

KAROLINA WALCZAK-CZŁAPIŃSKA

Uniwersytet Łódzki, Wydział Nauk o Wychowaniu

## ŚWIADEK – KLUCZOWY UCZESTNIK DRĘCZENIA RÓWIEŚNICZEGO (BULLYINGU). ROLA CZYNNIKÓW DECYDUJĄCYCH O PODJĘCIU INTERWENCJI

**Streszczenie:** W artykule podjęto tematykę dręczenia rówieśniczego, uwzględniając doświadczenia świadków. Zjawisko dręczenia rówieśniczego jest istotnym problemem z perspektywy planowania szkolnej profilaktyki w tym zakresie. W większości studiów teoretycznych i empirycznych autorzy opisują bullying, koncentrując się na zachowaniach sprawców i ofiar, pomijając kluczową rolę świadków dręczenia. Autorka tego artykułu podkreśla ważną rolę osób postronnych, które poprzez własną zdecydowaną interwencję mogą znacząco przyczynić się do obrony ofiar, a tym samym do ograniczenia incydentów dręczenia. W artykule zaprezentowa-

no wybrane typologie świadków bullyingu, podkreślając znaczenie roli świadków wspierających ofiary. Odwołano się do badań własnych, których celem było poznanie uwarunkowań interwencji w sytuacji dręczenia rówieśniczego. Badania przeprowadzono przy użyciu wywiadu pogłębionego, przeprowadzonego z 23 studentami w przedziale wiekowym 20–41 lat. Opisa- no uwarunkowania skłaniające świadków do podjęcia lub zaniechania interwencji.

**Słowa kluczowe:** dręczenie rówieśnicze, bullying, świadek dręczenia rówieśniczego, typologie świadków dręczenia rówieśniczego, interwencje świadków.

### WPROWADZENIE

Problematyka bullyingu była wielokrotnie podejmowana przez badaczy, którzy w swoich pracach koncentrowali się w dużej mierze na skali tego zjawiska, częstotliwości jego występowania, charakterystyce sylwetek sprawców i ofiar, podłożu oraz konsekwencjach zjawiska (np. Olweus, 2004; Pyżalski, 2012, 2015). Jednakże mimo licznych prac empirycznych bullying, ze względu na swój złożony charakter, jest zjawiskiem nie do końca jeszcze rozpoznany. Nadal znikomy procent studiów empirycznych stanowią rodzime badania nad bullyingiem, których przedmiot badań odnosi się do roli świadków w procesie dręczenia rówieśniczego. Widoczny niedostatek obserwuje się również podczas studiowania badań realizowanych przy zastosowaniu procedur metodologii jakościowej. Badania jakościowe mogłyby przecież pokazać szerszy kontekst procesu dręczenia rówieśniczego oraz określić znaczenie zachowań i postaw poszczególnych jego uczestników dla wzmacniania bądź hamowania bullyingu.

Początki badań zorientowanych na problematykę świadków dręczenia rówieśniczego zawdzięczamy zespołowi Christiny Salmivalli (1996), który w drugiej połowie lat 90. XX w. swoje zainteresowania badawcze ukierunkował na badanie roli świadków jako kluczowych uczestników dręczenia rówieśniczego. Okazuje się bowiem, że świadkowie, mimo że stanowią dużą grupę i są obecni przy ponad 80% przypadków dręczenia oraz deklarują gotowość do podjęcia interwencji, to faktycznie podejmują ją jedynie w ok. 19% przypadków (Salmivalli i in., 1996; Hawkins, Pepler, Craig, 2001).

Świadkowie stanowią więc grupę osób, która jednak nie wykorzystuje swojego ogromnego potencjału interwencyjnego. Wynika to w dużym stopniu z ich przekonania, że normą jest brak interwencji. Skoro inni nie reagują, gdy obserwują dręczenie, to najprawdopodobniej nie ma nic złego w tym zachowaniu, a taki brak reakcji może stanowić sygnał dla sprawców popierający ich działania przez obserwatorów. Nawet jeśli sam świadek jest przekonany o niewłaściwości zachowania sprawcy i uznaje je za niemieszczące się w granicach jego normy, to brak poparcia ze strony innych może hamować go przed otwartym sprzeciwem przeciw bullyingowi (Meter, Card, 2015; Thornberg i in., 2017).

Przywołane wnioski z badań były więc inspiracją do podjęcia przeze mnie problematyki uwarunkowań interwencji świadków w sytuacji dręczenia rówieśniczego. Jako cel badań przyjąłam poznanie uwarunkowań interwencji w sytuacji dręczenia rówieśniczego. W badaniu skoncentrowałam się więc na czynnikach i mechanizmach motywujących lub hamujących interwencję.

## USTALENIA TERMINOLOGICZNE

Termin *bullying* był wielokrotnie operacjonalizowany przez badaczy polskich oraz międzynarodowych. Za pioniera i jednego z ekspertów w badaniach nad bullyingiem szkolnym uważa się Dana Olweusa, który podaje, że uczeń podlega bullyingowi, gdy jest wielokrotnie i przez dłuższy czas prześladowany, narażony na negatywne działania ze strony jednego lub kilku innych uczniów, które cechuje nierównowaga sił między sprawcą a ofiarą (Olweus, 1993, s. 9). Mimo wielu nieostrych kryteriów, jakie zawarł w definicji Olweus (jak np. negatywne działania czy nierównowaga sił – trudna do zmierzenia) naukowcy nadal przywołują ją w swoich pracach (Tłuściak-Deliowska, 2013; Gumpel, Zioni-Koren, Bekerman, 2014; Pyżalski, 2015).

Inną definicję przedstawił Ken Rigby (2010, s. 28), określając bullying jako „umyślne nadużywanie władzy bądź siły w relacjach międzyludzkich”. Zaproponował kryteria, na podstawie których próbował ocenić, czy dane zachowanie można uznać za bullying. Wśród nich wymienia: chęć wyrządzenia krzywdy przez sprawcę lub sprawców, przewagę sprawcy nad ofiarą, celowe wyrządzanie krzywdy lub przykrości bez prowokacji ze strony ofiary, powtarzalność, odczuwanie przez ofiarę poczucia krzywdy oraz nieumiejętność obrony przed dręczeniem, poczucie władzy (przewagi) sprawcy nad ofiarą.

