

# RELACJE Z BADAŃ

RUCH PEDAGOGICZNY 1/2015

Jakub Kołodziejczyk  
*Uniwersytet Jagielloński w Krakowie*  
Bartłomiej Walczak  
*Uniwersytet Warszawski*

## AGRESJA I PRZEMOC W POLSKICH SZKOŁACH: PERSPEKTYWA SOCJOEKOLOGICZNA

Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży jest jednym z najgoręcej dyskutowanych współcześnie problemów społecznych. W mediach często spotkać można informacje o zdarzeniach, których ofiarami lub sprawcami były dzieci. Silne moralistyczne i emocjonalne zabarwienie dyskursu prowokuje do postawienia pytania o rzeczywistą skalę zjawiska w polskich szkołach, przyczyny występowania i podejmowane działania zapobiegawcze. Nie ulega zresztą szczególnym wątpliwościom, że agresja i przemoc wymagają stałego monitorowania, bo oprócz dobrze opisanych w literaturze przedmiotu ogólnych tendencji, wynikających z prawidłowości rozwojowych, związanych na przykład z wiekiem (Tremblay, LeMarquand, 2001) lub płcią ucznia (Rigby 2010), zmiana technologiczna powoduje wykształcenie nowych form, czego przykładem może być cyberprzemoc (Pyżalski, 2011). Badania nad agresją i przemocą przyczyniają się też do ujmowania pozornie dobrze znanych zjawisk w nowych kategoriach: za przykład może służyć wprowadzenie kategorii przemocy relacyjnej (Young i in., 2006).

Przyczyn występowania zachowań agresywnych nie da się sprowadzić do jednego źródła. Kurt Lewin (Lewin, 1936) zwrócił uwagę na to, że zachowanie człowieka jest funkcją interakcji pomiędzy jednostką a środowiskiem. Stwierdzenie to odgrywa ważną rolę w zrozumieniu występowania agresji i przemocy. Każda jednostka posiada cechy, które mogą wpływać na tendencje do pojawiania się zachowań agresywnych (np. wiek, płeć, status socjoekonomiczny, kompetencje społeczne, zaburzenia rozwojowe), ale jednocześnie funkcjonuje w wielu środowiskach: rodzinie, grupie rówieśniczej, szkole, społeczności lokalnej czy sąsiedzkiej. Wzajemne interakcje między jednostką a środowiskami, w których przebywa, są czynnikami ryzyka stosowania przemocy i wiktylizacji.

Inną przesłanką dla analizy różnorodnych źródeł zachowań agresywnych i przemocy jest zaproponowana przez Ludwiga von Bertalanffiego w połowie lat pięćdziesiątych Ogólna Teoria Systemów. Jednym z założeń tej teorii jest zasada ekwifinalności (*equifinality*) mówiąca, że ten sam rezultat (stan końcowy) może być osiągnięty

z wielu różnych stanów początkowych. Dla badania zachowania człowieka może to oznaczać, że różne jego doświadczenia mogą prowadzić do tego samego końcowego rezultatu np. zachowania agresywnego.

Oparty na Ogólnej Teorii Systemów socjoekologiczny nurt badań pokazuje różnorodność czynników wpływających na występowanie zachowań agresywnych i przemocy w szkołach (Swearer, Espelage, 2010). Badacze wykraczają poza analizę cech indywidualnych agresorów i ofiar, poszukując wpływu, jaki odgrywają rówieśnicy, relacje z nauczycielami, klimat klasy i szkoły, rodzina i szerszy społeczno-kulturowy kontekst. Dominująca część badań dotyczy związku przemocy z wybranymi przez badaczy czynnikami indywidualnymi i/lub środowiskowymi. Wśród czynników wiązanych z jednostką najczęściej w badaniach uwzględnione są: wiek (Cook, Williams, Guerra, Kim, 2010; Tremblay, LeMarquand, 2001), płeć (Rigby, 2010), kompetencje społeczne (Pepler, Jiang, Craig, Connolly, 2008) i osiągnięcia w nauce (Glew, Fan, Katon, Rivara, Kernic, 2005). Badania o szerszym kontekście biorą pod uwagę: środowisko rodzinne/domowe (Duncan, 2011), klimat klasy i szkoły (Kasen, Johnson, Chen, Crawford, Cohen, 2011), status w grupie rówieśniczej (Pellegrini, 2002; Salmivalli, 2010), społeczność lokalną (Cook, Williams, Guerra, & Kim, 2010), szeroko rozumianą indywidualistyczną i kolektywistyczną kulturę (Forbes i in., 2009).

W literaturze znaleźć można próby jednoczesnego ujmowania wpływu indywidualnych i środowiskowych czynników na występowanie przemocy. W książce *Bullying in American Schools* redagowanej przez Dorothy Espelage i Susan Swearer (2004) podjęto próbę analizy wpływu różnych czynników, takich jak cechy indywidualne, relacje rówieśnicze, charakterystyka klasy, klimat panujący w szkole, relacje w rodzinie i wsparcie społeczne. Innym przykładem podejścia socjoekologicznego jest opracowanie Rami Benbenishty i Ron Avi Astor (2005), którzy wykorzystując badania przeprowadzone w izraelskich szkołach ukazują wpływ czynników indywidualnych, szkolnych i kulturowych na występowanie przemocy.

Metaanaliza badań nad czynnikami wpływającymi na występowanie przemocy wskazuje na różną siłę wpływu poszczególnych czynników indywidualnych i środowiskowych (Cook, 2010). Autorzy poddali analizie 153 badania opublikowane w języku angielskim na przestrzeni 35 lat (od 1970 do połowy 2006). Wyniki pokazują zróżnicowaną wielkość wpływu poszczególnych predyktorów występowania zachowań przemocowych i wiktylizacji. W odniesieniu do wiktylizacji najsilniejszymi predyktorami okazały się społeczne kompetencje i pozycja w grupie rówieśniczej, a w selekcji agresorów wpływ rówieśników, postrzeganie innych i negatywne zachowania.

