

Kamila Madeja-Bień

*Uniwersytet Wrocławski*

ORCID: 0000-0003-1118-0871

## Mobbing w szkole – przegląd dotychczasowych wyników badań i odniesienia do programów interwencyjnych

Celem artykułu jest prezentacja dotychczas uzyskanych danych teoretycznych i empirycznych na temat zjawiska mobbingu, występującego w środowisku szkolnym. Na wstępie zaprezentowano najważniejsze konkluzje wynikające z trwających od ponad 30 lat rozważań na temat kryteriów definiujących zjawisko. Przytoczono dane ilustrujące skalę problemu i scharakteryzowano jego źródła oraz konsekwencje. Opisano dotychczas stosowane metody badawcze, a także role osób zaangażowanych w mobbing i ich podmiotowe uwarunkowania. Szczególną uwagę poświęcono także charakterystyce złożonych interwencji psychologicznych będących próbą radzenia sobie ze zjawiskiem.

**Słowa kluczowe:** mobbing, bullying, mobbing w szkole, przyczyny mobbingu, konsekwencje mobbingu

---

Kontakt:	Kamila Madeja-Bień kamila.madeja-bien@uwr.edu.pl
Jak cytować:	Madeja-Bień, K. (2019). Mobbing w szkole – przegląd dotychczasowych wyników badań i odniesienia do programów interwencyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(1), 93–109. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.6">https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.6</a>
How to cite:	Madeja-Bień, K. (2019). Mobbing w szkole – przegląd dotychczasowych wyników badań i odniesienia do programów interwencyjnych. <i>Forum Oświatowe</i> , 31(1), 93–109. <a href="https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.6">https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.6</a>

---

### MOBBING – CHARAKTERYSTYKA ZJAWISKA

Problematyka mobbingu, przemocy i agresji jest, jak się wydaje, coraz częściej podejmowanym tematem i analizowanym zjawiskim, i to nie tylko w kontekście obszarów zainteresowań zawodowych jednostki lub w kontekście jej relacji rodzinnych (Maćkiewicz, 2009), edukacyjnych i oświatowych (Gebauer, 2007), ale także środowiska osób wykluczonych i zagrożonych wykluczeniem społecznym (Mellibruda, 2015), czy też w przestrzeni rzeczywistości wirtualnej (Maćkiewicz, 2009). Jako patologia funkcjonowania grupy mobbing może występować w różnych relacjach grupowych i jednostkowych oraz może dotyczyć wielu aspektów funkcjonowania jednostki (Gamian-Wilk, Grzesiuk 2016).

Mobbing jest powszechnie uważany za problem psychologiczny, moralny i prawny nie tylko w wypadku pojedynczych osób – ofiar lub sprawców – ale również szerzej, w wypadku organizacji i społeczności o różnym stopniu formalizacji wzajemnych relacji. Dziś mało kto nie zdaje sobie sprawy z istnienia tego zjawiska i choć od dawna uznawane jest ono za problem wymagający uwagi i działań, systematyczne badania empiryczne nad nim rozpoczęły się dopiero w późnych latach 70. ubiegłego wieku (Monks, Coyne, 2012).

Termin mobbing wywodzi się z etologii i opisuje sytuację, w której grupa ptaków atakuje pojedynczego osobnika. Przyjęto go z tej dziedziny wiedzy i zaczęto stosować do opisu agresji wśród uczniów. Początki badań nad mobbingiem wiążą się bowiem z pracami poświęconymi zjawisku agresji występującymi w środowisku szkolnym. Mają one swoje korzenie w krajach skandynawskich, gdzie na określenie tego rodzaju zachowań na początku używano właśnie pojęcia *mobbing* (por. Olweus, 1993). Badacze zajmujący się tą problematyką wyróżnili następnie charakterystyczne cechy agresywnych zachowań szkolnych i określili mianem *bullyingu*, czyli dręczenia/nękania. Są to: fizyczny, werbalny lub psychiczny atak na osobę, nierównowaga siły pomiędzy atakującym a jego ofiarą, nieuzasadnione (bezpodstawne) nękanie, powtarzalność presji, wyraźny zamiar spowodowania strachu albo krzywdy. Zgodnie z tym podejściem celem sprawcy jest zepsucie opinii ofiary i zaszkodzenie jej w sposób, który pozwoli wyeliminować ją z pozycji, jaką zajmuje (Kaczorowski, 2007).

Obszar badań nad szeroko pojętym mobbingiem, początkowo ograniczony do sytuacji agresji międzyrówieśniczej w szkole, z czasem został rozszerzony. Od lat

80. ubiegłego stulecia badacze zainspirowani badaniami Olweusa (2003) intensywnie zaczęli się interesować zjawiskiem nękania pracowników, a zatem odniesiono mobbing do środowiska pracy. Pierwsza była praca Heinza Leymanna *The mobbing and psychological terror at workplaces* (1990), która przyczyniła się do zainicjowania publicznej debaty i w konsekwencji – znacznego rozwoju badań w tej dziedzinie.

