



Przemoc rówieśnicza motywowana uprzedzeniami wobec mniejszości. O roli pochodzenia imigranckiego i procesów międzygrupowych w wyjaśnianiu i ograniczaniu zjawiska

Streszczenie: Społeczeństwa stają się coraz bardziej zróżnicowane etnicznie i kulturowo. Ta rosnąca różnorodność daje nowe możliwości zarówno jednostkom, jak i społeczeństwom przyjmującym imigrantów. Jednocześnie stwarza również wyzwania, m.in. spolaryzowany klimat polityczny i wzrost wrogich zachowań opartych na uprzedzeniach, takich jak dyskryminacja etniczna i przemoc rówieśnicza wobec imigrantów. Z ostatnich badań nad formami nękania grup mniejszościowych przez rówieśników wynika, że uprzedzenia mają pewien wpływ na określone wzorce zastraszania, ale nie poświęcono temu jeszcze wystarczająco uwagi ani w konceptualizacji samego zjawiska dręczenia, ani w projektowaniu programów interwencyjnych i przeciwdziałających temu zjawisku. Sugeruje się zatem, aby dalsze badania i projektowanie programów profilaktycznych można było ukierunkować i poświęcić więcej uwagi uprzedzeniom jako jednemu z czynników leżących u podstaw tej formy przemocy rówieśniczej. Artykuł ma charakter przeglądowy i został zorganizowany w sposób konceptualny, to jest w centrum uwagi znajduje się będący przedmiotem dociekań bullying motywowany uprzedzeniami, ale jednocześnie zaprezentowane będzie uargumentowanie przedstawionego punktu widzenia uzasadniającego dalsze badania empiryczne w tym obszarze problemowym.

Słowa kluczowe: dyskryminacja, przemoc rówieśnicza, uprzedzenia, bullying, imigranci, przemoc motywowana uprzedzeniami, procesy grupowe

Wprowadzenie

Ponad 40-letnia tradycja badań nad bullyingiem szkolnym i będący tego efektem rozwój programów profilaktycznych i interwencyjnych zapoczątkowany w Norwegii wywarły znaczący wpływ na podobne działania podejmowane w innych krajach. Jednak analizy skuteczności szkolnych programów przeciwdziałających dręczeniu rówieśniczemu wykazują zróżnicowane efekty. Niektóre dowodzą, że wprowadzane programy mogą skutecznie ograniczać bullying, a jednocześnie, że niektóre ich komponenty działają lepiej niż inne (zob. np. Gaffney, Ttofi and Farrington, 2019; Farrington and Ttofi, 2009; Zych, Ortega-Ruiz and Del Rey, 2015). To z kolei prowadzi do wniosku, że należy nie tylko wspierać podejście skoncentrowane na problemie prześladowania w szkole, ale priorytetem powinno być wprowadzanie ulepszeń w całym „środowisku uczenia się”. Z ustaleń wielu badaczy dotyczących efektywności dotychczas podejmowanych działań wynika, że profilaktyka i interwencja w obszarze dręczenia rówieśniczego powinna mieć charakter całościowy (ang. *whole school approach*), tj. obejmować w różnym zakresie wszystkich członków społeczności szkolnej (por. Pyżalski, 2018). Ponadto zauważyć należy, że badania nad prześladowaniem w szkole ograniczają się często do konceptualizacji prześladowania jako zachowania lokującego się w podzbiorze agresji, a interwencja jest w konsekwencji skupiona głównie na rozwiązaniach związanych wyłącznie z zarządzaniem zachowaniem agresywnym. Z ostatnich badań nad formami nękania grup mniejszościowych (w tym młodzieży LGBT+, przedstawicieli mniejszości etnicznych, osób niepełnosprawnych lub ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz członków alternatywnych subkultur) wynika, że uprzedzenia mają pewien wpływ na określone wzorce zastraszania, ale nie poświęcono temu jeszcze wystarczająco uwagi ani w konceptualizacji samego zjawiska dręczenia, ani w projektowaniu programów interwencyjnych i przeciwdziałających temu zjawisku (Minton, 2014). Badacze zwracają uwagę, że oprócz programów całościowych jednocześnie potrzebne są ukierunkowane interwencje, aby pomóc dzieciom, które są szczególnie narażone na wiktyimizację (Gaffney, Ttofi and Farrington, 2019; Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi i Giza-Poleszczuk, 2011).

