

Profilaktyka *bullyingu* – w stronę społeczno-emocjonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej¹

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Institut Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Przedmiotem tekstu jest omówienie dwóch kierunków oddziaływań, które można zaliczyć do profilaktyki pozytywnej dręczenia rówieśniczego (*bullyingu*). Punktem wyjścia było wyjaśnienie istoty tego zjawiska, które jest rozumiane jako kompleks czynności agresywnych stosowanych systematycznie przez jednego ucznia lub grupę uczniów wobec innego ucznia, któremu z jakichś powodów trudno się bronić. Centralnymi właściwościami dręczenia są powtarzające się w różnej formie działania krzywdzące drugą osobę oraz nierównowaga siły między dwiema stronami tej relacji. Następnie wskazano dwie perspektywy analityczne dręczenia szkolnego, tj. perspektywę personologiczną i procesualną, oraz zasygnalizowano ich ważniejsze założenia i ustalenia. Zwrócono przy tym uwagę na potrzebę pozytywnej profilaktyki przemocy rówieśniczej i kompleksowego podejścia do tego zagadnienia. W efekcie tych rozważań wskazano i omówiono swoiste zabiegi odpowiadające ustaleniom wynikającym z perspektyw dręczenia rówieśniczego. Jako pierwszy kierunek, będący odpowiedzią na ujęcie personologiczne dręczenia rówieśniczego, przedstawiono społeczno-emocjonalne uczenie się stanowiące podstawę pozytywnego rozwoju dzieci i młodzieży. Biorąc zaś pod uwagę procesualną perspektywę zjawiska, skonstatowano, że oddziaływania profilaktyczne należy przemyśleć w sposób, który uwzględnia takie projektowanie procesów społecznych, aby były źródłem pozytywnych doświadczeń dla członków grupy rówieśniczej, co nazwano architekturą pozytywnych doświadczeń w grupie.

1 Tekst przygotowano w ramach projektu nr BSTP 9/17-I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

SŁOWA KLUCZOWE:

BULLYING, PROFILAKTYKA POZYTYWNA, PROMOCJA ZDROWIA, SPOŁECZNO-EMOCJONALNE UCZENIE SIĘ, DYNAMIKA GRUPY

DRĘCZENIE SZKOLNE (BULLYING) I JEGO WAŻNIEJSZE WŁAŚCIWOŚCI

Przejawianie zachowań agresywnych przez uczniów i zaangażowanie w różne formy dręczenia rówieśniczego stały się ważkim przedmiotem rozważań wielu środowisk społecznych. Kompleks czynności agresywnych stosowanych systematycznie przez jednego ucznia lub grupę uczniów wobec drugiego, który z jakichś powodów ma trudność z obroną, uznawany jest za dręczenie rówieśnicze (por. Komendant-Brodowska, 2014; Olweus, 1993; Tłuściak-Deliowska, 2010, 2017a). Centralnymi właściwościami dręczenia są powtarzające się w różnej formie działania krzywdzące drugą osobę oraz nierównowaga siły między stronami tej relacji.

Tak rozumiany *bullying* może być realizowany w dwóch formach – bezpośredniej i pośredniej (nazywanej też ukrytą). W pierwszym przypadku sprawca bezpośrednio atakuje ofiarę fizycznie lub werbalnie, w drugim – wykorzystuje do realizacji aktów agresji inne osoby, manipulując ich zachowaniem. Narzędziem ataku wykorzystanym przez sprawcę może być grupa rówieśnicza, wówczas mówimy o *bullyingu* relacyjnym/społecznym. Mogą być nim także nowe technologie i wówczas mamy do czynienia z *cyberbullyingiem* (por. Pyżalski, 2012; Tłuściak-Deliowska, 2017a).

Nawiązując do zapoczątkowanego przez Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkvista, Osterman i Kaukiainen (1996) podejścia ról uczestniczących w dręczeniu rówieśniczym (*bullying participant role approach*) oraz wielu innych prac bazowych analizujących możliwości zaangażowania się w dręczenie (np. Olweus, 1993; Rigby, 2010), zwykło wyróżniać się następujące role uczniów:

- sprawca dręczenia,
- ofiara dręczenia,
- sprawco-ofiara (nazywana także ofiarą prowokującą lub ofiarą agresywną; zob. Juvonen, Graham, 2014; Plichta, 2016; Węgrzynowska, 2016),
- asystent/pomocnik sprawcy,
- „wzmacniacz” sprawcy,
- outsider,
- obrońca ofiary (zob. także: Komendant-Brodowska, 2014; Tłuściak-Deliowska, 2016, 2017a).

Dotkliwość dręczenia rówieśniczego ma wiele różnych stopni. Może przybierać formę stosunkowo łagodną, np. w postaci sporadycznych szyderstw. Może też być wyjątkowo dotkliwie w sferze zarówno fizycznej, jak i psychicznej (Rigby, 2010). Skutki dręczenia mogą być różne zarówno dla ofiar (np. silne reakcje emocjonalne, pogorszenie funkcjonowania psychospołecznego), sprawców (np. kontynuowanie aspołecznych działań podejmowanych w celu osiągnięcia własnych korzyści), sprawco-ofiar (zaburzenia będące efektem połączenia lęku i zachowań agresywnych), jak i świadków (np. aprobata dla zachowań agresywnych, brak poczucia bezpieczeństwa w szkole). W efekcie przemocy rówieśniczej pogorszeniu ulega także ogólna atmosfera w środowisku szkolnym.

PERSONOLOGICZNA I PROCESUALNA STRONA ZJAWISKA

Zjawisko dręczenia rówieśniczego może być analizowane i wyjaśniane z dwóch perspektyw – personologicznej i procesualnej (Tłuściak-Deliowska, 2017a).

W ramach podejścia personologicznego zainteresowania badaczy koncentrują się na różnicach indywidualnych w zakresie doświadczeń związanych z *bullyingiem* oraz uwarunkowaniami tych różnic². Dręczenie jest traktowane jako idiosynkratyczne w swej naturze, a zatem przejawia się na różne (zasygnalizowane wcześniej) sposoby, stąd też popularne jest wskazywanie i analizowanie stopnia rozpowszechnienia zachowań oraz form *bullyingu*, jak również ich nasilenia w grupie dzieci i młodzieży szkolnej (zob. np. badania w ramach programu „Szkoła bez Przemocy” lub Surzykiewicz, 2000). W ujęciu personologicznym zjawisko to jest postrzegane jako problem jednostki (i jej właściwości), która jest sprawcą, lub jednostki, która jest ofiarą. Koncentracja na uczniach-świadkach i roli ich zachowań (oraz uwarunkowań tych zachowań) dla podtrzymania lub ograniczenia zjawiska także lokuje się w tej perspektywie, bowiem uczeń-świadek jest kolejnym analizowanym „podmiotem behawioralnym”, który uczestniczy w zjawisku i za sprawą którego może być ono wyjaśniane.

2 W perspektywie personologicznej sformułowano wiele istotnych założeń dotyczących charakterystycznych cech zjawiska, zasygnalizowanych w pierwszej części tego tekstu. Ustalono wiele jego negatywnych konsekwencji dla zdrowia i funkcjonowania psychospołecznego poszczególnych uczniów, w zależności od roli, jaką pełnią w zjawisku, jak również zidentyfikowano czynniki ryzyka oraz czynniki ochronne dla poszczególnych ról uczniów, także świadków, których nie sposób wymienić w tym tekście. Szczegółowo te zagadnienia omawia Tłuściak-Deliowska (2017a).