Podejście socjoekologiczne znajduje także szersze zastosowanie w budowaniu programów profilaktyki, np. z zakresu zdrowia psychicznego na poziomie indywidualnym i populacji. Wprowadzony w latach dziewięćdziesiątych przez WHO projekt Szkół Promujących Zdrowie oparty został na socjoekologicznych założeniach i funkcjonuje jako jedna z kluczowych strategii kształtowania zdrowotnej i psychologicznej odporności (*resilence*) dzieci i młodzieży (Lee, 2013).

Prezentowany artykuł zawiera próbę wykorzystania ujęcia socjologiczno-ekologicznego i pokazania wpływu czynników związanych ze środowiskiem szkolnym i lokalnym na poziom ekspozycji ucznia na przemoc oraz agresję.

## Metodologia

Dane analizowane w tym artykule zostały zebrane w trakcie ewaluacji zewnętrznych<sup>1</sup> zakończonych pomiędzy 1 września 2013 a 31 marca 2014. W sumie uzyskano wypowiedzi ponad 63 tys. uczniów klas drugich gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych oraz klas piątych szkół podstawowych uczących się w 1408 szkołach na terenie całej Polski. W każdej szkole realizowano badanie na próbie pełnej dla określonego poziomu (klasy). Warto zauważyć, że dobór szkół do ewaluacji w części województw nie jest losowy, zgodnie z polityką kuratorów oświaty, co może obciążać wyniki. Po drugie próba, choć bardzo duża, obejmuje tylko wybrane roczniki uczniów, dlatego generalizacje wniosków, np. na najmłodszych uczniów szkół podstawowych, nie są uprawnione. Jednak na zewnętrzną trafność badania wpływa duża liczebność próby – uzyskane wskaźniki są zgodne z danymi zebranymi w innych badaniach realizowanych na próbach losowych<sup>2</sup>. Należy także zaznaczyć, że analizowane wyniki można odnieść wyłącznie do szkół, w których prowadzono ewaluację zewnętrzną. Innym istotnym ograniczeniem prezentowanych danych jest nieuwzględnienie w badaniu agresorów i ofiar prowokujących (*bully victims*).

Jako wskaźniki agresji i przemocy wykorzystano zestaw ośmiu pytań o doświadczenia ucznia w ciągu ostatniego roku szkolnego, zbudowany zgodnie z typologią Kena Rigby’ego (2010), natomiast predyktorami środowiskowego wpływu na zjawisko wiktyimizacji były cechy szkoły, klimat i cechy lokalnego środowiska (tabela 1). Szersze omówienie zmiennych niezależnych, również tych odrzuconych w trakcie konstruowania modelu znajduje się w dalszej części tekstu.

Tabela 1. Opis zmiennych wykorzystanych w badaniu

Zmienna	Opis zmiennej
Agresja i przemoc	
Słowna-bezpośrednia	Obrażanie, nieprzyjemne przezwiska
Słowna-pośrednia	Obrażanie za pomocą internetu lub telefonów komórkowych
Pozasłowna-bezpośrednia	Nieprzyjemne zachowania
Pozasłowna-pośrednia	Niszczanie własności, kradzież
Fizyczna-bezpośrednia	Wymuszanie, pobicie, uczestniczenie w bójce, w której użyto ostrego narzędzia
Fizyczna-pośrednia	Wykluczanie z grupy
Klimat szkoły	
Sprawiedliwość	Poczucie równego traktowania uczniów przez nauczycieli
Wsparcie	Poczucie, że nauczyciel wierzy w możliwości ucznia
Odrzucenie	Wzajemne lekceważenie uczniów
Upodmiotowienie	Wpływ ucznia na zasady zachowania obowiązujące w szkole.
Wielkość szkoły	Liczba uczniów Liczba nauczycieli pełnoetatowych
Środowisko lokalne	
Wielkość miejscowości	Liczba mieszkańców
Kapitał społeczny	Frekwencja w wyborach samorządowych w 2010 roku
Dostępność edukacji	Udział dzieci w wieku 3–5 lat korzystających z wychowania przedszkolnego
Nakłady na edukację	Udział wydatków na oświatę i wychowanie w wydatkach jednostki samorządu terytorialnego
Poziom bezrobocia	Udział bezrobotnych w ogólnej liczbie osób w wieku produkcyjnym
Urbanizacja	Odsetek gospodarstw domowych z dostępem do sieci kanalizacyjnej i wodociągowej

## Agresja i przemoc w polskich szkołach

Zgodnie z propozycją Dana Olweusa (2007) jako zachowanie agresywne rozumiemy co najmniej jednokrotne doświadczenie zjawiska przemocowego, a jako przemoc – ponawiającą się ekspozycję. Zestawienie doświadczeń uczniów można znaleźć w poniższej tabeli.

Tabela 2. Ekspozycja na różne formy działań przemocowych w okresie 1-09-2013 – 31-03-2014, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Formy działań przemocowych		ani razu	raz	dwa – trzy razy	cztery razy lub więcej	razem
Nieprzyjemne zachowania	N	42521	10383	5249	3997	62150
	%	68,4%	16,7%	8,4%	6,4%	100,0%
Obrażliwe przezywanie	N	37878	10543	5625	7944	61990
	%	61,1%	17,0%	9,1%	12,8%	100,0%
Obrażanie przez internet lub telefon	N	54712	4581	1821	1458	62572
	%	87,4%	7,3%	2,9%	2,3%	100,0%
Kradzież	N	53559	6869	1804	716	62948
	%	85,1%	10,9%	2,9%	1,1%	100,0%
Wykluczanie z grupy	N	50161	7049	2923	2354	62487
	%	80,3%	11,3%	4,7%	3,8%	100,0%
Wymuszanie	N	58560	2352	924	746	62582
	%	93,6%	3,8%	1,5%	1,2%	100,0%
Pobicie	N	57797	2870	1008	908	62583
	%	92,4%	4,6%	1,6%	1,5%	100,0%
Uczestnictwo w bójce, w której używano niebezpiecznego narzędzia	N	59039	2046	663	699	62447
	%	94,5%	3,3%	1,1%	1,1%	100,0%

Bezpośrednia agresja słowna i pozasłowna była doświadczeniem odpowiednio 38,9% oraz 31,6% badanych uczniów. 21,9% ogółu uczniów było narażonych na powtarzającą się bezpośrednią agresję słowną, 14,8% – pozasłowną. Pośrednia agresja słowna stała się udziałem 12,6% respondentów, zaś cyberprzemoc – 5,2%.