W związku z powyższym sugeruje się, aby dalsze badania i projektowanie programów profilaktycznych można było ukierunkować i poświęcić więcej uwagi uprzedzeniom – jako jednemu z czynników leżących u podstaw tej formy przemocy rówieśniczej. Z tego też względu podjęto tę problematykę,

a celem artykułu uczyniono: (1) przybliżenie specyfiki dręczenia rówieśniczego motywowanego uprzedzeniami oraz (2) zwrócenie uwagi na istotne dla omawianego zjawiska mechanizmy. Artykuł ma charakter przeglądowy i został zorganizowany w sposób konceptualny (por. Cooper, 1988), to jest w centrum uwagi znajduje się będący przedmiotem dociekań bullying motywowany uprzedzeniami, ale jednocześnie przedstawione będzie uargumentowanie określonego punktu widzenia uzasadniającego dalsze badania empiryczne w tym obszarze problemowym oraz wskazującego luki lub/i rozbieżności w dotychczas opublikowanych pracach na ten temat. Niniejsze opracowanie należy traktować jako część inicjującą usystematyzowaną refleksję, która znajdzie swoje odzwierciedlenie w kolejnych publikacjach, w których podjęte zostaną także wątki skoncentrowane na działaniach profilaktycznych.

Dręczenie rówieśnicze oparte na uprzedzeniach (ang. *bias-based bullying*; *BBB*)

Przemoc rozumiana jest jako świadome zachowanie zorientowane na wyrządzenie krzywdy, które jest nadużyciem albo wykorzystaniem swojej przewagi nad inną osobą, dla uzyskania ważnego dla siebie celu lub korzyści (Chmura-Rutkowska i in., 2022; Tłuściak-Deliowska, 2017). Rówieśnicza przemoc szkolna obejmuje szerokie spektrum celowych, wrogich i krzywdzących zachowań uczniów, które mają miejsce zarówno w relacjach bezpośrednich, jak i zapośredniczonych przez nowe technologie. Z dotychczasowych ustaleń badaczy wynika, że poszczególne formy przemocy rzadko występują w wyizolowanej postaci, raczej się przenikają (Chmura-Rutkowska i in., 2022; Pyżalski, 2018; Tokunaga, 2010; Komendant-Brodowska, 2014). Nękanie oparte na uprzedzeniach to powtarzająca się agresja obejmująca brak równowagi sił między sprawcą a ofiarą, która przynależy do określonej grupy i z tego powodu jest prześladowana. Zastraszanie oparte na uprzedzeniach uwzględnia kontekst międzygrupowy (tj. obejmujący członków z własnej i obcej grupy), w którym ktoś jest dręczony, ponieważ należy do określonej grupy, zdefiniowanej np. przez rasę lub pochodzenie etniczne, narodowość, status imigranta, religię, płeć, orientację seksualną, niepełnosprawność lub specjalne potrzeby edukacyjne (Palmer and Abbott, 2018; Juvonen and Graham, 2014; Mikani, Lerner and Lun, 2010; Russell et al., 2012; Tłuściak-Deliowska, 2013). Ponadto zastraszanie osób z mniejszości bywa wywoływane przez takie czynniki, jak trudności językowe (np. Blood et al., 2010), status społeczno-ekonomiczny i powiązania wojskowe (Atuel et al., 2014) lub religijność (Pan