Przytoczone definicje koncentrują się jednak na diadzie sprawca–ofiara, uwzględniając jedynie tych uczestników bullyingu, a pomijając rolę świadków oraz szereg innych czynników, jak interakcje między uczestnikami oraz dynamikę grupy. Biorąc pod uwagę te zmienne Stuart W. Twemlow i Frank C. Sacco (2013, s. 291) zaproponowali potrójną definicję bullyingu, opisując go jako „powtarzające się narażanie osoby lub grupy (ofiary) na wielokrotne krzywdzenie przez osobę lub grupę sprawców, postrzeganych jako silniejszych, wzmacniane przez czynny lub bierny udział innych osób (świadków), skomplikowane interakcje społeczne i dynamikę grupy”. Autorzy tej definicji podkreśla-

ją istotną rolę świadków dręczenia, którzy mogą osłabiać lub wzmacniać bullying. Nie mniejszą uwagę koncentrują też na procesach zachodzących w grupie, m.in. pozycji społecznej uczestników bullyingu, normach grupowych, presji normatywnej.

Ważnym problemem zarówno wśród badaczy międzynarodowych, jak i rodzimych jest brak spójności co do stosowanej terminologii. Badacze polscy stoją przed trudnym zadaniem odnalezienia właściwego terminu oddającego specyfikę bullyingu. Najczęściej stosowanymi pojęciami (zamiennikami terminu *bullying*) są: dręczenie szkolne, nękanie, tyranizowanie, szykanowanie, prześladowanie. Agata Komendant-Brodowska (2012, s. 38) określa dręczenie szkolne jako „systematyczne stosowanie przemocy przez agresora albo większą ich liczbę wobec relatywnie bezbronnego ucznia lub uczennicy, przy czym cały proces rozgrywa się w kontekście grupowym, a inni uczniowie są świadomi tego, co się dzieje”.

Na potrzeby tego artykułu przyjęto termin „dręczenie rówieśnicze”, jednak nie zawężając go do dręczenia rozgrywanego się między równolatkami (jak wskazywałoby określenie „rówieśnicze”) oraz dręczenia odbywającego się jedynie w przestrzeni szkolnej. Dręczenie rówieśnicze jest więc rozumiane tu jako intencjonalne (nastawione na wyrządzenie krzywdy innym lub/i zyskanie przez sprawcę władzy/uznania ze strony rówieśników), powtarzalne, negatywne zachowania przemocowe, charakteryzujące się nierównowagą sił między sprawcą a ofiarą, wydarzające się w przestrzeni szkolnej lub poza nią oraz rozgrywane się zazwyczaj przy pasywnym lub aktywnym udziale świadków.

Jak wspomniano, badania poprzednich dekad (Komendant-Brodowska, 2009; Padgett, Notar, 2013; Jenkins, Nickerson, 2016) wskazują, że w dręczenie rówieśnicze poza sprawcą i ofiarą są zaangażowani także pozostali uczestnicy społeczności szkolnej, a szczególną rolę i odpowiedzialność za wzmacnianie lub hamowanie dręczenia ponoszą świadkowie. To właśnie ich interwencja lub jej brak decyduje o powtarzalności i nasileniu aktów dręczenia.

Zachowanie świadków jest istotne zarówno z perspektywy indywidualnej, jak i społecznej. Pierwsza z nich podkreśla, że ofiary dręczenia rówieśniczego posiadające wspierających i broniących kolegów są mniej przygnębione, odczuwają mniejszy niepokój niż ofiary, których nikt nie wspiera. Owe wsparcie ze strony kolegów przekłada się oczywiście na mniejszą częstotliwość dręczenia, jednak szczególnie istotny dla ofiar jest brak poczucia osamotnienia i poczucie więzi grupowej (Sainio i in., 2011). Druga perspektywa akcentuje grupowy charakter bullyingu. W kontekście społecznym niezwykle ważna jest tendencja świadków do hamowania lub wzmacniania dręczenia rówieśniczego. W niektórych klasach skala dręczenia jest o wiele niższa niż w innych, co jest uwarunkowane większą obroną osób prześladowanych przez ich rówieśników. Ważną rolę w procesie minimalizowania dręczenia rówieśniczego odgrywają też nauczyciele, wyrażający brak zgody na proceder dręczenia (Saarento i in., 2013). Badania dowodzą, że pozytywne i wspierające relacje w środowisku szkolnym (nauczycieli i uczniów), przyczyniają się też do wzrostu ilości zgłaszanych przez ofiary przypadków dręczenia (Eliot i in., 2010).

## UWARUNKOWANIA PODEJMOWANIA LUB ZANIECHANIA INTERWENCJI

Badania pokazują, że większość uczniów zaangażowanych w zachowania przemocowe jako świadkowie nie podejmuje żadnych działań interwencyjnych, których celem

byłaby obrona ofiar. Świadkowie zazwyczaj stanowią dużą grupę osób, co nie sprzyja podjęciu decyzji o obronie poszkodowanych. W sytuacji, gdy nikt z uczestniczących nie reaguje, może być to sygnał dla obserwatorów, że działanie sprawcy jest tylko zar-tem i nie ma w nim nic złego. Ponadto świadek, nie wiedząc, jak ma postąpić, zachowuje się zgodnie ze „społecznym dowodem słuszności” i uznaje brak interwencji za właściwy (skoro większość postępuje w ten sposób) (Tłuściak-Deliowska, 2013, 2014; Salmivalli, 2014). Nawet jeśli ocena moralna zachowania sprawcy jest negatywna, to trudno świadkowi samodzielnie przeciwstawić się w dręczeniu (Salmivalli, 2010). Sądzę, że nie bez znaczenia pozostaje tu poziom rozwoju moralnego, na którym obecnie znajduje się uczestnik bullyingu. Zgodnie z koncepcją rozwoju moralnego Lawrence’a Kohlberga w okresie adolescencji (w którym najczęściej dochodzi do dręczenia) to właśnie normy grupy są istotne dla podejmowania bądź zaniechania działań interwencyjnych. Narasta więc presja zachowań konformistycznych w celu uniknięcia krytyki i zyskania aprobaty ze strony osób znaczących – rówieśników (Chańko, Wołyniec, 2016). W zależności od obowiązujących w grupie odniesienia norm (zachęcających lub zniechęcających do zachowań agresywnych) zachowania jednostki będą albo sprzyjające, albo niesprzyjające dręczeniu.