Na podstawie wielu analiz prowadzonych w tej perspektywie na przestrzeni 40 lat ustalono pewne parametry wyznaczające zachowania jednostek przyjmujących poszczególne role w dręczeniu rówieśniczym. Cook i in. (2010) przeprowadzili meta-analizę badań empirycznych prowadzonych od 1970 roku w zakresie problematyki dręczenia rówieśniczego. Na podstawie tych analiz zaktualizowali charakterystykę/profil ucznia dręczącego innych i charakterystykę ofiary. Sprawcą dręczenia rówieśniczego jest uczeń, który:

- przejawia zachowania eksternalizacyjne (agresję, przeciwstawianie się i opór wobec otoczenia, buntowniczność, nieposłuszeństwo, destruktywność, wybuchowość), przy czym może przejawiać także zachowania internalizacyjne;
- może posiadać dobrze rozwinięte umiejętności społeczne, a także osiągnięcia szkolne;
- cechuje się negatywnymi postawami i przekonaniem wobec innych;
- ma problemy z rozwiązywaniem konfliktów interpersonalnych;
- pochodzi z rodziny, którą można określić jako konfliktową i o niskiej rodzicielskiej kontroli;
- postrzega szkołę przez pryzmat panującej w niej negatywnej atmosfery.

Okazuje się jednak, że sprawcy nie stanowią grupy homogenicznej pod względem cech intra- i interpersonalnych. To, co jest prawdziwe w odniesieniu do niektórych z nich (np. odrzucenie społeczne), nie musi być trafne w odniesieniu do innych. Choć oczywiście cechą wspólną jest przejawianie zachowań przemocowych. Z kolei typowa ofiara dręczenia to uczeń, który:

- przejawia głównie zachowania internalizacyjne (nadmierną kontrolę, obniżone poczucie własnej wartości, podwyższony poziom niepokoju, depresyjność);
 - ma braki w umiejętnościach społecznych;
 - przejawia negatywne przekonania na swój temat;
 - doświadcza trudności w rozwiązywaniu problemów społecznych;
 - jest wyraźnie odrzucony i izolowany przez rówieśników.
- Sprawco-ofiara to natomiast uczeń, który:
- cechuje się współwystępowaniem problemów eksternalizacyjnych i internalizacyjnych;
 - przejawia zdecydowanie negatywne postawy i przekonania na swój temat i innych osób;
 - ma nisko rozwinięte umiejętności społeczne;
 - nie posiada umiejętności rozwiązywania problemów interpersonalnych;
 - ma niskie osiągnięcia szkolne;

- jest nie tylko odrzucany i izolowany przez rówieśników, ale także pozostaje pod negatywnym wpływem tych, z którymi wchodzi w interakcje (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017a).

W perspektywie procesualnej odchodzi się natomiast od analizy właściwości jednostek zaangażowanych w dręczenie i wyjaśnianiu jego występowania za sprawą tych właśnie cech. Wynika to chociażby ze stwierdzenia, że mimo wielu wspólnych cech uczniów przyjmujących poszczególne role w omawianym zjawisku, występuje między nimi także wiele różnic. Również wyniki badań na ich temat są sprzeczne. Może więc zamiast koncentrować się na atrybutach jednostek, należy dążyć do wypracowania innego klucza wyjaśniającego zjawisko i dostrzeżone kwestie sporne (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a). Stąd też przesunięcie punktu ciężkości na procesy, które konstytuują dręczenie, oraz ich elementy składowe.

Biorąc pod uwagę mechanizmy społeczne zachodzące w grupie rówieśniczej, dręczenie szkolne można potraktować jako skutek procesu pozycjonowania społecznego (zapewnienia i utrzymania dominacji społecznej), gdzie w toku wzajemnego oddziaływania członków grupy zarysowują się różnice w zajmowanych przez nich pozycjach, co implikuje podejmowanie przez nich odpowiadających tym pozycjom działań. W wieku szkolnym dręczenie rówieśników jest związane z hierarchią statusu. Ów status wewnątrzgrupowy oznacza względną ważność jednostki w porównaniu z innymi członkami grupy rówieśniczej. Gwarantuje on dominację społeczną oraz wyraża się stopniem, w jakim jednostka obdarzana jest uwagą, respektem i prestiżem. Ponadto należy zauważyć, że władza w grupie, którą daje dręczenie innych, jest płynna i zmienna. Stąd też uprawomocnione jest stwierdzenie, że nierównowaga siły jest raczej sytuacyjna i relacyjna niż zlokalizowana w jednostce i wynikająca z jej stałych cech (Thornberg, 2015). Posiadanie władzy przez ucznia nie ma charakteru stałego, ponieważ dynamika zmian interakcyjnych w każdej grupie jest silna. Mogą zmieniać się ośrodki władzy, osłabieniu może także ulec siła tej władzy. Stąd tak istotna dla ucznia posiadającego władzę tendencja do wykorzystywania już posiadanej władzy do utrwalenia istniejącej hierarchii społecznej. Sprawca może zatem tak dobierać ofiarę, by była łatwym i podatnym na jego atak celem, a jednocześnie stanowiła w jakimś sensie łatwo dostrzegalne przeciwieństwo sprawcy, lub też zaatakować ucznia zagrażającego jego pozycji. Tego zachowania sprawca dopuszcza się przy świadkach, dzięki czemu grupa obserwatorów (rówieśników) konfrontowana jest z jego siłą, co wzmacnia lub utrwała jego wysoką pozycję w grupie (por. Komendant-Brodowska, 2014; Tłuściak-Deliowska, 2017b). Tego typu konstatacja umożliwia spojrzenie na zjawisko dręczenia szkolnego w ujęciu

strukturalno-funkcjonalnym. Z tego punktu widzenia *bullying* jest rozumiany jako rezultat dynamiki społecznej³ związanej ze statusem w grupie rówieśniczej, z jego zdobywaniem i utrzymywaniem, a tej dynamice podlegają jednostki wchodzące w skład grupy rówieśniczej.

Na podstawie powyższych ustaleń można stwierdzić, że zjawisko dręczenia szkolnego jest produktem warunków i sytuacji, w których znajdują się aktualnie wszyscy uczniowie, ale także zależy od wykonywanych przez nich zadań grupowych. Ponadto dręczenie rówieśnicze, mimo oczywiście negatywnego wpływu na poszczególne osoby w nie zaangażowane, może jednak pełnić pewną pozytywną funkcję dla grupy jako całości, bowiem w pewnym sensie scala ją i utrzymuje pewien porządek normatywny (por. Komendant-Brodowska, 2014). Z tego punktu widzenia ma charakter funkcjonalny i dysfunkcjonalny jednocześnie.