and Spittal, 2013). Znęcanie się nad członkami grup mniejszościowych jest zatem związane z dodatkowymi konstruktami, takimi jak uprzedzenia i dyskryminacja. Gordon Allport (1954) zdefiniował „uprzedzenie” jako „antypatię opartą na błędnym i nieelastycznym uogólnieniu” (s. 9), która może być odczuwana lub wyrażana, a także może być skierowana przeciwko grupie lub jednostce z tej grupy, zaś „dyskryminację” jako odmawianie „jednostkom lub grupom równości traktowania, jakiej sobie życzą” (s. 51). Kiedy więc uczeń używa „błędnymi i nieelastycznymi uogólnieniami”, aby odmówić innemu równego potraktowania, i takie odmienne traktowanie (z reguły niekorzystne, krzywdzące) ma miejsce w sposób powtarzalny, z czasem takie zachowania spełniają definicję bullingingu opartego na uprzedzeniach (ang. *bias-based bullying*). Uprzedzenia mogą przybierać różne formy, mogą być wyraźne, ale mogą też być niebezpośrednie. Charakterystyczne dla uprzedzeń jest to, że mają one często kontekst kulturowo-historyczny i mogą być nawet nieświadomione, a nawet automatyczne (Jones, 1997; Moulin-Stożek, 2018).

Zazwyczaj prześladowanie rówieśnicze oparte na uprzedzeniach jest popełniane przez członka grupy społecznej o statusie większości wobec członka grupy społecznej o statusie mniejszości i stanowi formę dyskryminacji. Ta forma znęcania się jest powszechna w okresie dzieciństwa i dojrzewania, a jak dowodzą wyniki badań, jest bardziej szkodliwa dla ofiary niż „zwykłe” zastraszanie interpersonalne (Russell et al., 2012; Formby, 2015). Przykładowo, z badań przeprowadzonych przez Kelly L. Mulvey i współpracowników (2018) wynika, że postrzeganie poczucia bezpieczeństwa i wsparcia społecznego w szkole na ogół chroni młodzież przed negatywnymi skutkami bullingingu, ale te relacje różnią się w zależności od tego, czy ofiara doświadcza nękania bez uprzedzeń, czy z powodu uprzedzeń, i w zależności od tego, czy są one postrzegane jako bezpośredni motyw sprawcy. Co więcej, wyniki badań tego zespołu wskazują, że młodzież, która doświadcza zastraszania z powodu uprzedzeń opartych o wiele ich identyfikacji społecznych, zgłasza więcej negatywnych skutków zastraszania oraz wyższy poziom unikania szkoły i lęku niż uczniowie, którzy zgłaszają tylko jeden rodzaj zastraszania z powodu uprzedzeń i ci, którzy doświadczają przemocy rówieśniczej nieopartej o uprzedzenia. Z wielu innych badań wynika, że dręczenie rówieśnicze oparte na uprzedzeniach ma cały szereg negatywnych skutków psychologicznych, behawioralnych, szkolnych i zdrowotnych (Bucchianeri et al., 2014; Russell et al., 2012). Jak zauważa Iwona Chmura-Rutkowska z zespołem (2022), „eskalacja zachowań dyskryminujących czy przemocy motywowanej uprzedzeniami może doprowadzić do sytuacji zagrażającej zdrowiu i życiu.

Stres osoby doświadczającej dyskryminacji może być tak duży, że kończy się pogorszeniem stanu zdrowia, nerwicą, lękami, depresją, samookaleczeniem, a czasem nawet samobójstwem” (s. 182). Oprócz konsekwencji na poziomie indywidualnym zastraszanie oparte na uprzedzeniach może mieć również negatywne skutki na poziomie makro, w tym np. szerzej rozumiany wzrost zachowań agresywnych w środowisku szkolnym (Gonultas and Mulvey, 2021). Biorąc pod uwagę powyższe, nie budzi wątpliwości pilna potrzeba ograniczania tego zjawiska.