Aleksandra Tłuściak-Deliowska (2014, s. 309), pisząc o wyznacznikach pomagania podkreśla znaczenie modelu pobudzenia–bilansu (autorstwa Jane Allyn Piliavin i in.). Akcentuje znaczenie trzech twierdzeń:

- „(1) zaobserwowanie cudzych kłopotów wywołuje u obserwatora pobudzenie emocjonalne, które rośnie wraz z ich natężeniem, jednoznacznością i czasem trwania, a maleje wraz ze wzrostem dystansu oddzielającego świadka od osoby nękaney;
- (2) pobudzenie jest dla obserwatora nieprzyjemne i stara się je zredukować tym bardziej, im jest ono silniejsze;
- (3) obserwator w sytuacji kryzysowej wybiera taki sposób redukcji przeżywanego przez siebie pobudzenia, który działa najszybciej i wywołuje największy spadek przy stosunkowo najkorzystniejszym bilansie zysków i strat”.

Zgodnie z przywołanym modelem efektem zaobserwowanej sytuacji dręczenia jest pobudzenie emocjonalne wywołane u świadka, który dąży do zredukowania go jak najmniejszym nakładem kosztów, by zyskać maksymalnie dużo. Dlatego też analizuje, które z zachowań (podjęcie czy zaniechanie interwencji) będzie dla niego najbardziej opłacalne w obecnej sytuacji. Podejmując interwencję charakteryzującą się obroną, z jednej strony może narazić sam siebie na możliwość stania się ofiarą dręczenia i tym samym na utratę obecnej pozycji w strukturze grupy (koszty), z drugiej zaś może neutralizować odczuwane w tej sytuacji poczucie winy (zysk) związane z nieudzieleniem pomocy ofierze.

Obserwowanie krzywdy wyrządzonej innym wiąże się także z odczuwaniem innych nieprzyjemnych odczuć, których świadkowie chcą się pozbyć. Obserwatorzy często przyjmując perspektywę osób poszkodowanych, odczuwają ich stany emocjonalne. Jest to związane z empatycznym przeżywaniem stanów i sytuacji, w których znajdują się ofiary. Okazuje się, że zarówno chłopcy, jak i dziewczęta z wysokim poziomem empatii częściej przyjmują rolę obrońcy podczas dręczenia w porównaniu z innymi uczestnikami o niższym wskaźniku tej zmiennej (Gini i in., 2007). Być może obrona ofiary jest właśnie sposobem na neutralizację odczuwanego dyskomfortu spowodowanego empatycznym przeżywaniem tej sytuacji.

Do zaniechania działania przyczynia się także pozycja społeczna sprawcy i ofiary oraz więź, jaka łączy z nimi obserwatora dręczenia rówieśniczego. Badania Roberta

Thornberga i in. (2012) wskazują, że bliskie i przyjacielskie relacje świadka ze sprawcą oraz niechęć do ofiary przyczyniają się do braku reakcji obronnej. Również pozytywna moralna ocena działań sprawcy oraz opinia o odpowiedzialności ofiary za całą sytuację, w której się znajduje („sama jest winna temu, co ją spotyka”), jest tu nie bez znaczenia. Takie racjonalizowanie braku interwencji zdejmuje bowiem odpowiedzialność za dręczenie ze sprawcy i współodpowiedzialność ze świadka, a całą winę przypisuje ofierze, co jeszcze bardziej „wtłacza” ją w rolę. Jednocześnie autor podaje, że bliskie przyjacielskie relacje świadka z ofiarą są czynnikiem motywującym do obrony.

W szerszym kontekście nie tylko relacje między uczniami, ale także między uczniami i nauczycielami oraz właściwości procesu edukacyjnego (czyli specyficzne cechy środowiska szkoły) określane mianem klimatu społecznego szkoły (Kulesza, Kulesza, 2015) mogą stanowić ważny czynnik kontekstowy dręczenia. Tłuściak-Deliowska (2014), przywołując badania Xin Ma (2002) podaje, że szkoły charakteryzujące się niewielką ilością działań bullyingowych prezentują wysokie standardy kształcenia, angażują do współpracy rodziców oraz wykazują się pozytywnymi działaniami wychowawczymi.

Płeć stanowi ważną zmienną w warunkowaniu interwencji, choć nie ma co do niej jednoznaczności w badaniach. Część badaczy (Salmivalli, 1996; Monks, Ortega-Ruiz, Torrado-Val, 2002; Nickerson, Mele, Princiotta, 2008) podaje, że dziewczęta w porównaniu z chłopcami wykazują większą skłonność do stawania w obronie poszkodowanych. Okazuje się, że mają one wyższy poziom moralnej wrażliwości na wyrażaną krzywdę oraz bliskie relacje przyjacielskie z ofiarami. Wykazują się również niższym poziomem „moralnego odłączania się” podczas uczestniczenia w dręczeniu. Owe zależności działań obronnych od płci nie dowodzą jednak badania (Nickleson, Mele-Taylor, 2014).

Ostatnim z ważnych czynników braku reakcji ze strony świadków są niewiedza i nieumiejętność reagowania na dręczenie oraz poczucie, że podjęte działania mogą okazać się nieskuteczne, nie przynieść zamierzonych efektów. Okazuje się, że osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności są bardziej skłonne do podejmowania działań obronnych w porównaniu z niezaangażowanymi uczestnikami bullyingu (Thornberg, Jungert, 2013).

### Wybrane typologie świadków bullyingu

Zachowania świadków w sytuacji dręczenia rówieśniczego były wielokrotnie opisywane i obecnie możemy napotkać w literaturze obcojęzycznej na kilka typologii świadków dręczenia. Jak podaje Salmivalli (2014), świadkowie są grupą, bez której ten proceder nie miałby miejsca. Sprawcy bowiem potrzebują publiczności, która wspierałaby i wzmacniała ich działania w sposób otwarty lub choćby niejawni. „Zwykle sprawca dopuszcza się takich czynów, na jakie pozwoli świadek (Twemlow, Sacco, 2013, s. 291).