W oparciu o zarysowane powyżej dwie perspektywy analizy zjawiska dręczenia rówieśniczego, należy zauważyć, że każda z nich, gdy jest wyizolowana, ma nieco inną nośność eksplanacyjną. Przyjęta orientacja tworzy bowiem pewien sposób myślenia, sposób zadawania pytań i zarazem wytycza pewien horyzont, w obrębie którego udzielane są następie odpowiedzi. Ponadto każda z nich, oprócz wielu osiągnięć i odkryć, ma swoje liczne ograniczenia (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017a). Dlatego też przyjęcie tylko jednej z nich prowadzi do niepełnego oglądu czy niewystarczającego rozumienia zjawiska. Co więcej, każda z nich ma odmienne implikacje praktyczne. Konsekwencją perspektywy personologicznej w odniesieniu do działalności interwencyjnej i profilaktyczno-wychowawczej są przedsięwzięcia sprowadzające się do osiągania zmian w jednostkach, których efektem ma być ograniczenie pewnych zachowań lub ich zmiana na bardziej pozytywne. W związku z tym można wskazać działania zorientowane na sprawcę dręczenia, ofiarę dręczenia i świadków. Podejmowane działania mogą mieć zarówno charakter reaktywny, jak i proaktywny skierowany do wszystkich lub do grup ryzyka. Natomiast za rezultat perspektywy procesualnej można uznać strategię całościową (*whole school approach*), obejmującą różne aspekty procesualne zjawiska i angażującą całą społeczność szkolną. Te oddziaływania z kolei mają charakter pośredni, koncentrują się bowiem na odpowiednim zorganizowaniu środowiska szkolno-wychowawczego w taki sposób, by za jego sprawą uzyskać odpowiednie zmiany ograniczające zjawisko (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017a). Biorąc pod uwagę te ustalenia, należy stwierdzić, że skuteczne

3 W perspektywie procesualnej przedmiotem zainteresowań jest także szereg innych procesów, takich jak procesy interakcyjne czy kulturowe. Podejście procesualne podejmuje próby odpowiedzi na pytania o mechanizmy i procesy zaangażowane w zjawisko dręczenia, ale także ukazuje to zjawisko w szerszym kontekście społecznym i kulturowym (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017a).

przeciwdziałanie zjawisku dręczenia rówieśniczego wymaga uwzględnienia obu perspektyw w sposób komplementarny, gwarantując tym sposobem pełniejsze jego zrozumienie, jak również kompleksowe przeciwdziałanie.

Pyżalski (2017) zwraca uwagę, że zamiast koncentrować się na zagrożeniach, należy konstruować oddziaływania profilaktyczne tak, by były one w znacznie większym zakresie skoncentrowane na budowaniu potencjału i wzmacnianiu czynników chroniących. Oznacza to – na pewnym ogólniejszym poziomie – ewolucję od edukacji i profilaktyki mieszczącej się w obszarze koncentracji na ryzyku i redukowaniu tego ryzyka do takiej, która koncentruje się na szansach. W odniesieniu do profilaktyki dręczenia rówieśniczego chodzi zatem o przesunięcie punktu ciężkości z działań reaktywnych, podejmowanych po tym, gdy już dojdzie do dręczenia, na rzecz zapobiegnięcia tej niepożądaney sytuacji, czyli podejmowaniu działań proaktywnych, ale także mających na celu wzmocnienie potencjału tkwiącego w młodych ludziach. Nie jest to nic innego, jak zwrot w stronę profilaktyki pozytywnej.

PROFILAKTYKA POZYTYWNA

Kania (2016) zauważa, że współczesna profilaktyka koncentruje się „na zagrożeniu wystąpieniem zachowań problemowych, a nie na ich niwelowaniu czy walce z przejawami” (s. 62), bowiem wówczas mamy do czynienia raczej z postępowaniem interwencyjnym. Celem tak rozumianej profilaktyki jest zatem zapobieganie spodziewanym zagrożeniom, niedopuszczenie do antycypowanych negatywnych przekształceń istniejącego stanu rzeczy przez wzmacnianie wszystkich tych jego właściwości, które pozwalają na utrzymanie pożądanego stanu. Tak rozumianą profilaktykę zwykło się określać mianem pozytywnej (zob. Kania, 2016; Ostaszewski, 2006, 2014, 2016). W języku pedagogiki koncepcja pozytywnego rozwoju młodzieży jest propozycją nowego ideału wychowawczego. Celem wychowania jest „ukształtowanie kierunkowych cech osobowości, to znaczy określonych wartości, przekonań, postaw i zasad postępowania” (Kupisiewicz, 2012, s. 50). Efektem tak pojmowanego oddziaływania ma być człowiek wszechstronnie rozwinięty, odpowiedzialny i potrafiący poprawnie funkcjonować w społeczeństwie. Celem profilaktyki – zdaniem Ostaszewskiego (2006; 2016) – jest natomiast zbudowanie swoistego systemu odpornościowego (*resilience*) młodych ludzi. Można to osiągnąć poprzez działania ukierunkowane na rozwijanie mocnych stron i zasobów jednostki, szczególnie w plastycznych okresach rozwojowych. Następuje zatem przeniesienie punktu ciężkości z tradycyjnego myślenia skoncentrowanego na ryzyku, usuwaniu zagrożeń i problemach okresu dorastania, rozwiązywaniu ich, wygaszaniu zachowań niepożądanych

na rzecz wspierania potencjału, wzmacniania tego, dzięki czemu jednostka będzie odporna na działanie czynników ryzyka czy będzie sobie w stanie poradzić w ewentualnych sytuacjach zagrażających.

Ostaszewski (2014, 2016) opracował tzw. zrównoważony model profilaktyki pozytywnej w oparciu o specyfikę profilaktyki w ogóle, a także wiedzę z zakresu czynników ryzyka i czynników ochronnych. Model składa się z czterech części (A-D). W części A programy profilaktyki są nastawione na wzmacnianie poziomu ochrony w podstawowych środowiskach społecznych dorastających poprzez budowanie konstruktywnych relacji w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej i społeczności lokalnej. Część B zawiera działania zmierzające do rozwijania indywidualnych potencjałów oraz inwestowania w rozwój osobisty młodych ludzi, np. przez rozwijanie ich umiejętności życiowych, kształtowanie postaw zaangażowania w życie społeczne szkoły, społeczności lokalnej czy organizacji pozarządowej. Indywidualne własności i mocne strony odgrywają bowiem istotną rolę w procesach pozytywnej adaptacji. Działania uwzględnione w części C modelu starają się zmniejszyć zagrożenia (czynniki ryzyka), aby w ten sposób wpływać aktywnie na stan bezpieczeństwa w środowiskach dorastania młodzieży. Te trzy mechanizmy (części A, B i C) tworzą podstawy dla wejścia na ścieżkę pozytywnego rozwoju młodzieży, która z jednej strony sprzyja podejmowaniu wyzwań życiowych oraz dorosłych ról społecznych, a z drugiej – ogranicza występowanie zachowań ryzykownych i problemów zdrowia psychicznego (część D).

Omówiony model pozytywnej profilaktyki ma charakter kompleksowy, co jest jego istotną zaletą, ale zarazem implikuje pewną trudność. Pewne czynniki – zarówno ryzyka, jak i ochronne – mają mianowicie charakter nieswoisty, a zatem są spotykane w związku z wieloma zachowaniami ryzykownymi, podczas gdy inne są wyraźnie swoiste dla jednego rodzaju zagrożenia. Stąd też w oddziaływaniach profilaktycznych należy łączyć odpowiadające im działania swoiste i nieswoiste. By móc jednak opracować poszczególne strategie, należy dysponować wiedzą na temat istoty danego zjawiska, jego właściwości oraz swoistych dla niego korelatów, predyktorów oraz efektów krótko- i długotrwałych. Działania nieswoiste w profilaktyce należy potraktować jako działania bazowe, będące warunkiem koniecznym, choć jednak niedostatecznym, dla pełnej skuteczności postępowania profilaktycznego. By wzmocnić ich efektywność, muszą być uzupełnione działaniami swoistymi.