Rola pochodzenia imigracyjnego oraz procesów międzygrupowych

Chociaż postawy międzygrupowe rozwijają się w wyniku interakcji czynników genetycznych, środowiskowych i sytuacyjnych (Hatemi et al., 2009), teorie psychologii społecznej podkreślają rolę kontekstów społecznych, w szczególności środowiska rodzinnego, rówieśników i przyjaźni międzygrupowych (Aboud and Amato, 2001; Allport, 1954; Pettigrew and Tropp, 2006). Teoria rozwoju tożsamości społecznej (Nesdale, 2008) akcentuje znaczenie identyfikacji społecznej w rozwoju postaw międzygrupowych w okresie dzieciństwa i dojrzewania. Młodzi ludzie rozwijają zestaw przekonań i postaw wobec członków grupy obcej podczas ich własnego procesu identyfikacji społecznej (Tajfel and Turner, 1986). Niektórzy młodzi ludzie mają neutralne lub pozytywne nastawienie do członków grupy obcej. Z kolei inni negatywnie stereotypizują różnice między własną grupą a grupą obcą i postrzegają członków grupy obcej jako nieatrakcyjnych lub gorszych. Taki sposób myślenia może doprowadzić do zawyżenia samooceny nastolatków i sprawiać, że nabiorą przekonania o swoim wysokim statusie społecznym po prostu dlatego, że nie należą do grupy obcej.

Jednym z istotnych kontekstów społecznych jest pochodzenie imigracyjne, tj. bezpośrednie doświadczenie imigracji lub posiadanie rodziców, którzy byli imigrantami w pierwszym pokoleniu. Imigracja oznacza dobrowolny lub wymuszony ruch ludności obcej, cudzoziemskiej, osiedlającej się na stałe w jakimś kraju (Olechnicki i Załeckki, 2002). Pochodzenie imigracyjne może kształtować postrzeganie grupy własnej i obcej zarówno wśród młodzieży pochodzenia imigranckiego, jak i nieimigracyjnego (Gonultas and Mulvey, 2021; Miklikowska, 2017). Badania wykazały, że młodzież z negatywnymi poglądami na temat imigrantów lub młodzież, która postrzega imigrację jako niekorzystną sytuację społeczną w kraju przyjmującym, częściej angażuje się

w prześladowanie na tle etnicznym i rasowym (Caravita et al., 2019; Bayram Özdemir, Özdemir and Stattin, 2018). Problem ten nabiera współcześnie coraz większego znaczenia w naszym kraju ze względu na sytuację geopolityczną. Eskalacja wojny w Ukrainie w lutym 2022 roku spowodowała migrację uchodźców, której skala w Europie jest największa od zakończenia II wojny światowej (Maciejewska-Mieszkowska, 2022). Na podstawie wcześniejszych badań stwierdzono, że młodzież imigrancka jest w większym stopniu narażona na wiktylizację niż nieimigranci rówieśnicy, ponieważ imigranci zdają się „łatwym” celem – zazwyczaj wyglądają, ubierają się i mówią inaczej niż młodzież nieimigracyjna, co więcej, ich pozycja społeczna jest relatywnie niższa (Mendez, Bauman and Guillory, 2012), a czasami mają słabiej rozwinięte sieci wsparcia (Oppedal, Røysamb and Sam, 2004). Gonneke Stevens i współpracownicy (2020) badali, czy związek między imigracją a wiktylizacją różni się w zależności od pokolenia imigrantów, wieku oraz kontekstu narodowego i szkolnego. Wykorzystano dane z badania zachowań zdrowotnych dzieci w wieku szkolnym (HBSC) z lat 2013–2014, przeprowadzonego wśród reprezentatywnych grup młodych ludzi w 26 krajach/regionach. Wielopoziomowe analizy regresji logistycznej wykazały, że imigranci w pierwszym i drugim pokoleniu częściej zgłaszali prześladowanie niż osoby niebędące imigrantami. Jednak różnice w zależności od statusu imigracyjnego były bardziej wyraźne w przypadku imigrantów pierwszego niż drugiego pokolenia. Badacze stwierdzili, że uzyskane wyniki wskazują na podatność młodych imigrantów na zastraszanie i wiktylizację w całej Europie. W przeciwieństwie do tych analiz kilka innych badań wykazało podobny poziom wiktylizacji wśród młodzieży ze środowisk imigranckich i bez nich (Fandrem, Strohmeier and Roland, 2009; Stefanek et al., 2012; Vervoort, Scholte and Overbeek, 2010). Te niespójne wyniki mogą wskazywać, że związek wiktylizacji imigracyjnej zależy od kontekstu społecznego. W przypadku zastraszania wymierzonego w młodzież pochodzenia imigranckiego przyczyny mogą być zakorzenione w negatywnym nastawieniu międzygrupowym do imigrantów. Być może więc należałoby przeprowadzić badania z uwzględnieniem większej liczby czynników, w tym np. polityki migracyjnej i integracyjnej oraz postaw antyimigranckich. Wiele zależy także od operacjonalizacji samego bullyingu (zob. Tłuściak-Deliowska, 2017), który w tym przypadku motywowany jest uprzedzeniami. Biorąc zaś pod uwagę fakt, że szkoła jest miejscem, w którym młodzi ludzie spędzają znaczną część czasu i jako taka jest kluczowym kontekstem wiktylizacji rówieśniczej, należałoby uwzględnić także czynniki szkolne. W szkole młodzież imigrancka nawiązuje kontakty z rówieśnikami

