogość dokonywanych przez nich wyborów i brak jednoznaczności w przeciwieństwie do klasy III, gdzie wskazania były jednoznaczne, a role wyraźne.

Otrzymany wynik zyskuje potwierdzenie w innych pracach tej problematyki, dotyczących kohezji grupy i funkcjonalności dręczenia z punktu widzenia grupy rówieśniczej. Wbrew powszechnie panującej opinii, dręczenie występuje i jest podtrzymywane w klasach małych, w porównaniu z klasami bardziej licznymi (por. np. Saarento i in., 2013; Klein, Cornell, 2010). W mniejszych liczebnie klasach kohezja grupy jest większa (choć jest dysfunkcyjna ze względu na podtrzymywanie dręcze-

nia), a sprawcy (sprawcom) dręczenia łatwiej wpływać na innych uczniów, co daje mu (im) większą kontrolę, o którą trudniej w klasach większych (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 130–139). Dlatego też w klasie III zidentyfikowano problem dręczenia rówieśniczego (wyraźne role sprawców i asystentów oraz ofiary), podczas gdy w klasie II uczniowie przejawiają różne zachowania, w tym niektórzy także zachowania agresywne, ale również rówieśnicy dostrzegają sporo prospołecznych zachowań i ról.

W odniesieniu do uczniów, którzy zostali wskazani przez rówieśników jako sprawcy przemocy, inny był do nich stosunek grupy rówieśniczej w klasie II, inaczej sytuacja przedstawiała się w klasie III. W klasie II rola sprawcy nie była wyraźna. Jako uczeń przejawiający zachowania agresywne wobec innych został wskazany (przez prawie co piątego ucznia) jeden chłopiec. Uczeń ten przez grupę na skali sympatii oceniony został poniżej przeciętnej, przy jednoczesnej antypatii (poniżej przeciętnej), ogólny zaś stosunek grupy do niego oznaczał izolację. W przypadku klasy III role uczniów-sprawców były bardziej wyraźne (więcej wskazań).

Co ciekawe, uczniowie zidentyfikowani jako sprawcy i asystenci sprawcy (te wskazania się pokrywały) charakteryzowali się wysoką i ponad przeciętną sympatią, przy niskiej antypatii, co ogólnie oznaczało ich akceptację przez grupę rówieśniczą. Zarówno w klasie II, jak i w klasie III uczniowie, którzy byli wskazywani przez rówieśników jako doświadczający przemocy lub/i będący outsiderami, byli jednocześnie nisko oceniani na skali sympatii, przy jednoczesnej niskiej ocenie na skali antypatii. Stosunek grupy do tych osób wskazywał na ich izolację. Należy podkreślić, że ich sytuacja z punktu widzenia funkcjonowania psychospołecznego jest najtrudniejsza. Z kolei lubiani i akceptowani byli uczniowie broniący innych i przejawiający inne zachowania pomocne.

Uzyskane wyniki korespondują z przywołanymi na początku tekstu ustaleniami innych badaczy dotyczących popularności sprawców dręczenia, ofiar i obrońców w grupie rówieśniczej (por. van der Ploeg i in., 2017; Veenstra i in., 2013). Zgodnie z nimi najmniejszą popularnością w grupie cieszą się ofiary przemocy, w przeciwieństwie do popularnych i lubianych sprawców czy obrońców. Wyjątkiem w analizowanych badaniach była sytuacja ucznia z klasy II, który może nie jest sprawcą systematycznego dręczenia, lecz zdarza mu się zachować agresywnie wobec innych, choć być może te zachowania nie są skuteczne, w efekcie czego nie są akceptowane przez grupę.

Na podstawie analizy danych z I etapu badań uczniów podzielono na grupy, z którymi następnie przeprowadzono wywiady fokusowe z wykorzystaniem techniki epizodów. W tekście zaprezentowano fragment danych pochodzących z wywiadów przeprowadzonych w trzech wyraźnych grupach określonych jako grupa uczniów-sprawców, uczniów-ofiar oraz uczennic prospołecznych. Podsumowując uzyskane wyniki i zwracając uwagę na podobieństwa oraz różnice w analizach dokonywanych przez poszczególne grupy, można odnotować kilka spostrzeżeń.