Biorąc pod uwagę powyższe rozstrzygnięcia dotyczące profilaktyki pozytywnej, jak również ustalenia dotyczące zjawiska dręczenia rówieśniczego, w dalszej części tekstu chcę się skoncentrować na dwóch kierunkach oddziaływań dotyczących interesującego mnie zjawiska. Z jednej strony zakłada się odpowiednie wzmocnienie indywidualnych właściwości jednostki (co odpowiada omówionej perspektywie

personologicznej), z drugiej – postuluje się przekształcenie środowiska, w którym ona funkcjonuje tak, by wspierać zdrowe relacje, co zagwarantuje pozytywny jej rozwój (to zaś odpowiada perspektywie procesualnej). Osiągnięcie tych celów można rozważyć w dwóch uzupełniających się strategiach, obejmujących zintegrowane i kompleksowe ramy dla pozytywnej profilaktyki dręczenia, tj. wsparcie społeczno-emocjonalnego uczenia się oraz architekturę pozytywnych doświadczeń w grupie społecznej⁴. W ich obrębie wskażę zabiegi o charakterze swoistym, odpowiadające ustaleniom mieszczącym się we wcześniej przedstawionych perspektywach analitycznych dręczenia rówieśniczego.

SPÓŁECZNO-EMOCJONALNE UCZENIE SIĘ JAKO PODSTAWA POZYTYWNEGO ROZWOJU MŁODZIEŻY

Jako pierwszy kierunek – będący odpowiedzią na ujęcie personologiczne dręczenia rówieśniczego – można wskazać strategię społeczno-emocjonalnego uczenia się i jej wspieranie w szkole. W celu lepszego zrozumienia istoty tych działań należy wstępnie wyjaśnić, czym jest społeczno-emocjonalne uczenie się (*social and emotional learning*, SEL) i jakie są jego założenia. Idea SEL, jak zauważa Kwiatkowski (2016), odnosi się do szeroko rozumianego procesu scalania myślenia, emocji i zachowania mającego na celu wzrost świadomości samego siebie oraz innych osób, co z kolei ma przyczynić się do zwiększenia umiejętności odpowiedzialnego podejmowania decyzji oraz kierowania zachowaniem własnym, jak i innych osób. Już samo wyjaśnienie istoty SEL przywodzi na myśl, że powinno być ono niezbędnym elementem profilaktyki pozytywnej dręczenia rówieśniczego. Programy oparte na SEL mogą dostarczać szkołom podejścia oparte na badaniach (a zatem zweryfikowanego) do rozwijania umiejętności oraz promowania pozytywnych postaw indywidualnych i rówieśniczych, które mogą przyczynić się do zapobiegania prześladowaniu.

Biorąc pod uwagę osobliwość zjawiska dręczenia rówieśniczego w pierwszej perspektywie, można zidentyfikować swoiste działania zorientowane na budowanie odpowiednich umiejętności oraz kompetencji, które są nieco inne w przypadku (potencjalnych) sprawców dręczenia, ofiar i pozostałych uczniów – świadków. Przy opracowaniu strategii wsparcia poszczególnych grup uczniów niezbędne jest

4 Pepler (2006) używa metafory „społecznej architektury” dla podkreślenia promowania pozytywnych doświadczeń rówieśniczych i dekonstrukcji doświadczeń negatywnych.

Określenie „architektura pozytywnych doświadczeń” funkcjonuje także w marketingu (zob. Dziadkiewicz i Nieżurawska, 2016).

odwołanie się do czynników ryzyka, czynników ochronnych i potrzeb poszczególnych jednostek.

Analizując ucznia-sprawcę dręczenia, należałoby dążyć do uświadomienia, że działania składające się na dręczenie są niewłaściwe. Stąd też działania powinny zmierzać w kierunku nauki o wpływie własnych zachowań na innych, znaczeniu pozytywnego odnoszenia się do innych, dróg osiągania własnych celów (w tym władzy, statusu, autorytetu) raczej przez pozytywne przywództwo niż zachowania agresywne czy przymuszające (*coercive*; zob. Tłuściak-Deliowska, 2017b). Uczniowie, którzy mogą się angażować (angażują się) w dręczenie, potrzebują wsparcia w kierunku nauki konstruktywnych sposobów rozwiązywania problemów, jak również świadomości moralnej (zob. Tłuściak-Deliowska, 2016). Chodzi także o wykorzystanie potencjału tych uczniów do przeprowadzenia w aktywnościach prospołecznych. Pepler i Craig (2014) wskazują na kilka obszarów, umiejętności i kompetencji, które w odniesieniu do uczniów-sprawców dręczenia mają szczególne znaczenie i które należy budować, rozwijać i poszerzać za sprawą SEL. Należą do nich umiejętności społeczne, umiejętności komunikacyjne, rozwiązywanie problemów społecznych, kontrola emocji i zachowań, empatia i przyjmowanie perspektywy, postawy i moralne rozumowanie, zdolność do różnicowania zachowań akceptowanych przez rówieśników (np. żartów) od tych, które stanowią dręczenie, wytrzymywanie / przeciwstawianie się presji rówieśniczej, zaangażowanie szkolne, pozytywne przywództwo. Należy jednak pamiętać, że mimo pewnych podobieństw między uczniami, którzy są sprawcami dręczenia, różnią się też oni między sobą w zakresie poszczególnych właściwości. Przykładowo, niektórzy z nich posiadają szeroko rozwinięte umiejętności społeczne, co pozwalać może na ich wykorzystanie w manipulowaniu rówieśnikami w celu skrzywdzenia innej osoby (por. Tłuściak-Deliowska, 2017a, 2017b). W tym przypadku należałoby koncentrować się na pozytywnym przywództwie i wykorzystaniu tych zdolności w społecznie akceptowalny sposób.

W odniesieniu do uczniów-ofiar dręczenia klasycznym rozwiązaniem jest trening asertywności oraz nabywanie umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przykrymi emocjami (por. Węgrzynowska, 2016). Ważna jest także nauka poszukiwania pomocy z różnych źródeł, takich jak rówieśnicy, dorośli, nauczyciele czy odpowiednie instytucje. Mając na względzie zwiększone ryzyko wiktyimizacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE; Plichta, 2016; Węgrzynowska, 2016), znaczenia nabiera także nauka strategii radzenia sobie w sytuacji zagrożenia czy prowokacji przez np. ignorowanie, używanie poczucia humoru czy innych rodzajów asertywnego zachowania się, ale także wzmacnianie samooceny i pewności siebie, praca nad reakcjami lękowymi i depresyjnymi, wzmacnianie umiejętności

podejmowania decyzji i wiele innych umiejętności społecznych (zob. Plichta, 2016). Z kolei w odniesieniu do uczniów-świadków dręczenia na znaczeniu zyskuje podnoszenie świadomości na temat *bullyingu*, ról przyjmowanych przez świadków w sytuacjach przemocowych, możliwości i umiejętności reakcji, a także rozwijanie empatii, pozytywnego przywództwa, umiejętność przeciwstawienia się presji rówieśniczej, wzmacnianie otwartości na rówieśników, chęci i umiejętności niesienia pomocy innym (zob. Tłuściak-Deliowska, 2014).