ze społeczeństwa przyjmującego, które mogą albo umożliwić i wzmocnić ich integrację oraz poczucie przynależności (D'hondt et al., 2016), albo być wzorowane na dyskryminacji i prowadzić do poczucia odrzucenia i wyobcowania. Tak więc stopień, w jakim młodzież imigrancka jest narażona na ryzyko prześladowania, może zależeć od kultury i klimatu szkoły.

Ograniczanie dręczenia rówieśniczego motywowanego uprzedzeniami wobec mniejszości i wyzwania z tym związane

Prowadzone dotychczas badania dotyczące przemocy rówieśniczej opartej na uprzedzeniach pomagają wypełnić lukę, zwracając uwagę na uprzedzenia, dyskryminację, rolę kształtowania tożsamości grupowej i ich związku z bullyingiem. Wiele z nich skupia się jednak wyłącznie na czynnikach warunkujących wiktyimizację i negatywne skutki dla młodzieży doświadczającej przemocy, a nie na czynnikach, które mogą zmniejszyć występowanie zastraszania opartego na uprzedzeniach wobec młodzieży pochodzenia imigranckiego (Alivernini et al., 2019; Caravita et al., 2019).

Na podstawie przeglądu efektywności programów interwencyjnych dotyczących przemocy rówieśniczej można stwierdzić, że programy przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu są bardziej skuteczne w społecznościach jednorodnych niż w bardziej zróżnicowanych (Evans, Fraser and Cotter, 2014). Jest to problematyczne, ponieważ, jak wykazano powyżej, uczniowie w zróżnicowanych środowiskach są bardziej narażeni na zastraszanie oparte na uprzedzeniach. Zatem procesy międzygrupowe, tj. tożsamość grupowa, przynależność do grupy, normy grupowe oraz rozwojowy charakter tych procesów mogą wpływać na reakcje dzieci i młodzieży na prześladowanie motywowane uprzedzeniami (Palmer and Abbott, 2017).