Zjawisko cyberagresji i cyberprzemocy zwraca na siebie uwagę nie tylko ze względu na jego nowość. Jest produktem ubocznym rozwijających się w ostatnich dekadach technologii informacyjno-komunikacyjnych i powszechnego dostępu do nich (Dolej, Pyżalski, Cross, 2009). W przypadku obrażania za pomocą internetu i telefonów komórkowych widoczne jest odstępstwo od trendu widocznego w odniesieniu do pozostałych zachowań agresywnych: jej natężenie wzrasta w gimnazjach w porównaniu z innymi poziomami edukacyjnymi. W przeprowadzonych w poprzednich latach analizach na podstawie danych pochodzących z ewaluacji zewnętrznych odnotowano analogiczną prawidłowość. Analizy te pokazały także, że doświadczenie tej formy agresji i przemocy nie jest w istotny statystycznie sposób związane z płcią i typem miejscowości (Kołodziejczyk, Walczak, 2013). Inne badania (Pyżalski, 2012) wykazują, że uczniowie, którzy nie stosują tradycyjnych form zachowań agresywnych i przemocy (nie są jej sprawcami, ani ofiarami), nie uczestniczą też w cyberprzemocy. Z kolei ponad 40% zaangażowanych w tradycyjną agresję przenosi ją na przestrzeń elektroniczną.

Agresji pozawerbalnej (na mieniu) co najmniej raz doświadczyło 14,9% badanych, w formie cyklicznej – 4%. Wskaźniki agresji fizycznej ułożyły się w następujący spo-

sób: celowe wykluczenie z grupy było doświadczeniem blisko jednej piątej uczniów w badanych szkołach, zmuszenie do oddawania swojej własności – 6,4%, pobicie – 7,6%, a pobicie z wykorzystaniem niebezpiecznego przedmiotu – 5,5%. Wskaźniki przemocy osiągnęły – odpowiednio – wartości 8,5%, 2,7%, 3,1% i 2,2%. Wykluczenie z grupy jest stosunkowo częste – warto zwrócić na to uwagę, gdyż stanowi ono rodzaj pierwszego etapu przed wystąpieniem innych form agresji i przemocy. Wskazuje na to wyraźna korelacja ( $\rho=0,33$ ,  $p<0,01$ ) pomiędzy wykluczeniem a pobiciem.

Wyniki uzyskane podczas ewaluacji zewnętrznych potwierdzają prawidłowości znane z innych badań (Smith i Sharp, 1994; Ostaszewski i in., 2008; Tremblay i LeMarquand, 2001). Po pierwsze związek nasilenia zachowań agresywnych z wiekiem uczniów. Największe nasilenie tych zachowań występuje w szkołach podstawowych, a na kolejnych etapach edukacji stopniowo następuje ich zmniejszenie (z wyłączeniem cyberagresji). Efekt ten wiązać można z naturalnymi prawidłowościami rozwojowymi dzieci i młodzieży, nabywaniem wraz z wiekiem umiejętności społecznych, które pozwalają chronić je przed agresją innych (Smith, Madsen, Moody, 1999). Ponadto wraz z kolejnymi etapami kształcenia zmniejsza się liczba potencjalnych agresorów, którymi częściej są starsi uczniowie (Griffin i Gross, 2004). Druga cecha

Tabela 3. Korelacje pomiędzy różnymi formami agresji, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Formy agresji	Inni uczniowie zachowywali się wobec Ciebie w sposób, który odbierałaś/eś jako nieprzyjemny.	Inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec Ciebie nieprzyjemnych przezwisk.	Inni uczniowie obrażali Cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych.	Inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy/ nie zadawali się z Tobą.	Inni uczniowie zmuszali Cię do kupowania czegoś za Twoje własne pieniądze lub oddawania im Twoich rzeczy.	Ukradziono Ci jakiś przedmiot lub pieniądze.	Zostałaś/eś pobita/y.	Uczestniczyłeś/aś w bójkach z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.
Inni uczniowie zachowywali się wobec Ciebie w sposób, który odbierałaś/eś jako nieprzyjemny.	1,000	,588**	,358**	,468**	,270**	,298**	,309**	,190**
Inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec Ciebie nieprzyjemnych przezwisk.		1,000	,369**	,469**	,260**	,300**	,319**	,181**
Inni uczniowie obrażali Cię za pomocą internetu lub telefonów komórkowych.			1,000	,348**	,291**	,270**	,298**	,261**
Inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy/ nie zadawali się z Tobą.				1,000	,273**	,270**	,329**	,196**
Inni uczniowie zmuszali Cię do kupowania czegoś za Twoje własne pieniądze.					1,000	,314**	,346**	,309**
Ukradziono Ci jakiś przedmiot lub pieniądze.						1,000	,318**	,262**
Zostałaś/eś pobita/y.							1,000	,359**
Uczestniczyłeś/aś w bójkach z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia.								1,000

\*\* Korelacja (Rho Spearmana) jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

związana jest z częstszym występowaniem werbalnych zachowań agresywnych („inni uczniowie obrażali Cię, używali wobec ciebie nieprzyjemnych przezwisk”) niż zachowań pozawerbalnych („inni uczniowie celowo wykluczali Cię z grupy, nie zadawali się z Tobą”; „inni uczniowie robili Ci kawały, dowcipy, które odbierałeś jako nieprzyjemne”), natomiast najrzadziej występują te związane z agresją fizyczną („zostałeś/aś pobity/a”; „uczestniczyłeś w bójce z innymi uczniami, w której używano niebezpiecznego narzędzia”). Nie można jednak zapomnieć o stwierdzonych prawidłowościach związanych z częstszym stosowaniem fizycznych i bezpośrednich zachowań agresywnych przez chłopców oraz werbalnej i relacyjnej agresji przez dziewczęta (Stassen Berger, 2007).