Postępując się metaforą, jakiej użył Ostaszewski (2006), należałoby stwierdzić, że dzięki zastosowaniu i połączeniu powyżej wskazanych oddziaływań zapewniemy młodemu osobom swoistą szczepionkę, która co prawda nie usunie czynnika zakaźnego, lecz wytworzy przeciwciała, które w razie niebezpieczeństwa będą w stanie ich ochronić przed infekcją. Biorąc pod uwagę wyszczególnione potrzeby i obszary pracy w zależności od roli przyjmowanej w dręczeniu, można dostrzec pewne elementy wspólne i skonstatować, że mieszczą się one w pięciu kluczowych kompetencjach (kategoriach) społeczno-emocjonalnego uczenia się, do których należy:

- samoświadomość (*self-awareness*) – zdolność do rozpoznawania własnych emocji i myśli, zainteresowań, wartości, mocnych stron, jak również utrzymywanie adekwatnego poczucia własnej wartości;
- samozarządzanie (*self-management*) – zdolność do regulowania emocji w celu wyeliminowania napięć, kontrolowania impulsów i wytrwałości w przezwyciężaniu przeszkód, a także ustalanie celów osobistych i szkolnych, a następnie monitorowanie postępów w ich osiągnięciu czy wyrażanie emocji w sposób konstruktywny;
- świadomość społeczna (*social awareness*) – zdolność do przyjmowania perspektywy i empatyzowania z innymi, rozpoznawanie oraz docenianie podobieństw i różnic między innymi (między grupami), określanie i przestrzeganie społecznych standardów postępowania, rozpoznawanie i korzystanie z zasobów środowiska rodzinnego, szkolnego, rówieśniczego czy lokalnego;
- umiejętności interpersonalne (*relationship skills*) – zdolność nawiązywania oraz utrzymywania zdrowych i satysfakcjonujących relacji opartych na współpracy, przeciwstawianie się nieodpowiedniej presji społecznej, zapobieganie konfliktom interpersonalnym, zarządzanie nimi i ich rozwiązywanie, a także wykazywanie kompetencji przywódczych, szukanie pomocy w razie potrzeby i umiejętność jej oferowania potrzebującym;
- odpowiedzialne podejmowanie decyzji (*responsible decision making*) – zdolność do podejmowania decyzji w oparciu o normy etyczne, względy bezpieczeństwa własnego i innych, odpowiednie standardy postępowania, poszanowanie innych

oraz podejmowanie decyzji z uwzględnieniem prawdopodobnych konsekwencji działań, wykorzystanie umiejętności decyzyjnych do sytuacji szkolnych i społecznych, przyczynianie się do dobrej jakości swojej szkoły i społeczności (CASEL, 2009; Kwiatkowski, 2016; Smulczyk, Jakubowski, 2016).

Należy jednak zauważyć, że założenie o kształtowaniu wyszczególnionych kompetencji nie oznacza, iż uczniowie nie posiadają ich w ogóle. Raczej są one w pewnym stopniu (tutaj mogą wystąpić różnice indywidualne) opanowane przez różnych uczniów, tworząc tym sposobem pewną strukturę czy wielowymiarowy profil. W związku z tym celem podejmowanych oddziaływań jest ich rozbudowanie, doszlifowanie i wzmocnienie w taki sposób, by zapewnić w miarę optymalny i zrównoważony rozwój każdej jednostki.

Zaletą SEL i wskazanych powyżej oddziaływań jest to, że nie wymagają zaangażowania czy zatrudnienia dodatkowego personelu w celu przeprowadzenia zajęć z uwzględnieniem tych elementów, bowiem mogą one zostać włączone w standardowe oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze. Z innej strony można to potraktować jako wadę, bowiem nauczycielowi dokłada się kolejne niełatwe do wykonania zadanie. Społeczno-emocjonalne uczenie się jest zwykle realizowane podczas odpowiednio przygotowanych lekcji. W związku z tym, że mowa o nabywaniu i rozwijaniu zdolności, umiejętności oraz kompetencji, metody dydaktyczne wykorzystywane podczas tego typu zajęć nie mogą ograniczać się do metod podających, takich jak różnego rodzaju wykłady, opowiadanie czy prezentacja właściwych sposobów postępowania itp. Nacisk powinien być położony przede wszystkim na różnego rodzaju metody aktywizujące i problemowe, ale także dyskusję oraz ćwiczenia praktyczne. Bazowanie na metodach problemowych uczy dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów związanych z dręczeniem szkolnym z punktu widzenia wszystkich jego uczestników, stwarza możliwość wieloaspektowej analizy sytuacji, propozycji rozwiązań, omówienia i sprawdzenia ich wartości. Poprzez tego rodzaju działania uczniowie są aktywizowani intelektualnie i emocjonalnie, a oprócz tego zostaje wyzwolona pozytywna motywacja do zdobywania wiedzy, działania i efektywnego społecznego uczenia się. Metoda sytuacyjna, poza zdobyciem przez uczniów nowej wiedzy o danej sytuacji, umożliwia także kształtowanie umiejętności samodzielnego podejmowania decyzji. W celu ukształtowania czy poszerzenia zdolności uczniów mieszczących się w pięciu kluczowych kompetencjach SEL nauczyciel powinien stwarzać uczniom okoliczności do przećwiczenia tych zdolności. Ćwiczenia praktyczne sprzyjają kształtowaniu różnych umiejętności oraz dobrych nawyków, a także rozwijaniu zdolności i zainteresowań poznawczych. Co więcej,

tego typu działania niejako zmuszają uczniów do weryfikowania własnej wiedzy czy wyznawanych przez siebie wartości poprzez uczestniczenie w zadaniach wymagających myślenia, działania i odczuwania. Tego typu aktywności i nabyte dzięki nim umiejętności nie mogą się jednak ograniczać do kilku dodatkowo zorganizowanych warsztatów kompetencji społecznych. Nauczyciel powinien dbać o optymalizowanie warunków uczenia się poprzez tworzenie zróżnicowanych ofert działania. Co więcej, powinny być one zintegrowane z programem szkolnym. Ważne, by te umiejętności mogły mieć zastosowanie w codziennych szkolnych sytuacjach, jak również by członkowie społeczności szkolnej, w tym głównie nauczyciele, wzmacniali je i byli dobrymi modelami. Chodzi o konsekwentne i spójne wspieranie tym sposobem pozytywnego rozwoju dziecka oraz budowanie odpowiednich zasobów.