Jako pierwszy zachowania świadków dręczenia rówieśniczego opisał Olweus wyjaśniając cykl bullyingu. Przedstawiając triadę uczestników bullyingu (sprawca, ofiara, świadek), szczególne znaczenie przypisywał świadkom, którzy poprzez postawę wobec zachowań przemocowych przyjmują określone role: zwolennika aktywnego/poplecznika, który czynnie uczestniczy w dręczeniu, jednak sam go nie inicjuje; zwolennika/pasywnego sprawcę popierającego przemoc, jednak nie biorącego w niej czynnego udziału; pasywnego zwolennika /potencjalnego sprawcę, który popiera przemoc w sposób niejawni. Drugą grupę ról stanowią ci świadkowie, którzy stają po stronie

ofiar i tu autor wymienia: potencjalnego obrońcę, który nie lubi przemocy, ma przekonanie, że powinien pomóc pokrzywdzonemu, jednak tego nie robi; jawnego obrońcę, który otwarcie staje w obronie ofiary, a przynajmniej próbuje jej pomóc. Poza wymienionymi typami świadków Olweus wymienił także świadków niezaangażowanych/obserwatorów, którzy widzą dręczenie i są świadomi tego, co się dzieje, jednak uważają, że ich to nie dotyczy, to nie ich sprawa, więc nie interweniują (za: Tłuściak-De-liowska, 2017).

Analizując zachowania świadków również zespół badaczy, na czele z Salmivalli (1996), wyróżnił specyficzne zachowania charakteryzujące określone grupy świadków uczestniczących w dręczeniu rówieśniczym. Wyloniono cztery role świadków biorących udział w dręczeniu: bezpośrednich asystentów (*assistants*), świadków wspierających sprawcę (*reinforces*), obrońców ofiar (*defenders*), świadków niezaangażowanych (*outsiders*). Bezpośredni asystenci przyłączają się i pomagają w działaniach sprawcy. Robią to w sposób jawny i czynnie uczestniczą w dręczeniu. Świadców wspierający sprawcę jedynie obserwują działania sprawcy i sygnalizują swoją aprobatę poprzez doping i wyśmiewanie ofiar bullyingu. Trzecią grupę stanowią obrońcy, którzy otwarcie wspierają i opowiadają się po stronie ofiary. Ich działania opierają się najczęściej na rozmowie, udzielaniu wsparcia i pocieszaniu. Ostatnią grupę stanowią osoby niewyrażające wprost swojej aprobaty bądź dezaprobaty wobec bullyingu. Określani są też jako świadkowie niezaangażowani, choć nie opowiadają się po żadnej ze stron (sprawcy ani ofiary) nie oznaczają, że nie przyczyniają się do dręczenia rówieśniczego. Poprzez brak reakcji, bezczynność mogą w sposób niewerbalny wyrażać zgodę na negatywne, wyrządzające krzywdę innym zachowanie.

Interesującą typologię świadków bullyingu zaproponowała Marie-Louise Obermann (2011). Badała ona związek „moralnego odłączania się” (*moral disengagement*) świadków w sytuacji dręczenia szkolnego, z podejmowaniem przez nich interwencji. „Moralne odłączanie” zostało przez autorkę wyjaśnione w odniesieniu do ośmiu mechanizmów przyczyniających się do usprawiedliwienia własnego negatywnego postępowania. Wśród nich wymienia: uzasadnienie moralne, łagodzące porównania, rozproszenie odpowiedzialności, przemieszczenie odpowiedzialności, eufemistyczne określenia, dehumanizację ofiary, obwinianie oraz zniekształcanie konsekwencji. Obermann obserwatorom bullyingu przypisała cztery role: niezaangażowanych (obojętnych) świadków (*unconcerned bystanders*), świadków z poczuciem winy, którzy nie podejmują interwencji, nie stają w obronie ofiar i w związku z tym czują się winni tej sytuacji (*guilty bystanders*), świadków niemających żadnych doświadczeń z przemocą rówieśniczą (*outsiders*), świadków – obrońców, którzy próbują aktywnie pomagać ofierze (*defenders*). W wyniku badań wykazała, że istnieje związek między rolą, jaką przyjmują świadkowie, a „moralnym odłączeniem się”. Obojętni świadkowie mają wyższy poziom „odłączania moralnego” w porównaniu ze świadkami-obrońcami oraz ze świadkami pasywnymi, odczuwającymi poczucie winy w wyniku braku ich reakcji. Porównując natomiast outsiderów i świadków-obrońców okazało się, że tych pierwszych również cechuje wyższy stopień „moralnego odłączenia się” (Obermann, 2011). Również Robert Thornberg i Tomas Jungert (2014) w swoich badaniach nad reakcjami świadków dręczenia szkolnego odnieśli się do technik dysocjacyjnych, wymienianych w koncepcji „moralnego odłączania się”.

Inną typologię świadków dręczenia rówieśniczego przedstawili Twemlow i Sacco (2013). Powstała ona jednak w odniesieniu zarówno do nauczycieli, jak i uczniów – potencjalnych świadków dręczenia rówieśniczego. Badacze wyróżnili: świadka iden-

tyfikującego się ze sprawcą (świadka-sprawcę), świadka identyfikującego się z ofiarą (świadka-ofiarę), świadka ambiwalentnego oraz świadka zrzekającego się.