Przyjrzyjmy się współwystępowaniu różnych form agresji. Najsilniejszą korelację ( $\rho=0,59$ ,  $p<0,01$ ) zaobserwowano pomiędzy bezpośrednią agresją słowną i pozasłowną. Obydwie te formy silnie korelują ( $\rho=0,47$ ,  $p<0,01$ ) z wykluczeniem, które – jak zaznaczyliśmy – jest inicjacją do przemocy fizycznej. Bezpośrednia agresja słowna i pozasłowna dość wyraźnie koreluje też z pośrednią agresją słowną ( $\rho=0,36$ ,  $p<0,01$  i  $\rho=0,37$ ,  $p<0,01$ ).

Analiza pokazuje ponadto wyraźne współwystępowanie różnych form agresji fizycznej – począwszy od wykluczenia, przez agresję na mieniu po agresję na ciele ( $\rho=3,1$  do  $3,6$ ;  $p<0,01$ ). Może to świadczyć o procesach stygmatyzacji ofiar – ekspozycja na jedną formę agresji uprawdopodobnia wejście w rolę ofiary.

### Z czym współwystępują agresja i przemoc?

W dalszej analizie posłużymy się syntetycznymi wskaźnikami ekspozycji na agresję i przemoc. Thompson, Arora, Sharp (2002) wskazują na użyteczność stosowania wskaźników, które mogą być wykorzystane do porównań zarówno pomiędzy grupami, jak i w badaniach longitudinalnych. Ponadto jako zmienne dyskretne mogą być wykorzystane jako zmienne zależne w analizie regresji liniowej.

Obydwa wskaźniki mają następującą formalną postać:

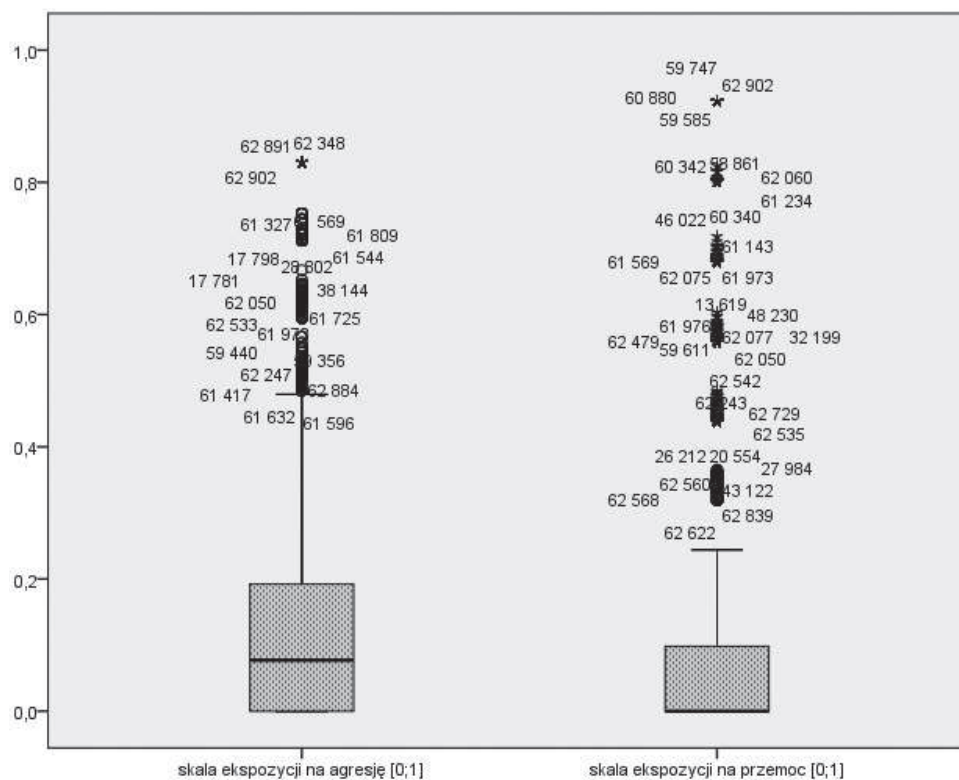
$$\sum x_1(1-n_1), x_2(1-n_2), \dots, x_8(1-n_8) / 8$$

Obliczając skale ekspozycji wzięliśmy pod uwagę prawdopodobieństwo wystąpienia danej formy agresji lub przemocy w świetle danych za rok szkolny 2013/14. W przypadku doświadczeń rzadszych, ich „wkład” w łączną wartość wskaźnika jest odpowiednio większy. Skala ekspozycji na agresję (SEA) zawiera osiem (omówionych wcześniej) wskaźników, uwzględnionych w syntetycznym wskaźniku, jeśli dane doświadczenie przemocowe miało miejsce choć jeden raz. W przypadku skali ekspozycji na przemoc (SEP) włączano jedynie wydarzenia ponawiające się. W efekcie uzyskano dwa współczynniki o zadowalającym poziomie rzetelności ( $\alpha$  Cronbacha = 0,759 dla skali przemocy i  $\alpha$  Cronbacha = 0,729 dla skali agresji).