Dostępnych jest wiele dowodów potwierdzających skuteczność i korzystne efekty SEL (zob. Kwiatkowski, 2016; Smith, Low, 2013). Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor i Schellinger (2011) przeprowadzili metaanalizę 213 szkolnych programów profilaktycznych i interwencyjnych realizowanych w latach 1970–2007 oraz dotyczących wsparcia społeczno-emocjonalnego rozwoju uczniów w wieku 5–18 lat, z uwzględnieniem wszystkich kluczowych kompetencji SEL do minimum jednej. Wyniki tego badania wskazują na wzrost dowodów empirycznych dotyczących pozytywnego wpływu programów SEL, bowiem ich uczestnicy (w porównaniu z grupami kontrolnymi) wykazali się znacznie lepszymi umiejętnościami społecznymi i emocjonalnymi, postawami i zachowaniem oraz osiągnięciami szkolnymi, które odzwierciedlała wymierna różnica 11 punktów procentowych. Korzystne efekty SEL są także obserwowane w odniesieniu do uczniów z SPE i z niepełnosprawnością. Co prawda, wyraźnie brakuje ewaluacji programów adresowanych do tej grupy uczniów (identyfikowanych także jako sprawcy i ofiary dręczenia) bazujących na SEL. Program tego typu, zatytułowany „Second Step: Student Success Through Prevention (SS-SSTP) Middle School Program”, był analizowany przez 3 lata przez Espelage, Rose’a i Polanina (2015). Dokonano analizy 41 lekcji w klasach 6–8 skoncentrowanych na SEL. Badaczom udało się zarejestrować istotny efekt tylko w odniesieniu do sprawstwa dręczenia i znaczące jego ograniczenie, co jest korzystnym rezultatem. Brak efektu w przypadku wiktyimizacji badacze tłumaczą relatywnie niedużą próbą i postulują dalsze prowadzenie tego typu badań.

Bazując na społeczno-emocjonalnym uczeniu się i włączaniu go do standardowych praktyk edukacyjnych, profesjonaliści (nauczyciele, pedagodzy, psycholog szkolny) mogą przyczynić się zatem do zdrowego oraz korzystnego rozwoju dzieci i młodzieży szkolnej. Samo SEL może się jednak okazać niewystarczające do pełnego zapobiegnięcia zjawisku dręczenia szkolnego (por. Ttofi, Farrington, 2009). Powinno

być ono postrzegane jako kluczowy i podstawowy element profilaktyki pozytywnej w szkole uzupełniony mimo wszystko o inne oddziaływania, takie jak projektowanie pozytywnych doświadczeń w grupie.

ARCHITEKTURA POZYTYWNYCH DOŚWIADCZEŃ W GRUPIE

Biorąc pod uwagę drugą perspektywę zjawiska – procesualną, oddziaływania profilaktyczne należy przemyśleć w taki sposób, by uwzględniały projektowanie procesów społecznych, tak by były one źródłem pozytywnych doświadczeń dla członków grupy. Oczywiście należy mieć świadomość tego, że nie chodzi o narzucenie pewnej struktury klasie uczniowskiej i wymaganie od uczniów bezwzględnego podporządkowania się, bowiem to z pewnością przyniesie efekt przeciwny do zamierzonego (zob. także Wójcik, Kozak, 2015). Chodzi tutaj raczej o wiedzę na temat procesów zachodzących w grupie rówieśniczej, elementów składających się na nie i odpowiednie ich wykorzystanie w organizowaniu sytuacji i warunków, za sprawą których będą one wywoływać pozytywne doświadczenia dla uczniów, takie jak np. lepsze wzajemne poznanie się, nawiązanie relacji przyjacielskich, uzyskanie wsparcia społecznego czy wspólne oraz konstruktywne rozwiązywanie problemów grupowych.

Życie młodego człowieka w dużej części skupia się na wydarzeniach rozgrywających się w rówieśniczej grupie szkolnej. Można ją zdefiniować „jako organizm społeczny wyróżniający się spośród innych nie ze względu na cechę demograficzną – wieku, lecz ze względu na typ więzi, bliskie, nacechowane wzajemną aprobatą uczestnictwo” (Pilch, 1995, s. 175). Klasa szkolna jako grupa społeczna jest zorganizowana w ściśle określonych celach dydaktycznych i wychowawczych oraz istnieje zawsze w konkretnej szkole i konkretnym środowisku. W tym kontekście funkcjonuje w piśmiennictwie określenie *ekologia rówieśnicza*. Jej koncepcja wywodzi się z ekologicznej teorii systemów (Bronfenbrenner, 1979), która opisuje zagnieżdżenie osoby w różnych siedliskach (*settings*) społecznych, takich jak rodzina lub klasa szkolna. Rodkin i Hodges (2003) traktują ekologię rówieśniczą jako część mikrosystemu dzieci i młodzieży, która obejmuje uczniów wchodzących ze sobą w interakcje, wpływających na siebie i wzajemnie się socjalizujących. Dlatego też koncept ten przystaje do szkolnej grupy rówieśniczej oraz może służyć wyjaśnieniu procesów i relacji w niej zachodzących. Ekologia rówieśnicza nie uwzględnia dorosłych, ale może pozostawać pod ich wpływem i ten aspekt można (należy) wykorzystać w projektowaniu oddziaływań profilaktyki pozytywnej. Tak rozumiana ekologia rówieśnicza może być rozpatrywana z punktu widzenia trzech aspektów:

1. bogactwa więzi międzyludzkich;
2. struktury społecznej lub hierarchii statusu;
3. wzorów zachowań społecznych uzewnętrznianych przez rówieśników w klasie (zob. Gest i Rodkin, 2011; Tłuściak-Deliowska, 2017a).

Dla tak pojmowanej grupy społecznej charakterystyczna jest pewna dynamika. Oznacza ona proces kształtowania się określonej wspólnoty ludzkiej, od momentu powstania grupy poprzez jej rozwój na dojrzewaniu skończywszy. Z dynamiką grupy związane są takie czynniki, jak: określenie celów funkcjonowania grupy, podział ról i zadań między jej członków, sposoby wyznaczania lidera grupy, rozwiązywania konfliktów w grupie, dzielenia nagród i korzyści itp. Dynamika grupy może być pozytywna i negatywna (ta druga jest typowa dla grupy, w której występuje dręczenie rówieśnicze).

Gaś (2003) zwraca uwagę, że młodzi ludzie analizują zachowania swoich kolegów i angażują się w takie, które w ich odczuciu są charakterystyczne dla grupy rówieśników. Prawidłowości z tym związane są wykorzystywane w profilaktyce w programach rówieśniczych o charakterze pozytywnych wzorców rówieśniczych. Zdaniem Gasia (2003) w grupie rówieśniczej występują trzy rodzaje wpływów. W przypadku wpływu normatywnego chodzi o percypowanie norm funkcjonujących w środowisku rówieśniczym i angażowanie się w zachowania zgodne z tymi normami. Oprócz tego występują wpływy facylitujące, których istotą jest to, że młodzi ludzie doświadczają wsparcia i poczucia bliskości ze strony swoich kolegów, co w efekcie ułatwia identyfikowanie się z rówieśnikami, korzystanie z ich doświadczeń, ale także modelowanie określonych zachowań. Wpływ informacyjny z kolei wyraża się tym, że uczniowie, obserwując wzajemnie swoje zachowania – zarówno konstruktywne, jak i destruktywne – widzą także ich konsekwencje, które w obu przypadkach mogą być pozytywne lub negatywne. To może motywować do dalszych określonych zachowań. Wpływy te należy odpowiednio wykorzystać w projektowaniu pozytywnych oddziaływań w grupie.

Zarysowana powyżej dynamika grupy rówieśniczej – jak już zostało stwierdzone – może mieć dla grupy jako całości charakter funkcjonalny, ale zarazem dysfunkcyjny. W związku z tym pojawia się potrzeba rekonstrukcji procesów grupowych w taki sposób, by miały one wyłącznie pozytywny charakter. Chodzi tutaj zatem o odpowiednie zorganizowanie procesu wychowawczego przebiegającego w szkole, za sprawą którego możliwe jest kierowanie wskazanymi wcześniej procesami społecznymi.