Zazwyczaj szkoły przyjmują uniwersalne, reaktywne podejście do problemu dręczenia rówieśniczego, czyli reagują na zaistniałą sytuację (a zatem podejmują działania po, a nie przed) oraz koncentrują się na ujmowaniu przemocy jako problemu diadycznego w relacji sprawca–ofiara (por. Pyżalski, 2018; Tłuściak-Deliowska, 2017), a nie angażowaniu szerszej grupy rówieśników. Omawiane zjawisko ma charakter społeczny oraz wielowymiarowy, a z metaanaliz dotyczących skuteczności programów profilaktycznych wynika, że podejścia, które koncentrują się na promowaniu pomocnych interwencji świadków, zmniejszają zjawisko zastraszania w szkołach (Polanin, Espelage and Pigott, 2012). Podejścia te zakładają, że każdy jest odpowiedzialny za reagowanie na bullying. Skuteczna interwencja świadka wymaga jednak pod-

jęcia pewnego ryzyka i wiąże się z poczuciem własnej skuteczności, wysoką empatią dla ofiar, moralnym zaangażowaniem i wysokim statusem społecznym (Thornberg and Jungert, 2013). Przemoc motywowana uprzedzeniami różni się jednak od zastraszania interpersonalnego ze względu na podstawowe kwestie związane z uprzedzeniami i dyskryminacją (Killen, Mulvey and Hitti, 2013; Formby, 2015), dlatego też reakcje uczniów-świadków mogą być warunkowane tymi samymi procesami i obawami międzygrupowymi. Profilaktyka dręczenia motywowanego uprzedzeniami może być więc większym wyzwaniem. Wydaje się jednak, że i w tym przypadku warto byłoby wdrożyć bardziej proaktywne podejście do interwencji przeciwdziałających dręczeniu z uwzględnieniem podejścia międzygrupowego doceniającego różnice i tworzenie norm włączających, co mogłoby zachęcać świadków do reakcji. Okazuje się, że przyjaźnie międzygrupowe i inne formy kontaktów z Innymi są korzystnie powiązane z pozytywną interwencją przez uczniów-świadków (Palmer and Abbott, 2018).

Konkluzja

Społeczeństwo staje się coraz bardziej zróżnicowane etnicznie i kulturowo. Ta rosnąca różnorodność daje nowe możliwości zarówno jednostkom, jak i społeczeństwom przyjmującym imigrantów. Jednak stwarza również wyzwania, takie jak spolaryzowany klimat polityczny i wzrost wrogich zachowań opartych na uprzedzeniach – dyskryminacji etnicznej i przemocy rówieśniczej wobec imigrantów. Chociaż poznano już wiele czynników warunkujących bullying oraz przeciwdziałających temu zjawisku, nadal istnieje potrzeba badania, w jaki sposób skutecznie przeciwdziałać sytuacji, w której następuje połączenie konstruktów, jakimi są systematyczne dręczenie rówieśnicze i uprzedzenia. Sygnalnie omówione tutaj kwestie stanowią jedynie wierzchołek góry lodowej.

Bibliografia

- About, F.E. and Amato, M. 2001. Developmental and socialization influences on intergroup bias. In: Brown, R.S. Gaertner eds. *Blackwell handbook in social psychology, Vol. 4: Intergroup processes*. Oxford, UK: Blackwell, pp. 65–85.
- Alivernini, F., Manganelli, S., Cavicchiolo, E. and Lucidi, F. 2019. Measuring bullying and victimization among immigrant and native primary school