Jak można się było spodziewać, średnia dla SEA jest wyższa ( $\bar{X}_{SEA} = 0,129$  zaś  $\bar{X}_{SEP} = 0,068$ ). Agresja charakteryzuje się też większym rozproszeniem ekspozycji ( $SD_{SEA} = 0,17$  a  $SD_{SEP} = 0,14$ ). Innymi słowy przemoc, jako forma bardziej ekstremalna, jest rzadsza i w większości przypadków mniej zróżnicowana. Warto jednak zwrócić uwagę, że jeśli chodzi o wartości skrajne, w przypadku przemocy mamy wprawdzie do czynienia z mniejszą liczbą przypadków skrajnych i odstających, ale są one



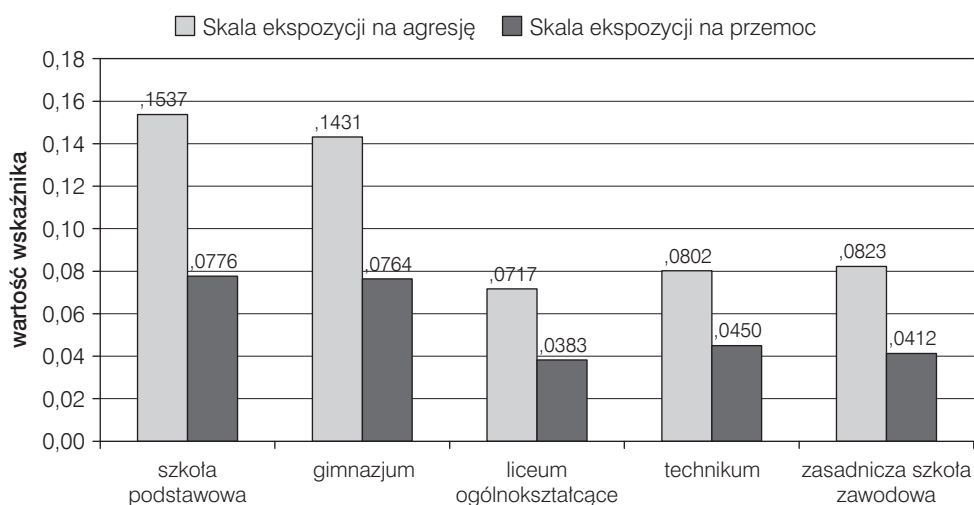
bardziej rozproszone. Oznacza to, że w skrajnych przypadkach mamy większe prawdopodobieństwo zwielokrotnienia form przemocy niż agresji.



Wykres 1. Skale ekspozycji na agresję i przemoc, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Agresja i przemoc są ściśle związane z wiekiem ucznia. Najwyższe wskaźniki notujemy w szkołach podstawowych i gimnazjach, następnie wartości skokowo zmniejszają się dla szkół ponadgimnazjalnych. Różnice pomiędzy tymi trzema grupami, oceniane testami *post hoc* dla założenia o niejednorodności wariancji są istotne ( $p < 0,05$ ). Jest to zgodne z wnioskami z badań realizowanych w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 9). Zmiana polega na zmniejszaniu się ekspozycji na wszystkie formy agresji i przemocy wraz ze wzrostem wieku ucznia, z wyjątkiem cyberagresji/cyberprzemocy (najwyższy poziom w gimnazjach) oraz agresji/przemocy z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia (najwyższy poziom w zasadniczych szkołach zawodowych, a następnie w gimnazjach) .

Co ciekawe, poziom agresji i przemocy w szkole istotnie koreluje ze wskaźnikiem przestępczości na 1000 mieszkańców w regionie ( $r_{SEA} = 0,041$ ,  $p < 0,041$ ;  $r_{SEP} = 0,04$ ,  $p < 0,04$ ), choć zależność ta jest bardzo słaba i nie ma charakteru liniowego. Widać za to wyraźne przełożenie ekspozycji na doświadczenia przemocowe na poczucie bezpieczeństwa ucznia. Badani, którzy wskazywali na brak poczucia bezpieczeństwa



Wykres 2. Ekspozycja na agresję i przemoc a typ szkoły, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

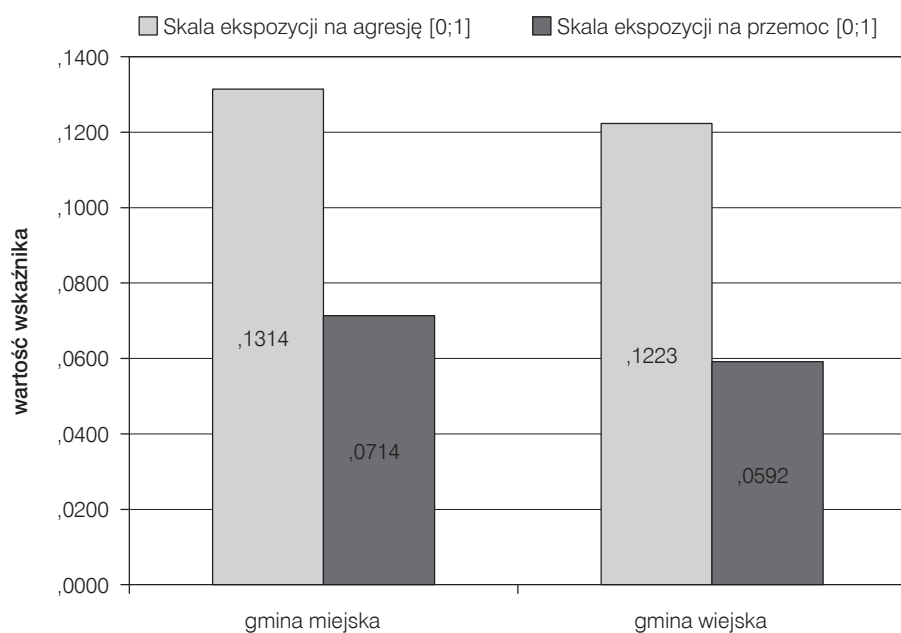
na przerwach, mieli istotnie wyższy poziom ekspozycji na agresję ( $t_{(5083)}=72,8$ ,  $p<0,001$ ) niż ci, którzy między lekcjami czuli się bezpiecznie. Podobnie w przypadku braku poczucia bezpieczeństwa na terenie przyszkolnym poza regularnymi godzinami zajęć ( $t_{(11322)}=26,7$ ,  $p<0,001$ ) oraz na lekcjach ( $t_{(2897)}=47,90$ ,  $p<0,001$ ). Współwystępowanie tych subiektywnych ocen poczucia bezpieczeństwa z ekspozycją na agresję i przemoc prowokuje do postawienia hipotezy, że wiktymizacja może przekładać się na zaburzenie przebiegu procesów edukacyjnych. Niezaspokojenie podstawowych potrzeb uprawdopodobnia zahamowanie realizacji Maslowowskich wyższych potrzeb.