Świadek sprawca jest określany jako cichy partner sprawcy, który obserwuje i zgadza się na stosowanie przemocy wobec innych. Daje przyzwolenie na stosowanie przemocy, choć sam aktywnie nie bierze udziału w dręczeniu. Świadek-sprawca, identyfikuje się ze sprawcą, by zrekompensować sobie strach przed nim lub wcześniejsze traumatyczne sytuacje. Typ ten posiada zdolności przywódcze, jednak brak mu odwagi na ujawnienie się w roli lidera, dlatego też stara się za wszelką cenę podnieść swoją pozycję w hierarchii klasy. Świadek-ofiara identyfikuje się z ofiarą, silnie przenosi na siebie odczucia osoby poszkodowanej – doświadcza wstydu, niepokoju, lęku. Ponadto odczuwa silny lęk przed tym, że sytuacja się zmieni i on stanie się obiektem dręczenia rówieśniczego. Rzadko zdarza się, że świadek-ofiara podejmuje aktywną interwencję i sprzeciwia się sprawcy. Kolejnym typem widza jest świadek ambiwalentny, zdeorientowany, który nie identyfikuje się ani ze sprawcą, ani z ofiarą. Mimo że chciałby stanąć w obronie ofiary, to nie ma pomysłu, nie wie, co mógłby zrobić, jak efektywnie zadziałać. Ponadto nie czuje się na tyle silny, by bronić innych. Ostatnim typem świadka jest świadek zrzekający się, który chcąc oczyścić się z odpowiedzialności, za dręczenie obwinia innych. Nie podejmuje interwencji, gdyż oczekuje, że ktoś inny to zrobi i rozwiąże problem.

Poddając analizie przywołane typologie świadków dręczenia rówieśniczego, warto byłoby zastanowić się nad motywami, jakie przyczyniają się do określonych zachowań obserwatorów (podejmowania lub zaniechania interwencji), czy są one stałe, czy zmieniają się w zależności od kontekstu sytuacyjnego, czy też innych zmiennych.

## METODA

### Osoby badane

Badane przeze mnie osoby to 23 studentów (18 kobiet i 5 mężczyzn) studiów stacjonarnych i niestacjonarnych różnych kierunków studiów: pedagogika, architektura, matematyka, socjologia. W okresie prowadzenia wywiadów osoby badane były w wieku 20–41 lat.

### Narzędzia

W badaniu wykorzystano wywiad swobodny ukierunkowany. Aby pozyskać materiał badawczy, stworzono listę szczegółowych zagadnień interesujących badacza. Dotyczyły one podejmowania lub zaniechania interwencji badanych w sytuacji dręczenia rówieśniczego, opisu podejmowanych przez nich konkretnych działań interwencyjnych, motywów działania oraz przeżywanych emocji. Ponadto istotnym obszarem zainteresowania uczyniono konsekwencje podjętych interwencji.

### Procedura

Uczestnicy zostali pozyskani do badań na podstawie ochotniczych zgłoszeń i zostali poinformowani o pełnej anonimizacji wywiadu oraz wyrazili zgodę na udział w badaniu. Indywidualne wywiady trwały od 30 minut do 1,5 godziny.

Po zakończeniu pozyskiwania danych dokonano transkrypcji oraz zespołowej analizy problemowej poszczególnych wywiadów. Zebrany materiał empiryczny w postaci opisu doświadczeń studentów w roli świadka dręczenia rówieśniczego został zestawiony z modelem Thornberga i in. (2012) (*Conceptual framework of bystander motivation to intervene in bullying situation*), uwzględniając specyfikę grupy badawczej oraz wyłonione podczas wywiadów kategorie.

Przedstawione analizy zgodnie z modelem jakościowym posłużyły pogłębionemu i kontekstowemu spojrzeniu na uwarunkowania interwencji świadków w sytuacji dręczenia rówieśniczego.

## WYNIKI

Opisując czynniki, które mogą przyczyniać się do podejmowania interwencji podczas dręczenia rówieśniczego, nie można pominąć kwestii, na którą w wywiadach zwrócili uwagę badani, a mianowicie – przyzwyczajenie do dręczenia. Jak to się dzieje, że dręczenie odbywa się w obecności innych osób i nikt nie reaguje, nie powstrzyma sprawcy przed wyrządzaniem krzywdy. Jak opisano, autorzy badań (m.in. Thornberg i in., 2012; Lindstrom Johnson i in., 2013) podkreślają, że powodem zaniechania reakcji jest strach, brak empatii, obawa o utratę własnej pozycji, normy grupowe czy negatywny klimat społeczny instytucji.

W badaniach własnych świadkowie, opisując dręczenie rówieśnicze wskazywali na dwie kwestie. W opowieściach pojawiała się **neutralizacja dręczenia rówieśniczego oraz rozmycie odpowiedzialności i w efekcie bierność**, jako usprawiedliwienie zaniechania interwencji. Opisując incydenty dręczenia rówieśniczego, badani traktują je jako naturalny element funkcjonowania społeczności uczniowskiej, jako zachowanie mieszczące się w granicach norm. Pewne zachowania w wyniku ich powtarzalności nie budzą już większego zdziwienia i sprzeciwu, a wręcz są traktowane jako zabawa i żart.

A ta sytuacja z uczniem zamkniętym w magazynku była w obecności całej klasy, no i nikt nie zareagował. Ci inni uczniowie mieli dużą uciechę, że zabawiają się kosztem drugiego (...) Ja też lubiłam w to „wchodzić”, bo było wtedy wesoło. To była taka rozrywka (K., II r. studiów uz.).

To są takie ludzkie słabości, że jakieś małe obgadywanie, czy jakieś takie rzeczy (B., III r.).

Było dwóch takich kolegów, taki W. i G., którzy jak J. go zaczepiał, to było fajne, coś się dzieje. I oni oczywiście albo jeszcze podkręcali J., albo sami uczestniczyli w tym. Jak już ten zaczynał się wyśmiewać z niego to była fajna zabawa, coś się dzieje, jest ofiara (...) działo się to tak długo, że w pewnym momencie wszyscy do tego przywykli, że coś takiego się dzieje w tej klasie (P., III r. studiów).

Mogliśmy śmiać się z jakiejś osoby, ale to było w formie niedojrzałych żartów, ale generalnie w zasadzie to każdy, kto chodził do szkoły to padł ofiarą jakichś złośliwości, dokuczanie ze strony innych, bo tak to jest w szkole (K., II r. studiów uz.).

Wśród badanych pojawili się także tacy, którzy otwarcie opisywali incydenty dręczenia rówieśniczego, niemieszczące się w granicach ich norm. Świadkowie przywołują zachowania wobec ofiar mogące świadczyć o **poczuciu wyrządzonej im krzywdy**.