Po pierwsze, niezależnie od roli grupowej i statusu socjometrycznego, uczniowie analogicznie opisywali sytuację psychologiczną ucznia doświadczającego przemocy rówieśniczej, podkreślając jej trudność i odczuwanie wielu negatywnych emocji. Po drugie, uczniowie z grupy sprawców zwracali uwagę na kwestie, które nie ujawniły się w rozmowach z pozostałymi dwiema grupami. Przykładowo, choć trafnie opisali trudną sytuację psychologiczną ofiary, przedstawione zachowania agresywne wzbudzały ich śmiech. Proponowane zaś przez nich rozwiązania czy zakończenia dla analizowanych historii były „nietypowe”, np. samobójstwo ofiary albo propozycja by zmieniła szkołę. Można je interpretować jako stwierdzenie, że najlepszym rozwiązaniem problemu dręczenia jest ucieczka, wycofanie ofiary, a nie np. zmiana zachowań spraw-

ców. Te propozycje mogą wynikać z ukrytego przekonania, że to z ofiarą jest „coś nie tak”, a tego typu przekonanie jest powszechne w odniesieniu do percepcji ofiar przemocy (por. Pyżalski, 2015; zob. także Tłuściak-Deliowska, 2017a, s. 152–158).

Może to także świadczyć o tym, że uczniowie – zidentyfikowani przez rówieśników jako sprawcy – nie dostrzegają możliwości konstruktywnego sposobu rozwiązania problemu dręczenia lub też mają świadomość tego, że ewentualna zmiana zachowań sprawców, która w takiej sytuacji byłaby wskazana, jest trudna do osiągnięcia. Co więcej, w analizowanej drugiej historii uczniom-sprawcom bardzo podobała się sytuacja chłopca, który był w centrum zainteresowania wielu dziewczyn. I to z sytuacją tego ucznia w największym stopniu się identyfikowali, a zatem ponownie powraca kwestia znaczenia popularności tych uczniów w grupie. Ci uczniowie także podczas wywiadu fokusowego dali się poznać jako osoby pewne siebie.

W opozycji do tego pozostają refleksje formułowane w wywiadach przez uczennice z grupy prospołecznej. Rozumiejąc trudność sytuacji ofiary i podkreślając empatyzowanie z nią, koncentrowały się w analizie obu historii na roli pozostałych uczniów, (potencjalnych) przyjaciół, którzy mogą pomóc ofierze, obronić ją czy wesprzeć na różne sposoby. I z tymi rolami w największym stopniu się identyfikowały. W przypadku pierwszej historii propozycją rozwiązania było stworzenie możliwości poznania ucznia, który był dręczony, co ich zdaniem powinno skutkować uświadomieniem sobie przez agresorów, że ów uczeń ma wiele pozytywnych cech i jest wartościową osobą. Być może też, nieco naiwnie, nadzieję na zmianę sytuacji dostrzegały, odwołując się do sumienia sprawców i odczuwanym przez nich poczuciu winy w efekcie przejawiania zachowań agresywnych. W przypadku drugiej historii propozycja rozwiązania była konstruktywna, sprowadzała się bowiem do rozmowy wyjaśniającej zaistniałą sytuację i jej naprawienie.

Dla uczniów-ofiar przemocy charakterystyczna była potrzeba „dobrego zakończenia” przedstawionych historii dręczenia, lecz mieli trudność (być może nie wiedzieli lub nie chcieli) ze szczegółowym opisem możliwych sposobów osiągnięcia tego efektu. Może to świadczyć o ich zamknięciu na rozmowę na ten temat albo o świadomości poczucia bezradności w takiej sytuacji lub o przeświadczeniu, że podjęcie jakichś działań mających na celu zmianę sytuacji ofiary jest trudne. Utożsamiali się w przypadku pierwszej historii z potencjalnymi przyjaciółmi ofiary, którzy mogą pomóc lub – w przypadku drugiej – z uczniami, którzy są neutralni wobec sytuacji przemocy.

Interesującą kwestią, na którą zwrócili uwagę uczniowie, biorący udział w badaniu, była ich interpretacja motywacji występujących w przedstawionych historiach uczniów wzmacniających i dopingujących sprawcę dręczenia rówieśniczego. Zdaniem badanych mianowicie, ci uczniowie zachowują się w taki sposób, ponieważ chcą się przypodobać sprawcom. Może to oznaczać, że aspirują do tej grupy uczniów, ponieważ wiedzą, że ta przynależność wiąże się z pewnymi pożytkami, jakimi jest np. popularność czy prestiż w grupie. Może to stanowić potwierdzenie, że działania podejmowane przez uczniów w sytuacji dręczenia mają charakter strategiczny i instrumentalny (por. Tłuściak-Deliowska, 2017b).