Przyjrzyjmy się teraz cechom otoczenia, które mogą wpływać na prawdopodobieństwo wystąpienia zachowań przemocowych. Inaczej niż w badaniu w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 21), ale podobnie jak w badaniach Grażyny Poraj z 2002 roku (Poraj, 2002) można zauważyć istotne różnice (SEA  $t_{(25568)}=5,3$ ;  $p<0,05$ ; SEP  $t_{(28228)}=9,3$ ;  $p<0,05$ ) pomiędzy gminami miejskimi i wiejskimi. Może to wynikać z jednej strony z większej liczby dużych szkół w miastach, z drugiej z większego poziomu kapitału społecznego typu *bonding* w gminach wiejskich (Putnam, 1995). W istocie zarówno wielkość szkoły, jak i kapitał społeczny miejscowości są istotnie związane z ekspozycją na agresję i przemoc. W przypadku zależności wielkość szkoły – poziom agresji i przemocy korelacje, jakkolwiek istotne ( $p<0,001$ ), są bardzo słabe, związek nie ma charakteru liniowego. Widać nieco wyraźniejszą, choć nadal bardzo słabą zależność ( $r=0,09$ ,  $p<0,001$ ) pomiędzy SEA a liczbą etatowych nauczycieli, niż pomiędzy SEA a liczbą uczniów ( $r=0,03$ ,  $p<0,001$ ).

Jeśli za wskaźnik zaangażowania w życie społeczności lokalnej przyjąć udział w wyborach samorządowych, można utrzymać hipotezę o związku agresji rówieśniczej z kapitałem społecznym – widać słabą, ale istotną ujemną korelację ( $r=0,04$ ,  $p<0,001$ ) pomiędzy poziomem agresji i przemocy a frekwencją w wyborach z 2010 roku (na poziomie powiatów). Wagę tego czynnika spróbujemy ocenić dalej.

Poziom ekspozycji na agresję i przemoc różni się w zależności od regionu, w którym przeprowadzono badanie. Najwyższy przeciętny poziom SEA zanotowano w wo-





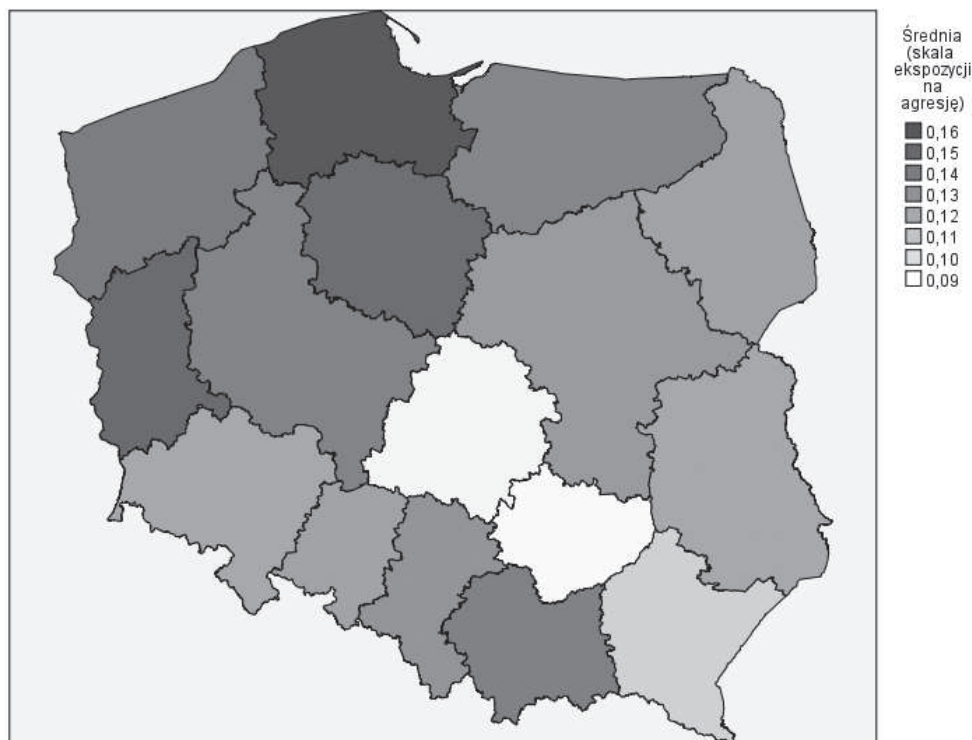
Wykres 3. Ekspozycja na agresję i przemoc a typ gminy, w której położona jest szkoła, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

jewództwie pomorskim, najniższy – w łódzkim i świętokrzyskim. Wyniki można tłumaczyć poziomem urbanizacji miejscowości, w których prowadzono ewaluację – np. w województwie pomorskim istotnie ( $p < 0,05$ ) częściej niż w innych regionach badano szkoły ulokowane w miastach.