Niewybierana na lekcjach w-f, albo tak wprost, tak wyśmiewana (...) wtedy, kiedy miała obcięte włosy. Ona też miała bardzo ubogie słownictwo, więc jak się wypowiadała to dochodziło do jakiś pomyłek i wtedy była wyśmiewana. Ona się rozplakiwała, nie broniła się (B., II r. studiów)

Widziałem, że ofiara była na granicy (...) on ciężko wzdychał miał czerwoną twarz, ruszał dolną wargą, widziałem, że zaraz wybuchnie (Ł., I r. studiów).

Nie chciałam patrzeć na to jak ona cierpi, wiedziałam, że dzieci chcą jej dokuzyć, (...) dzieci teraz takie są (...) ona płakała, nie chciała iść na lekcję, nie chciała przerw spędzać z kolegami, koleżankami... widziałam, że była smutna (...) widziałam, że jest jej przykro (K., II r. studiów uz.).

Istotnym czynnikiem przyczyniającym się do podjęcia interwencji wskazywanym przez badanych jest **bliska relacja, jaką świadkowie mają zarówno z ofiarą, jak i sprawcą**. Warto tu podkreślić, że istotna jest także wysoka pozycja społeczna, jaką posiadają świadkowie, która umożliwia im podejmowanie otwartych działań broniących ofiar i wyrażanie sprzeciwu wobec działań sprawcy.

Zostałam z nią, czy też parę słów do tych dziewczyn (atakujących) powiedziałam (...) parę słów pocieszenia, byłam wsparciem, nie odeszłam (...) to była bliska mi osoba (...) spotykałyśmy się, lepiej się uczyła, więc nawet mi trochę pomagała. To była specyficzna sytuacja, bo to była moja najbliższa przyjaciółka w klasie. A inna osoba, na przykład osoby, z którymi w ogóle nie miałam kontaktu, to jaki był sens ingerować w czyjeś sprawy (K., II r. studiów uz.).

Myślę, że jeśli się przyjaźniłam z jakimiś osobami, to znaczy często było tak, że na przykład agresor rozmawiał ze mną na ten temat i faktycznie wyciągał z tego jakieś wnioski, kiedy ja próbowałam cokolwiek wytłumaczyć, że jego zachowanie jest złe, to wtedy ta agresja się może zmniejszała (W., II r. studiów uz.).

Ważną kategorią, na którą wskazywali w wywiadach badani podejmujący interwencję, jest **spojrzenie na sytuację z perspektywy ofiary**. Podkreślali oni rolę **empatii**, odnosząc się m.in. do współodczuwania z ofiarą oraz przyjmowania perspektywy.

Było mi przykro, że oni się tak uwzięli na nią (J., II r. studiów uz.).

Próbowałam się postawić w sytuacji tego chłopaka gnębionego, nie chciałabym, żeby ktoś się tak w stosunku do mnie zachowywał, że na pewno jest mu przykro (A., I r. studiów).

Byli ludzie, którzy próbowali coś zrobić, ale nigdy tak daleko się nie posunęli (...) może się bali, nie mieli w sobie tyle empatii (Ł., I r. studiów).

Mimo że badania były skierowane do świadków dręczenia rówieśniczego, to jednak potwierdziły moje przypuszczenie, że nie ma „czystych” i jednoznacznych ról uczestników bullyingu. Jak się okazuje, są one zmienne w zależności od kontekstu sytuacyjnego. Badani opisywali bowiem wcześniejsze doświadczenia także z perspektywy ofiary. Nie jestem jednak przekonana, czy w każdym przypadku przeszłe sytuacje w roli ofiary mogą jednoznacznie przyczynić się do podjęcia działań obronnych skierowanych na ofiary. Z analizy wywiadów wynika bowiem, że wcześniejsze doświadczenia w roli ofiary uruchamiają strach przed kolejnym „wtłoczeniem” w tę rolę, co hamuje podjęcie interwencji.

Jednakże wśród badanych byli również i tacy świadkowie, którzy przywołując swoje wcześniejsze doświadczenia w roli ofiary, podkreślali rolę **empatii**, która mobilizowała ich do podjęcia obrony innych.

Wiedziałem jak się czują ci ludzie, jakie to jest uczucie, jak się wraca do domu i jest się samemu, załóżmy ze swoimi problemami, kiedy nie chce się chodzić do szkoły przez tych ludzi (...) tak jak ja się źle czułem (...) ja wiedziałem, że oni siebie nie mogą obronić, teoretycznie mogą, ale nie mają w sobie wewnętrznej siły (...) kiedyś sam miałem takie problemy, a teraz sam zwalczam takie sytuacje (Ł., I r. studiów).

Ja w ogóle miałam coś takiego, też długi czas, że osoby, które myślałam, że mają gorzej ode mnie, to duże bardzo współczucie i strasznie się z nimi identyfikowałam (...) jakie to straszne czuć się tak (B., III r. studiów).

Istotnym czynnikiem wyłonionym podczas analizy wywiadów był **bilans zysków i strat**, jakiego dokonywali świadkowie (szczególnie *świadkowie doświadczeni* jako ofiary). Wsparcie, jakiego udzielali ofiarom, było sposobem radzenia sobie z piętnem ofiary, przepracowania wcześniejszych negatywnych doświadczeń.

To był taki motywator, że tak jak ja źle się czułem, że wiem że oni siebie nie mogą obronić. (...) Że inny człowiek cierpi i że trzeba coś z tym zrobić. (...) Takie stawianie czoła temu wszystkiemu to była chyba taka moja terapia, żeby te moje złe wspomnienia pokonać (Ł., I r. studiów).

Można przypuszczać, że zyski z podejmowanych interwencji miały charakter bezpośredni (próba poradzenia sobie ze swoimi negatywnymi doświadczeniami w roli ofiary), ale również pośrednio wpływały na wzrost poczucia własnej skuteczności i uznanie ze strony innych osób, a to z kolei na wzrost pozycji społecznej.

Ktoś mi kiedyś powiedział, że to jest heroiczne, to co ja robię (stawanie w obronie innych) (...) Jeżeli widziałem cień szansy, że można coś z tym zrobić to próbowałem to zrobić (Ł., I r. studiów).