Pozytywna dynamika grupy oznacza, że członkowie takiego zespołu ufają sobie nawzajem, pracują w kierunku wspólnej decyzji i wspólnie odpowiadają za wydarzające się sytuacje. Wykorzystując ten aspekt ekologii rówieśniczej, zgodnie z którym

nie uwzględnia ona dorosłych, ale może pozostawać pod ich wpływem, znacząca jest rola nauczyciela i projektowanych oraz podejmowanych przez niego działań. Jeśli nauczycielowi zależy na zapewnieniu czy poprawie jakości dynamiki grupy, to powinien pamiętać o tym, aby już od początku tworzenia grupy dobrze poznać swoich uczniów. Zatem już na etapie budowania zespołu klasowego ważna jest aktywna i świadoma rola nauczyciela jako facylitatora dynamiki grupowej. Nauczyciel dokonuje wstępnej oceny, czyli poznaje nastawienie uczniów, ich wiedzę i doświadczenia. Potrzebna jest wiedza o poszczególnych uczniach i o zespole wychowanków, a także dotycząca całokształtu wpływów rodzinnych i środowiskowych (Janowski, 2002) oraz cykli życia grupy i rolach, jakie uczniowie przyjmują i mogą przyjmować w grupie. Poznanie uczniów jest możliwe dzięki uważnej obserwacji w różnych sytuacjach, czyli przywiązywaniu szczególnej wagi do tego, co dzieje się w grupie, ale także dzięki zebranych informacjom, czy to bezpośrednio od uczniów, czy pośrednio z wykorzystaniem np. metod projekcyjnych. Można także wykorzystać socjometrię do zbadania struktury zespołu uczniowskiego, jeśli się on już się zawiązał. Rozpoznanie, kto w grupie jest popularny, kto jest przywódcą i ma władzę, pozwala nauczycielowi zorientować się w tym, jakiego rodzaju wpływy mogą się rozpowszechniać wokół uczniów. Nauczyciel, mając rozeznanie w swojej klasie, może celowo dzielić uczniów na grupy, zapewniając tym sposobem alternatywę dla samodzielnego dobierania się uczniów. Może także zdefiniować role i obowiązki przypisane poszczególnym funkcjom oraz określić misję i cele grupy, przy upewnieniu się, że wszyscy uczniowie je rozumieją. Nie należy zapominać o integrowaniu klasy poprzez organizowanie ćwiczeń integrujących i zadań typu *team-building*, dzięki którym uczniowie dowiedzą się więcej na swój temat oraz poznają się lepiej i bliżej. Kluczem do dobrej dynamiki grupy jest dbałość o otwartą komunikację oraz organizowanie sytuacji wymagających współpracy, zachęcających do wspólnego wykorzystania doświadczenia i talentów poszczególnych uczniów. Współpraca i współdziałanie wypierają konkurencję wewnątrz grupy. Umożliwia to docenienie innych uczniów, poleganie na nich oraz opieranie się na ich pomysłach i sugestiach. Ważne jest stworzenie szans na zaangażowanie wszystkich w podejmowanie różnych decyzji dotyczących klasy. Zaangażowanie w życie klasy odzwierciedla poczucie przynależności do grupy oraz identyfikowanie się z jej zadaniami i celami. Daje również poczucie własnej wartości i satysfakcję, a zatem oprócz zysku grupowego jednostka doświadcza zysku osobistego (Goodstein, 2013; Janowski, 2002).

Pepler i Craig (2014) w kontekście społecznej architektury grupy rówieśniczej zwracają także uwagę na mentoring rówieśniczy, który może zapobiegać dręczeniu i wspierać pozytywne relacje interpersonalne. Jest to rodzaj opieki, którą spotyka

się głównie w kontekstach edukacyjnych, np. w szkole, zazwyczaj między niewiele starszym, bądź też równym wiekiem uczniem, który dobrze sobie radzi w szkole, i uczniem, który ma trudności z prawidłowym w niej funkcjonowaniem. Mentoring rówieśniczy może być z powodzeniem stosowany w obrębie tej samej klasy, między uczniami wykazującymi postawy prospołeczne i uczniami lokującymi się w opozycji do nich. Może być również aplikowany w sytuacji zmiany szkoły przez ucznia, celem wprowadzenia go do nowej grupy. Z jednej strony jest to dobry sposób na trenowanie umiejętności społecznych mentorów, a z drugiej – forma pomocy podopiecznym w aklimatyzacji w nowym środowisku, radzeniu sobie z problemami czy zapobieganiu odrzucenia przez rówieśników.

Wskazane zabiegi pomagają stworzyć warunki pozytywnego rozwoju uczniów, a zarazem okazją do społeczno-emocjonalnego uczenia się. Wzmacniają także chęć uczestniczenia w życiu grupy i ustalają pozytywne normy klasowe. Jeśli uczniowie wiedzą, jak wyrazić swoje osobiste uczucia i emocje, grupa staje się spójniejsza ze względu na uczciwość i zaufanie wśród jej członków. Takie pozytywne nastawienie uczniów pomaga konfrontować się z problemami i konfliktami, które mogą pojawić się w każdej chwili życia grupy (por. Gałajda, 2012). W efekcie powinno to zaowocować zgraniem klasy oraz dobrym klimatem społecznym, czyli stworzeniem sprzyjającego rozwojowi dobrego środowiska psychospołecznego.

UWAGI KOŃCOWE

Dominujące w mediach i przestrzeni publicznej podejście do dzieci i młodzieży koncentruje się na trudnościach i problemach tej grupy lub z tą grupą, co przestania obraz tkwiącego w niej pozytywnego potencjału. Współcześnie planowanie skutecznych działań profilaktycznych wymaga jednak wyzwolenia się od takiego schematycznego myślenia. Tym bardziej, że wyniki badań pokazują sporą skalę pozytywnych zachowań i postaw młodzieży (zob. np. Pyżalski, 2017). Być może zbyt wiele czasu i miejsca poświęca się na poszukiwanie przejawów zachowań problemowych, identyfikowanie uczniów, którzy swoim zachowaniem wyrażają przejawy bycia sprawcą, ofiarą czy świadkiem dręczenia, by na tej podstawie zareagować i wyciągać konsekwencje, czyli dążyć do zwalczania problemu. Nie od dziś wiadomo, że lepiej zapobiegać, niż leczyć. Nie chodzi jednak o samo zapobieganie, lecz o działania mające na celu promowanie pozytywnego rozwoju, odkrywanie i wzmacnianie potencjału tkwiącego w jednostkach oraz otoczeniu społecznym.