W ostatniej części artykułu spróbujemy przyjrzeć się temu, jakie cechy otoczenia najbardziej wpływają na wiktylizację. Wiele badań relacjonuje wpływ różnych czynników środowiskowych na występowanie zjawiska agresji i przemocy w szkole. Dotyczą one zarówno bezpośrednio środowiska klasy i szkoły, jak i rozumianego szerzej rodzinnego, sąsiedztwa czy kultury.

Mayer i Leone (1999) uważają, że klimat środowiska szkolnego pełni krytyczną rolę jako facylitator lub inhibitor przemocy w szkole. W klimacie panującym w klasie szczególną rolę w zrozumieniu występowania agresji i przemocy odgrywa przede wszystkim (1) jakość relacji w klasie pomiędzy uczniami i pomiędzy uczniami a nauczycielem oraz (2) wsparcie, jakie otrzymują uczniowie w klasie od innych uczniów i nauczycieli (Salmivalli i in., 1996). Na przykład Doll i in. (2011) wyodrębnili cztery cechy klasy szkolnej związane z wyższym poziomem przemocy i wiktylizacji: negatywne relacje między uczniami, niski poziom relacji nauczyciel – uczeń, brak samo-kontroli, nierozwiązywanie konfliktów między uczniami.

Wśród czynników wpływających na szkolną agresję i przemoc osadzonych w szerzej rozumianym środowisku badacze wymieniają te związane z rodziną ucznia – zaburzone relacje, brak ciepła, nieobecność ojców, przyzwolenie na zachowania agresywne, przemoc fizyczna, autorytarne wychowanie (Dunkan, 2011), konflikty w rodzinie i brak nadzoru rodzicielskiego (Cook i in., 2010); sąsiedztwo – poczucie zagrożenia, przemoc, niski poziom organizacji społeczności (Cook i in., 2010).



Wykres 4. Regionalne zróżnicowanie doświadczania agresji przez uczniów, opracowanie własne na podstawie danych Systemu Ewaluacji Oświaty

Zgodnie z tą logiką do modelu regresji wielorakiej podstawiliśmy szereg różnych zmiennych, z czego takie czynniki, jak upowszechnienie edukacji przedszkolnej, nakłady na edukację w budżecie JST, urbanizacja, poziom bezrobocia i poczucie wpływu ucznia na zasady obowiązujące w szkole, okazały się nieistotne i zostały wyłączone z modelu. Nieistotna ( $p > 0,05$ ) okazała się także wielkość szkoły, co wzmacnia wniosek, że ważne są cechy społeczności. Ostatecznie w analizie uwzględniono wskaźniki wielkości miejscowości, frekwencji w wyborach samorządowych oraz atmosfery w relacji uczeń–uczeń i nauczyciel–uczeń.

Tabela 4. Współczynniki uwzględnione w modelu

Model	Współczynniki niestandardyzowane		Współczynniki standaryzowane	t	Istotność
	B	Błąd standardowy	Beta		
(Stała)	0,397	0,061		6,530	0,000
Sprawiedliwość	-0,038	0,012	-0,103	-3,188	0,001
Wsparcie	-0,053	0,011	-0,150	-4,666	0,000
Wielkość miejscowości	1,847	0,000	0,083	2,630	0,009
Kapitał społeczny	-0,004	0,001	-0,094	-2,948	0,003
Odrzucenie	-0,079	0,010	-0,238	-8,005	0,000

Zmienna zależna: Skala ekspozycji na agresję

Uzyskany model regresji liniowej okazał się dobrze dopasowany  $F_{(5,1048)}=45,99$ ;  $p<0,001$ . Wyjaśnia blisko 18% zmienności zmiennej zależnej, innymi słowy charakterystyka otoczenia tłumaczy niespełną jedną piątą prawdopodobieństwa wiktymizacji. Cechy środowiska, które okazały się najważniejsze, to relacje pomiędzy uczniami ( $\beta=-0,24$ ,  $p<0,001$ ), następnie wsparcie ze strony nauczyciela ( $\beta=-0,15$ ,  $p<0,001$ ) i równe traktowanie uczniów przez nauczycieli ( $\beta=-0,1$ ,  $p<0,001$ ). Wszystkie trzy wskaźniki mają wartość ujemną, a zatem im większy poziom lekceważenia przez innych uczniów<sup>3</sup> i zaufania do nauczycieli, tym mniej doświadczeń agresji. Jest to zgodne z wnioskami zespołu realizującego badanie w ramach projektu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, 2011, s. 28–30). Kolejny istotny czynnik – frekwencja w wyborach – także uzyskał ujemną wartość współczynnika standaryzowanego beta ( $\beta=-0,09$ ,  $p<0,005$ ), co oznacza, że im większa frekwencja, tym mniejsza ekspozycja na agresję. Ostatni w hierarchii czynnik, liczba mieszkańców ( $\beta=0,08$ ,  $p<0,05$ ), ma wartość dodatnią, co oznacza, że im większa miejscowość, tym więcej agresji wśród uczniów.

Tabela 5. Charakterystyka modelu

Model	R	R-kwadrat	Skorygowane R-kwadrat	Błąd standardowy oszacowania	Statystyki zmiany				
					Zmiana R-kwadrat	F zmiany	df1	df2	Istotność F zmiany
1	424 <sup>a</sup>	,180,	,176	,14334	,180	45,985	5	1048	,000

Predyktory: (Stała), Niektórzy uczniowie w mojej szkole są lekceważeni przez innych, liczba mieszkańców, Nauczyciele traktują równie dobrze wszystkich uczniów, frekwencja wybory samorządowe 2010, Czuję, że nauczyciel wierzy w moje możliwości [1 – ponad połowa nauczycieli]