Przekonanie o skuteczności podjętej interwencji jest bowiem jednym z motywatorów do podejmowania obrony ofiar (Thornberg i in., 2012).

Badani wskazywali także na satysfakcję lub ulgę, jaką odczuwają, że to nie oni obecnie są ofiarą. Podkreślają, że ich interwencję w sytuacji dręczenia rówieśniczego hamuje **strach przed utratą obecnej pozycji**. Mimo że obserwują działania sprawcy i nie godzą się na nie, to ze względu na utratę własnej pozycji są bardziej skłonni do zaniechania interwencji.

Ogólnie miałam w myślach, że powinnam stanąć (w obronie), ale z drugiej strony się bałam też, że później to na mnie przejdzie (Kr., II r. studiów).

Każdy przejaw obserwowania to jest ryzyko, ryzyko tego, że ja z obserwatora też stanę się ofiarą, że moja bezpieczna, neutralna pozycja, że, że ona się zmieni, że dołączę do tych ludzi, którzy są dręczeni (Ł., I r. studiów).

Kiedy zwracałam uwagę kolegom, czy koleżankom to często to się przerzucało na mnie, że ktoś stawał się agresywny w moim kierunku (W., II r. studiów uz.).

## WNIOSKI

Zaprezentowane w artykule czynniki, motywujące świadków do podjęcia lub zaniechania interwencji stanowią jedynie wycinek badań własnych. Z jednej strony przedstawiłam kategorie, które zdaniem świadków mogą mobilizować, z drugiej zaś opisałam te zmienne, które mobilizują do pomocy sprawcy lub zaniechania jakichkolwiek działań i przyjęcia roli outsidera lub świadka niezaangażowanego. Warto podkreślić, że te ostatnie grupy są najliczniejsze. Na podstawie opowieści badanych można wnioskować, że świadkowie nie mają poczucia przyczyniania się i wzmacniania dręczenia.

Faktem jest jednak, że świadkowie, chociaż stanowią dużą grupę i są obecni przy większości przypadków dręczenia (Pepler, Craig, 1995; Hawkins i in., 2001) oraz deklarują gotowość do podjęcia interwencji, to faktycznie podejmują ją jedynie w niewielkim procencie przypadków (Craig, Pepler, 1997; Hawkins i in., 2001). Świadkowie stanowią więc grupę osób, która nie wykorzystuje swojego ogromnego potencjału interwencyjnego. Wynika to w dużym stopniu z ich przekonania, że skoro ta sytuacja bezpośrednio ich nie dotyczy, to bezzasadne wydaje się podjęcie interwencji. Ponadto okazuje się, że dręczenie rówieśnicze jest traktowane jako naturalny element funkcjonowania w społeczności uczniowskiej.

Założeniem artykułu było opisanie uwarunkowań interwencji świadków podczas dręczenia. W związku z tym koncentruje się on na analizie zachowań świadków wspierających ofiary. Warto więc planując działania profilaktyczne wykorzystać ich potencjał, ale także podczas realizowania założeń profilaktyki uniwersalnej budować wśród wszystkich uczniów świadomość ponoszenia odpowiedzialności za dręczenie i wiktymizację.

Czynniki mobilizujące do podejmowania interwencji opisane w artykule korespondują z wyłonionymi w badaniach, które prowadzili Gianluca Gini i in. (2007) oraz Thornberg i in. (2012). Badani świadkowie, którzy wykazali się działaniami broniącymi ofiar, charakteryzującymi się przede wszystkim niejawnymi interwencjami, w postaci pocieszania i wspierania wskazali, że empatia odgrywa tu znaczącą rolę. Podkreślali znaczenie empatycznej troski rozumianej jako skłonność do współczucia i współodczuwania w stosunku do ofiary oraz osobistej przykrości – czyli skłonności do przeżywania strachu, niepokoju, dyskomfortu podczas wyrządzania krzywdy innym (Każmierczak, Płopa, Retkowski, 2007). Cierpienie empatyczne mogło być także potęgowane przez wcześniejsze doświadczenia w roli ofiary dręczenia. Badani, którzy w przeszłości funkcjonowali w roli ofiary, wskazywali na znaczenie wcześniejszych doświadczeń oraz identyfikowania się z osobą krzywdzoną. Wnioski te potwierdzają badania Lyndsay N. Jenkins i Amanda B. Nickenson (2016) opisujące, że ofiary i świadkowie wspierający są bardziej wrażliwi i szybciej identyfikują sytuację dręczenia, co może przekładać się na większą świadomość bullyingu i poszukiwanie możliwości pomocy.

Istotnym czynnikiem mobilizującym świadków do działania jest relacja emocjonalna, jaka wiąże je z ofiarą lub sprawcą. Okazuje się bowiem, że świadkowie, których łączy więzi przyjaźni z ofiarami odczuwają swego rodzaju imperatyw, który nakazuje im stawać w obronie. Nie ma jednak jednoznaczności w badaniach dotyczących związku między bliską relacją ze sprawcą a hamowaniem dręczenia. Badania własne pokazują, że bliska relacja świadka ze sprawcą może być znaczącym czynnikiem podczas obrony ofiary. Warto byłoby jednak zgłębić ten wątek, biorąc pod uwagę także pozycję społeczną świadka, która może w tej sytuacji pozostawać nie bez znaczenia dla dalszych działań oprawcy.

## PODSUMOWANIE

Podsumowując informacje zamieszczone w artykule, należy podkreślić istotną rolę czynników, na które warto zwrócić uwagę w działaniach profilaktycznych ukierunkowanych na świadków. Opracowując jednak wytyczne dotyczące profilaktyki dręczenia rówieśniczego, powinniśmy rozpocząć od wnikliwej diagnozy sytuacji dotyczącej zarówno pozytywnych i negatywnych sposobów reagowania świadków w sytuacji dręczenia, jak i różnic, jakie między tymi zachowaniami występują, tj. jakie są strategie interwencyjne świadków skierowane na sprawców, a jakie na ofiary. Ważne jest również badanie innych zmiennych, jak pozycja społeczna, jaką posiadają uczestnicy dręczenia oraz klimat społeczny szkoły.