Umiejętności nabywane za sprawą społeczno-emocjonalnego uczenia się mogą pomóc młodzieży w orientowaniu się na bardziej prospołeczne interakcje. Im większa

zdolność do rozpoznawania własnych emocji u siebie i innych oraz ich wpływu na zachowanie własne i osób wchodzących w interakcje, a także zdolność do regulowania własnych emocji, odczuć, myśli oraz zachowań w zależności od sytuacji, tym większe prawdopodobieństwo, że spostrzegając kogoś potrzebującego pomocy, dany uczeń będzie potrafił podjąć odpowiednie środki zaradcze i zaniechać zarazem reakcji/działań, które mają charakter negatywny. Zwiększone umiejętności interpersonalne mogą zmniejszyć podatność uczniów na wiktyimizację poprzez umiejętność nawiązywania relacji przyjacielskich i poszukiwanie wsparcia społecznego w trudnej sytuacji, co może zmniejszyć prawdopodobieństwo doświadczenia przemocy czy zbuliorowania ewentualnych jej skutków. Społeczno-emocjonalne uczenie się nie stanowi jednak panaceum na wszystko. Stąd zabiegi mające na celu budowanie i utrzymywanie sprzyjającego środowiska społecznego będącego źródłem wielu pozytywnych doświadczeń dla każdego ucznia. W kontekście profilaktyki pozytywnej dręczenia rówieśniczego chodzi o zminimalizowanie prawdopodobieństwa wystąpienia wykluczenia rówieśniczego, zmniejszenie poczucia osamotnienia uczniów będących na uboczu życia społecznego klasy czy poszerzenie sieci kontaktów, co oznacza większe wsparcie społeczne, pozytywne przywództwo i wspólne wychodzenie na przeciw pojawiającym się problemom.

Już pobieżna analiza wyszczególnionych i omówionych w tekście oddziaływań pozwala zauważyć ogromną i niezwykle znaczącą rolę nauczyciela (wychowawcy, pedagoga) zarówno w społeczno-emocjonalnym rozwoju uczniów (jako tutora), jak i w architekturze pozytywnej dynamiki grupowej klasy szkolnej (jako jej facylitatora). Implikuje to nowe wymagania wobec kompetencji nauczyciela i jego rozwoju, co można postrzegać jako kolejną cegiełkę w już i tak wysokim murze oczekiwań. W rzeczywistości edukacyjnej okazuje się jednak, że znacznie łatwiej formułować założenia, niż je realizować. Z badań przeprowadzonych przez Wójcik i Kozak (2015) wynika, że większość nauczycieli uważa, iż zarządzanie dynamiką grupy jest trudne lub wręcz niemożliwe jest ze względu na tempo jej zmian, brak czasu, odpowiednich narzędzi lub doświadczenia. Dlatego też odpowiednie przygotowanie nauczycieli do zawodu, zapewnienie ofert dokształcania i stworzenie możliwości samokształcenia, ale także zapewnienie wsparcia przez różne podmioty społeczne jest niezbędnym warunkiem powodzenia omówionych w artykule przedsięwzięć. Ten wątek wymaga szczegółowego omówienia w odrębnym tekście.

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

BIBLIOGRAFIA

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- CASEL. (2009). *Social and Emotional Learning and Bullying Prevention*. Pobrane z: http://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/01/3_SEL_and_Bullying_Prevention_2009.pdf.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: a meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.
- Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
- Dziadkiewicz, A., Nieżurawska, J. (2016). Architektura pozytywnych doświadczeń (User Experience Design - UxD): założenia wstępne do projektu rozwoju zrównoważonej turystyki wellbeing w regionie Południowego Bałtyku. *Marketing i Rynek*, 10, 117–129.
- Espelage, D. L., Rose Ch. A., Polanin, J. R. (2015). Social-Emotional Learning Program to Reduce Bullying, Fighting, and Victimization Among Middle School Students With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(5), 299–311.
- Gałąjda, D. (2012). Teacher's action zone in facilitating group dynamics. *Lingvarum Arena*, 3, 89–101.
- Gaś, Z. (2003). Młodzieżowe programy rówieśnicze. *Remedium*, 3, 1–3.
- Gest, S. D., Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 288–296.
- Goodstein, P. K. (2013). *How to stop bullying in classrooms and schools. Using social architecture to prevent, lessen and end bullying*. Nowy Jork – Londyn: Routledge Taylor & Francis Group.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Juvonen, J., Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of Bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65, 159–185.
- Kania, S. (2016). Znaczenie czynników poznawczych w profilaktyce pedagogicznej. Profilaktyka pozytywna zachowań ryzykowanych. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 4, 2(8), 61–71.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*. Niepublikowana rozprawa doktorska. Uniwersytet Warszawski.

- Kupisiewicz, Cz. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwiatkowski, S. T. (2016). Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli. *Studia z Teorii Wychowania*, 7, 2(15), 109–136.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Ostaszewski, K. (2006). Pozytywna profilaktyka. *Świat Problemów*, 3(158), 6–10.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów*, 1(276), 5–10.
- Pepler, D. (2006). Bullying Interventions: A Binocular Perspective. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 15(1), 16–20.
- Pepler, D., Craig, W. (2014). *Bullying prevention and intervention in the school environment: Factsheets and tools*. Pobrane z: http://www.prevnet.ca/sites/prevnet.ca/files/prevnet_facts_and_tools_for_schools.pdf.
- Pilch, T. (1995). Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna* (s. 174–186). Warszawa: Wydawnictwo „Żak”.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52.
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 16(1), 288–303.
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rodkin, P. C., Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychologist and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, 384–400.
- 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.
- Smith, B. H., Low, S. (2013). The role of socio-emotional learning in bullying prevention efforts. *Theory into Practice*, 52, 280–287.
- Smulczyk, M., Jakubowski, M. (2016). Emocje w szkole, czyli intelekt to nie wszystko. *Głos Nauczycielski*, 14, 10–11.

- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Thornberg, R. (2015). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2010). Bullying – charakterystyka zjawiska i uwarunkowania. *Remedium*, 9/10, 1–3.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne. *Studia Edukacyjne*, 32, 303–320.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2016). Moralność i bullying. Edukacja charakteru podstawowym elementem w rozwiązaniu problemu dręczenia rówieśniczego w szkole? *Studia z Teorii Wychowania*, 7(1), 169–193.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017a). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b). Dręczenie rówieśników jako strategia osiągania własnych celów w świetle badań nad społeczną dominacją i działaniami przymuszającymi. *Rozprawy Społeczne*, 11(2), 7–13.
- Ttofi, M., Farrington, D. (2009). What works in preventing bullying: effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1(1), 13–24.
- Węgrzynowska, J. (2016). Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 9–26.
- Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish Middle Schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1), 2–14.

BULLYING PREVENTION – TOWARDS THE SOCIO-EMOTIONAL LEARNING AND POSITIVE PEER GROUP DYNAMICS

The subject of the text is a discussion of two strategies that can be included in the peer bullying positive prevention. The starting point was to clarify the essence of bullying, which is understood as a complex of aggressive behaviors applied systematically by one pupil (pupil) towards another who for some reason has hard time defending himself or herself. The central features of bullying are the repetitive behavior of the perpetrator and the imbalance between the two sides of this relation. Next, two analytical perspectives on school bullying were identified, i.e. person- and process- oriented perspective, and their main assumptions and findings were signaled. Attention was paid to the need for peer bullying positive prevention and a comprehensive approach

to this issue. As a result of these considerations, specific strategies corresponding to the discussed perspectives have been identified and analyzed. The socio-emotional learning as a basis for the positive development of children and adolescents has been presented as a first direction and as an implication of person-centered orientation. Taking into consideration the processual perspective of the phenomenon it has been stated that preventive influences should be rethought in a way that takes into account the design of social processes so that they are a source of positive experiences for the members of the group, which is called the architecture of positive experiences in the group.

KEYWORDS:

BULLYING, POSITIVE PREVENTION, HEALTH PROMOTION, SOCIO-EMOTIONAL LEARNING, GROUP DYNAMICS

Cytowanie:

Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Profilaktyka *bullyingu* – w stronę społeczno-emocjonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 46–67.



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