## Zakończenie

W powyższym artykule podjęliśmy próbę zarysowania skali i charakterystyki agresji i przemocy rówieśniczej w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej. Kontekstu teoretycznego dla prezentowanych badań dostarczyła koncepcja socjoekologiczna, a także taksonomia K. Rigby’ego i D. Olweusa. Doświadczenie słownej i pozasłownej agresji bezpośredniej jest w badanych szkołach zjawiskiem powszechnym, dotyczącym około jednej trzeciej uczniów. Zebrane dane wskazują na spadek większości form agresji i przemocy wraz ze zwiększaniem się wieku ucznia (a szczególnie różnice pomiędzy szkołami podstawowymi i gimnazjami a szkołami ponadgimnazjalnymi), niemniej zjawiska przemocowe związane z nowymi technologiami komunikacyjnymi wyłamują się z tej zasady, osiągając maksimum w gimnazjach. Analiza współwystępowania różnych form agresji i przemocy skłania do wniosku, że nie ma „niegroźnej” agresji. Nawet formy pozornie typowe uprawdopodobniają wystąpienie bardziej ekstremalnych form. Istotnymi czynnikami wpływającymi na zwiększenie się intensywności doświadczeń przemocowych są zaburzenia relacji pomiędzy uczniami, relacji nauczyciel – uczeń. Agresja jest bardziej prawdopodobna w szkołach położonych w większych miejscowościach, o niższym poziomie partycypacji obywatelskiej.

## Przypisy

<sup>1</sup> Są to cykliczne badania prowadzone przez specjalnie przeszkolone zespoły wizytatorów ds. ewaluacji zgodnie z zapisami Rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym, zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, DzU 2013 Nr 0, poz. 560.

<sup>2</sup> Na przykład w badaniu „Szkoła bez przemocy” z 2011 roku stwierdzono, że 8% uczniów było ofiarami pobicia, 3% brało udział bóje z wykorzystaniem niebezpiecznego narzędzia, wykazano 9% przypadków powtarzającego się wykluczenia z grupy. Biorąc pod uwagę niewielkie różnice w sformułowaniu pytań, wyniki należy uznać za zbieżne (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk & Baczo-Dombi, 2011, s. 4–7). Duży rozmiar próby przekłada się również na większe prawdopodobieństwo uzyskania istotnych wyników w większości testów istotności (w szczególności nieparametrycznych), a zatem istotne statystycznie związki mogą mieć charakter pozorny.

<sup>3</sup> Podczas rekodowania na *dummy variable* lekceważenie kodowano jako 0, brak lekceważenia jako 1.

## Literatura

Dooley J. J., Pyżalski J., Cross D. (2009): *Cyberbullying versus face-to-face bullying*. „Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology”, 217 (4)

Forbes G., Zhang X., Doroszewicz K., Haas K. (2009): *Relationships Between Individualism–Collectivism, Gender, and Direct or Indirect Aggression: A Study in China, Poland, and the US*. „Aggressive Behavior”, Vol. 35

Griffin R. S., Gross A. M. (2004): *Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research*. „Aggression and Violent Behavior”, 9

Kołodziejczyk J., Walczak B. (2013): *Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc wobec uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013*. W: B. Niemierko i M. K. Szmigiel (red.): *Polska edukacja w świetle diagnoz prowadzonych z różnych perspektyw badawczych*. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Kraków

Olweus D. (2007): *Mobbing – fala przemocy w szkole: jak ją powstrzymać?* Santorski & Co., Warszawa

Putnam R. (1995): *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Znak, Kraków

Pyżalski J. (2011): *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. GWP, Sopot

Pyżalski J. (2012): *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków

Rigby K. (2010): *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć*. Wyd. UJ, Kraków

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. o nadzorze pedagogicznym zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego. DzU 2013 Nr 0, poz. 560

Smith P. K., Madsen K. C., Moody J. C. (1999): *What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied*. „Educational Research”, 41

Stassen Berger K. (2007): *Update on bullying at school: science forgotten?* „Developmental Review”, 27

Swearer S. M., Espelage D. L. (2010): *Expanding the Social-Ecological Framework of Bullying among Youth: Lessons Learned from the Past and Directions for the Future*. W: D. L. Espelage, S. M. Swearer (red.): *Bullying in North American Schools*. Routledge, London

Thompson D. A., Arora T., Sharp S. (2002): *Bullying: Effective strategies for long-term improvement*. Routledge/Falmer, London

Tremblay R. E., LeMarquand D. (2001): *Individual risk and protective factors*. W: R. Loeber, D. Farrington (red.): *Child delinquents: Development, interventions and service needs*. Sage, Thousand Oaks, CA

Young, E.L., Boye A. E., Nelson D. A. (2006): *Relational Aggression: Understanding, Identifying, and Responding in Schools*. „Psychology in the Schools”, Vol. 43 (3)

Ziarko J. (2011): *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*. Wyd. UJ, Kraków.

## **Agresja i przemoc w polskich szkołach: perspektywa socjoekologiczna**

W artykule, na podstawie założenia teorii socjoekologicznej i taksonomii K. Rigby i D. Olweusa, zostaje podjęta próba pokazania skali oraz charakterystyki przemocy i agresji występującej wśród uczniów szkół poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2013/14. Analiza obejmuje także współwystępowanie różnych form agresji i przemocy. W drugiej części opracowania autorzy analizują i w oparciu o model regresji wielorakiej hierarchizują czynniki determinujące intensywność doświadczania agresji i przemocy przez ucznia.

Słowa kluczowe: agresja, przemoc, szkoła, uczniowie

## **Aggression and violence in polish schools: socio-ecological perspective**

On the basis of the socio-ecological theory and taxonomy of K. Rigby and D. Olweus the article describes violence and aggression behavior as well as its scale among students of schools, which have been externally evaluated in school year 2013/14. The analysis presents also co-appearance of various forms of aggression and violence. In the second part authors analyze and on the basis of the model of multiply regression arrange in hierarchy factors determining intensity of experience by students aggression and violence.

Keywords: aggression, violence, school, students