Działania profilaktyczne i interwencyjne środowiska szkolnego winny być więc ukierunkowane m.in. na budowanie: świadomości dotyczącej odpowiedzialności uczniów za dręczenie innych i poczucia skuteczności działań interwencyjnych oraz rozwijanie empatii. W szerszym aspekcie z kolei na tworzenie pozytywnego klimatu społecznego w środowisku szkolnym, w którym duże znaczenie będzie przypisywało się normom prospołecznym. Istotnym czynnikiem jest także modelowanie i wzmacnianie przez osoby dorosłe prospołecznych zachowań uczniów, poprzez własną interwencję rodziców i nauczycieli w sytuacji dręczenia rówieśniczego.

## BIBLIOGRAFIA

- Chańko, A., Wołyniec, E. (2016). Od normy do patologii społecznej. Diagnoza egotystycznych zniekształceń poznawczych wśród młodzieży objętej oddziaływaniami resocjalizacyjnymi. *Probacja*, 2, 115–130.
- Craig, W.M., Pepler, D.J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 13, 41–59.
- Eliot, M., Cornel, D., Gregory, A., Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48, 533–553.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33, 467–476.
- Gumpel, T.P., Zioni-Koren, V., Bekerman, Z. (2014). An Ethnographic Study of Participant Roles in School Bullying. *Aggressive Behaviour*, 40, 214–228.
- Hawkins, D.L., Pepler, D.J., Craig, W.M. (2001). Naturalistic observations of peerinterventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Jenkins, L., Nickerson, A. (2016). Bullying Participant Roles and Gender as Predictors of Bystander Intervention. *Aggressive Behavior*, 9999, 1–10.
- Każmierczak, M., Plopa, M., Retkowski, S. (2007). Skala Wrażliwości Empatycznej. *Przegląd Psychologiczny*, 50(1), 9–24.
- Komendant-Brodowska, A. (2009). Grzech zaniechania. Świadkowie przemocy szkolnej w perspektywie teorii gier. *De-cyzje*, 11, 5–47.
- Komendant-Brodowska, A. (2012). Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej. Rozprawa doktorska, Wydział Filozofii i Socjologii, Warszawski, Warszawa. <http://docplayer.pl/5883848-Grupowe-uwarunkowania-przemocy-szkolnej.html>.
- Kulesza, M., Kulesza, M. (2015). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna*, 3(57), 113–125.
- Lindstrom Johnson, S., Waasdrop, T.E., Dednam, K., Bradshaw, C.P. (2013). The Role of Bystander Perceptions and School Climate in Influencing Victims Responses to Bullying: To Retaliate or Seek Support? *Journal of Criminology*. <http://dx.doi.org/10.1155/2013/780460>.

- Ma, X. (2002). Bullying in middle school: Individual and school characteristics of victims and offenders. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 63–89.
- Meter, D.J., Card, N.A. (2015). Defenders of victims of peer aggression: Interdependence theory and an exploration of individual, interpersonal, and contextual effects on the defender participant role. *Developmental Review*, 38, 222–240.
- Monks, C., Ortega-Ruiz, R., Torrado-Val, E. (2002). Unjustified aggression in preschool. *Aggressive Behavior*, 28, 458–476.
- Nickerson, A.B., Mele, D., Princiotta, D. (2008). Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal of School Psychology*, 46, 687–703.
- Nickerson, A.B., Mele-Taylor, D. (2014). Empathetic responsiveness, group norms, and prosocial affiliations in bullying roles. *School Psychology Quarterly*, 29, 99–109.
- Obermann, M.-L. (2011). Moral Disengagement Among Bystanders to School Bullying. *Journal of School Violence*, 10, 239–257.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Olweus, D. (2004). *Bullying at School. What we Know and What we Can Do*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Padgett, S., Notar, Ch. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41.
- Pepler, D.J., Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31, 548–553.
- Pyżalski J. (2012). Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki. *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E.V.E., Salmivalli, Ch. (2013). Student, classroom and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421–434.
- Sainio, M., Veenstra, R., Huitsing, G., Salmivalli, Ch. (2011). Victims and their defenders: A dyadic approach. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 144–151.
- Salmivalli, Ch. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behaviour*, 15, 112–120.
- Salmivalli, Ch. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53, 286–292.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process. Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behaviour*, 22, 1–15.
- Thornberg, R., Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483.
- Thornberg, R., Jungert, T. (2014). School Bullying and the Mechanism of Moral Disengagement. *Aggressive Behaviour*, 40, 99–104.
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., Vanegas, G. (2012). Bystander Motivation in Bullying Incidents: To Intervene or Not to Intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, Vol. XIII(3), 247–252.
- Thornberg, R., Wänstorm, L., Hong, J.S., Espelage, D.L. (2017). Classroom relationship qualities and social – cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49–62.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2013). Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów. *Psychologia Rozwojowa*, 8(3), 75–86.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Interwencje rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych.

- Implikacje praktyczne. *Studia Edukacyjne*, 32, 303–320.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Twemlow, S.W., Sacco, F.C. (2013). How and Why Does Bystanding Have Such a Startling Impact on the Architecture of School Bullying and Violence? *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 10(3), 289–306.

### WITNESS – A KEY PARTICIPANT OF PEER BULLYING. A ROLE OF FACTORS DETERMINING AN INTERVENTION

**Abstract:** The article focuses on a topic of peer bullying, considering experiences of witnesses. A phenomenon of peer bullying is a significant problem from a perspective of school prevention planning. In a majority of theoretical and practical studies, authors describe bullying, focusing on behaviors of perpetrators and victims, omitting a key role of witnesses of bullying. Author of the current article underlines an important role of third persons, who, in their own bold intervention can significantly affect victims defense and therefore can restrict bullying incidents. The article presents chosen typologies of bullying wit-

nesses, underlying a meaning of the role of the witnesses who support victims. Own research is also described, whose aim was to get to know the conditions in which an intervention in a situation of peer bullying can occur. An experiment was conducted using a deepened interview with 23 students aged between 20 and 41 years old. A conditions favoring witnesses to intervene or not to intervene were described.

**Keywords:** peer bullying, bullying, a witness of peer bullying, typologies of the witnesses of peer bullying, witnesses' interventions.