- students: Evidence from Italy. *Journal of Psychoeducational Assessment*. **37**, pp. 226–238.
- Atuel, H.R., Gilreath, T.D., Astor, R.A., Cederbaum, J.A., Benbenishty, R. and Pineda, D. 2014. Perceived discriminatory bullying among military-connected students attending public schools. *Military Behavioral Health*. **2**, pp. 147–152.
- Bayram Özdemir, S., Özdemir, M. and Stattin, H. 2016. What makes youth harass their immigrant peers? Understanding the risk factors. *The Journal of Early Adolescence*. **36** (5), pp. 601–624.
- Blood, G.W., Boyle, M.P., Blood, I.M. and Nalesnik, G.R. 2010. Bullying in children who stutter: Speech-language pathologists' perceptions and intervention strategies. *Journal of Fluency Disorders*. **35** (2), pp. 92–109.
- Bucchianeri, M.M., Eisenberg, M.E., Wall, M.M., Piran, N. and Neumark-Sztainer, D. 2014. Multiple types of harassment: Association with emotional wellbeing and unhealthy behaviors in adolescents. *Journal of Adolescent Health*. **54**, pp. 724–729.
- Caravita, S.C., Strohmeier, D., Salmivalli, C. and Di Blasio, P. (2019). Bullying immigrant versus nonimmigrant peers: Moral disengagement and participant roles. *Journal of School Psychology*. **75**, pp. 119–133.
- Chmura-Rutkowska, I., Buchnat, M., Cytlak, I., Jaskulska, S., Kanclerz, B., Kozłowska, A., Marciniak, M., Myszkowski, Strychalska L., Szafran, J. i Wawrzyński-Beszterda, R. 2022. Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021. *Resocjalizacja Polska*. **24**, ss. 177–201.
- Cooper, H.M. 1988. Organizing knowledge synthesis: A taxonomy of literature reviews. *Knowledge in Society*. **1**, pp. 104–126.
- D'hondt, F., Van Praag, L., Van Houtte, M. and Stevens, P.A. 2016. The attitude–achievement paradox in Belgium. *Acta Sociologica*. **59** (3), pp. 215–231.
- Evans, C.B.R., Fraser, M.W. and Cotter, K.L. 2014. The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*. **19**, pp. 532–544.
- Fandrem, H., Strohmeier, D. and Roland, E. 2009. Bullying and victimization among native and immigrant adolescents in Norway: The role of proactive and reactive aggressiveness. *The Journal of Early Adolescence*. **29** (6), pp. 898–923.
- Farrington, D.P. and Ttofi, M.M. 2009. School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*. **5** (1), pp. 1–147.

- Formby, E. 2015. Limitations of focussing on homophobic, biphobic, and transphobic “bullying” to understand and address LGBT young people’s experiences within and beyond school. *Sex Education*. **15**, pp. 626–640.
- Gaffney, H., Ttofi M.M. and Farrington, D.P. 2019. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*. **45**, pp. 111–133.
- Gönültaş, S. and Mulvey, K.L. 2021. Bystander responses to bias-based bullying and retaliation: Is retaliation perceived as more acceptable than bias-based bullying? *British Journal of Developmental Psychology*. **39** (3), pp. 442–461.
- Jones, J. 1997. *Prejudice and racism*. New York: McGraw-Hill.
- Juvonen, J. and Graham, S. 2014. Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*. **65**, pp. 159–185.
- Killen, M., Mulvey, K.L. and Hitti, A. 2013. Social exclusion: A developmental intergroup perspective. *Child Development*. **84**, pp. 772–790.
- Komendant-Brodowska, A. 2014. *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. and Giza-Poleszczuk, A. 2011. *Kto następny? czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań. Szkoła bez przemocy*. Warszawa: bw.
- Maciejewska-Mieszkowska, K. 2022. Stosunek Polaków do uchodźców w kontekście wojny w Ukrainie. *Środkowoeuropejskie Studia Polityczne*. **4**, ss. 137–153.
- Mendez, J.J., Bauman, S. and Guillory, R.M. 2012. Bullying of Mexican immigrant students by Mexican American students: An examination of intracultural bullying. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. **34** (2), pp. 279–304.
- Mikami, A.Y., Lerner, M.D. and Lun, J. 2010. Social context influences on children’s rejection by their peers. *Child Development Perspectives*. **4**, pp. 123–130.
- Minton, S.J. 2014. Prejudice and effective anti-bullying intervention: Evidence from the bullying of “minorities”. *Nordic Psychology*. **66** (2), pp. 108–120.
- Moulin-Stożek, M. 2018. *Prześladowanie, dyskryminacja czy uprzedzenie? Taksonomia działań i zaniechań wymierzonych przeciwko wyznawcom religii. Raport na zlecenie Instytutu Wymiaru Sprawiedliwości*. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości.
- Mulvey, K.L., Hoffman, A.J., Gönültaş, S., Hope, E.C. and Cooper, S.M. 2018. Understanding experiences with bullying and bias-based bullying: What matters and for whom? *Psychology of Violence*. **8** (6), pp. 702–711.