Dotyczy to nie tylko działań sprawców, lecz także uczniów-swiadków wzmacniających sprawcę i może świadczyć o dobrej orientacji uczniów w zasadach regulujących życie społeczne i funkcjonowanie grupy rówieśniczej. W przypadku analizy zachowań pozostałych uczniów-swiadków interpretacje formułowane przez badanych były podobne jak te udokumentowane w literaturze przedmiotu. Przykładowo, odejście ucznia z miejsca zdarzenia było interpretowane przede wszystkim jako brak zaangażo-

wania z obawy przed zostaniem kolejną ofiarą czy po prostu stwierdzeniem, że to nie jest jego sprawa. Kwestia postrzegania niskiej przydatności nauczyciela w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego także była dokumentowana już w innych badaniach (por. Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczek-Dombi, 2011).

Agnieszka Nowakowska i Jadwiga Przewłocka (2015) na podstawie wywiadów z uczniami stwierdziły, że ofiary przemocy rezygnują często z szukania pomocy u nauczyciela, obawiając się, że przez grupę rówieśniczą będą postrzegani jako zdrajcy, „kapusie” czy donosiciele, w efekcie czego będą doświadczać nieprzyjemnych i agresywnych zachowań. Koszty nawiązania współpracy z nauczycielem są więc na tyle duże, że uczeń zastanawia się, czy jest to opłacalne.

BIBLIOGRAFIA

- Bosacki, S.L., Marini, Z.A., Dane, A.V. (2006). Voices from the classroom: pictorial and narrative representations of children's bullying experiences. *Journal of Moral Education*, 35(2), 231–245.
- Coloroso, B. (2002). *The Bully, the Bullied, and the Bystander*. Nowy Jork: Quill HarperCollins.
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., deMato, M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216–224.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Warszawa: Instytut Socjologii UW.
- Hymel, Sh., Swearer, S.M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, Special Issue: School Bullying and Victimization*, 4, 293–299.
- Klein, J., Cornell, D. (2010). Is the link between large high schools and student victimization an illusion? *Journal of Educational Psychology*, 102, 933–946.
- Komendant-Brodowska, A. (2014a). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Analizy IBE/01/2014*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komendant-Brodowska, A. (2014b). *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet Warszawski.
- Menesini, E., Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, S1, 240–253.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkola oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ploeg van der, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology*, 65, 1–10.
- Poyhonen, V., Juvonen, J., Salmivalli, C. (2010). What does it take to defend the victimized peer? The interplay between personal and social factors. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56, 143–163.
- Pyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Saarento, S., Boulton, A., Salmivalli, C. (2015). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 61–76.
- Saarento, S., Karna, A., Hodges, E.V.E., Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421–434.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders Matter: Associations Between Reinforcing, Defending, and the Frequency of Bullying Behavior in Classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a Group Process: Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: CMPPP.
- Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). „She is not actually bullied”. The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29, 134–154.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Meandry dręczenia szkolnego – ujęcie zjawiska w paradygmacie badań jakościowych. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(4), 105–125.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017a). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b). Dręczenie rówieśników jako strategia osiągnięcia własnych celów w świetle badań nad społeczną dominacją i działaniami przymuszającymi. *Rozprawy Społeczne*, 11(2), 7–13.
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277–287.
- Veenstra, R., Verlinden M., Huitsing, G., Verhulst, F.C., Tiemeier, H. (2013). Behind bullying and defending: Same-sex and other-sex relations and their associations with acceptance and rejection. *Aggressive Behavior*, 39(6), 462–471.

PEER BULLYING AS A SUBJECT OF ADOLESCENTS' ANALYSIS. A PERSPECTIVE OF STUDENTS IDENTIFIED BY PEERS AS VIOLENCE PERPETRATORS, VICTIMS, AND PROSOCIAL STUDENTS

Abstract: The article presents a fragment of an empirical material gathered as a part of a realization of a research project, whose aim was to get to know the perspective and understanding of a problem of peer bullying from students perspective. Apart from that, the project assumed exploration of a social context of a school class, with a particular attention given to a differentiation of students roles in a class and their status in a peer group. The experiment was conducted using various methods and quantitative and qualitative techniques. The article presents a fragment of a material gathered in two classes of a secondary school. A characteristic of social structure of the analyzed classes is presented. Also, an analysis of focused interviews performed in three students' groups, who,

based on peer nomination, were identified as perpetrators, victims, and prosocial students, is presented. A way of understanding by the youth of various behaviors was analyzed, among which there were bullying, witnesses behaviors and conditions in which they occur, identification with various roles of participants of bullying and possible strategies of solving the above problems. The results presented in the paper document a specificity as well as (despite many similarities) a difference in the perspectives of students depending on the role in peer group and a sociometric status.

Keywords: peer bullying, adolescence, peer group, social status, roles in a group, focused interviews.