- Nesdale, D. 2008. Social identity development and children's ethnic attitudes in Australia. In: Quintana, S.M. and McKown, C. eds. *Handbook of race, racism, and the developing child*. New Jersey: John Wiley and Sons, Inc, pp. 313–338.
- Olechnicki, K. i Zalecki, P. 2002. *Słownik socjologiczny*. Toruń: Wydawnictwo Graffiti BC.
- Oppedal, B., Røysamb, E. and Sam, D.L. 2004. The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*. **28** (6), pp. 481–494.
- Palmer, S.B. and Abbott, N. 2017. Bystander Responses to Bias-Based Bullying in Schools: A Developmental Intergroup Approach. *Child Development Perspectives*. **12**, pp. 39–44.
- Pan, S.W. and Spittal, P.M. 2013. Health effects of perceived racial and religious bullying among urban adolescents in China: A cross-sectional national study. *Global Public Health*. **8** (6), pp. 685–697.
- Pettigrew, T.F. and Tropp, L.R. 2006. A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*. **90**, pp. 751–783.
- Pyżalski, J. 2018. Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*. **17** (1), ss. 30–45.
- Russell, S.T., Sinclair, K.O., Poteat, V.P. and Koenig, B.W. 2012. Adolescent health and harassment based on discriminatory bias. *American Journal of Public Health*. **102**, pp. 493–495.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R. and Spiel, C. 2011. Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on the individual and class level. *International Journal of Developmental Science*. **5** (1–2), pp. 73–84.
- Stevens, G.W., Boer, M., Titzmann, P.F., Cosma, A. and Walsh, S.D. 2020. Immigration status and bullying victimization: Associations across national and school contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*. **66**, Article 101075.
- Tajfel, H. and Turner, J.C. 1986. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Worchel, S. and Austin, W.G. eds. *Psychology of Intergroup Relation*. Chicago: Hall Publishers, pp. 7–24.
- Thornberg, R. and Jungert, T. 2013. Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*. **36** (3), pp. 475–483.
- Tokunaga, R.S. 2010. Following you home from school: A critical review and

- synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*. **26**, pp. 277–287.
- Tłuściak-Deliowska, A. 2017. *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Tłuściak-Deliowska, A. 2013. Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*. **8**, ss. 16–21.
- Vervoort, M.H.M., Scholte, R.H.J. and Overbeek, G. 2010. Bullying and victimization among adolescents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of Youth and Adolescence*. **39** (1), pp. 1–11.
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. and Del Rey, R. 2015. Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention and intervention. *Aggression and Violent Behavior*. **23**, pp. 1–21.

Prejudice-based bullying against minorities. On the role of immigrant background and intergroup processes in explaining and limiting the phenomenon

Abstract: Societies are becoming more ethnically and culturally diverse. This growing diversity offers new opportunities for both individuals and societies. At the same time, it also creates challenges such as a polarized political climate and an increase in hostile behaviour based on prejudice, such as ethnic discrimination and peer violence against immigrants. Recent research on the forms of bullying of minority groups by peers suggests that prejudice has some influence on specific patterns of bullying, but not enough attention has yet been given to this either in the conceptualization of bullying itself or in the design of intervention and prevention programs. It is therefore suggested that further research and the design of prevention programs could be targeted to give more attention to prejudice as one of the factors underlying this form of peer violence. The article is of a review nature and has been organized in a conceptual way, i.e. the focus is on prejudice-based bullying, which is the subject of research, but at the same time, arguments for the presented point of view will be presented to justify further empirical research in this problem area.

Keywords: bullying, discrimination, prejudice, immigrants, group processes, peer violence, prejudice-based violence

Translated by Aleksandra Tłuściak-Deliowska