Do tej pory przeprowadzono na temat mobbingu wiele badań na całym świecie, jednak nie udało się zbudować wspólnej definicji tego zjawiska. Autorzy kluczowych prac dotyczących mobbingu charakteryzowali go między innymi jako systematyczne wykorzystywanie władzy (Smith, Sharp, 1994). Farrington podkreślał (Jolliffe, Farrington, 2011), że mobbing może mieć charakter fizyczny lub psychiczny i stanowi czyn, którego intencją jest zranienie, czy też skrzywdzenie innego człowieka. Cechy definicyjne mobbingu, odróżniające go od zachowania wyłącznie agresywnego, to powtarzalność, nierównowaga sił oraz słabsza pozycja ofiary (Monks, Coyne, 2012). W literaturze przedmiotu zjawisko, to występuje pod różnymi pojęciami m.in: *mobbing, bullying, harassment, whistleblowing, Ijime, molestowanie moralne* (Wawrzyniak, 2007). Badacze włoscy, opisując zjawisko mobbingu, posługują się pojęciem *violenze*, odnoszącym się do zachowań brutalnych. W Japonii używa się terminu *ijime*, co znaczy drażnić się z kimś (Rigby, 2010). Szerokie ujęcie tego terminu zaproponował Rigby, określając mobbing jako umyślne nadużywanie władzy bądź siły w relacjach międzyludzkich (*ibidem*). W tym rozumieniu władzy mogą nadużywać nie tylko osoby pozostające w relacji zwierzchności wobec innych, tak jak rodzice, nauczyciele, dyrektorzy itd., ale też osoby będące w relacjach symetrycznych np. uczniowie – uczniowie. Celem każdego zachowania mobbingowego jest izolowanie ofiary ze środowiska, odarcie jej z godności, ośmieszenie i poniżenie (Kmieciak-Baran, Cieślak, 2001).

Ze względu na poważne skutki i powszechność występowania mobbing stał się obiektem badań, zainteresowań ośrodków społecznych, psychologicznych, pedagogicznych na całym świecie. Zjawisko to można obserwować na przestrzeni całego życia człowieka: od przedszkola do wieku podeszłego. Występuje ono w różnych relacjach: między rówieśnikami, w rodzinie, między partnerami, kolegami, pracodawcami czy też pracownikami (Monks, Coyne, 2012).

#### MOBBING W SZKOLE NA PRZESTRZENI LAT – DOTYCHCZASOWA WIEDZA

W ciągu ostatnich trzydziestu lat zjawisko mobbingu w szkołach w bardzo wielu krajach (por. Jimerson, Swearer, Espelage 2010; Smith, Madsen, Moody, 1999; Smith, 2012). Dziś do opisu przemocy w relacjach rówieśniczych stosuje się najczęściej trzy kategorie: zachowania agresywne (np. w sytuacji konfliktów), prześladowanie jednostek i dokuczanie im, czyli *bullying*, oraz mobbing, czyli uporczywe, zbiorowe znęcanie się kilku osób nad wybranymi ofiarami. Zjawisko *bullyingu* podkreśla znaczenie sytuacji indywidualnego znęcania się jednostki nad jednostką, czego nie obejmują niektóre definicje mobbingu. W innych miejscach w literaturze przedmiotu wskazuje się, iż w sytuacji, kiedy prześladowanie jednostki przybiera formę powtarzających

się w dłuższym czasie zachowań, to terminów bullying i mobbing używa się zamienne (por. Kosmatka, 2015). Zjawisko mobbingu rzadziej opisywane jest w tym kontekście, również jako *harassment* (nękanie) lub *ganging up someone* (sprzysięganie się przeciwko komuś) (Piekarska, 2008). Definicje bullyingu często podkreślają, iż działanie sprawcy w jego przypadku polega na zamierzonej intencji skrzywdzenia drugiej osoby i akt ten powtarza się na przestrzeni jakiegoś czasu. Mobbing zaś w odróżnieniu od bullyingu opisuje się często jako negatywne zachowania grupy wobec ofiary, które głównie mieszczą się w zakresie komunikacji (por. Dąbrowska-Bąk, Pawełek, 2014). Jednak Olweus (1978) definiuje mobbing jako negatywne zachowania fizyczne i słowne, otwarcie odrzucając te sposoby rozumienia mobbingu, w których zakłada się tylko działania grupowe. Jego zdaniem bowiem, wiele zachowań ze spektrum mobbingu przebiera również postać interakcji „jeden na jeden”. Tak szeroka definicja zachowań mobbingowych, niejako włączających również zachowania o charakterze bullyingu w zakres swoich ram definicyjnych podejmowana jest także w tym artykule.

Od około 1989 roku zaczęły pojawiać się książki i artykuły na temat mobbingu w szkole. Zaczęto także już wówczas organizować pierwsze kampanie interwencyjne, na początku w Skandynawii (por. Olweus, 1993), a do kolejnych, zakrojonych na dużą skalę doszło w Wielkiej Brytanii (Smith, Sharp, 1994), Kanadzie (Pepler, Craig, Ziegler, Charach, 1994) i Finlandii (Stevensi, Van Oost, 1995). Od początku XXI wieku rozpoczęto także badania nad mobbingiem w cyberprzestrzeni (por. Noret, Rivers, 2006). Badacze tego zjawiska początkowo głównie charakteryzowali je przez pryzmat otrzymywania nieprzyjemnych, czy zawierających groźby SMS-ów, MMS-ów lub wiadomości poczty elektronicznej, ale dziś już z pewnością zjawisko to wymaga znacznie szerszego kontekstu i wyjścia poza obszar szkoły i wieku szkolnego (Hinduja, Patchin, 2009; Kowalski, Limber, Agatston, 2008; Smith, 2010; Willard, 2006).

W szkole mamy do czynienia z mobbingiem na różnych poziomach i w różnych relacjach np. uczeń–uczeń, nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń, uczeń–nauczyciel (Terry, 1998). Podstawowe formy mobbingu w szkole to jego postać fizyczna (np. uderzanie, kopanie, bicie pięścią), werbalna (szydzenie, drwiny, ublizanie), wykluczenie społeczne (systematyczne wyłączanie kogoś z grupy społecznej), pośrednia i inne formy relacyjne (rozpowszechnianie plotek, namawianie) oraz mobbing w cyberprzestrzeni (nowe technologie, SMS-y, wiadomości przesyłane pocztą elektroniczną, strony internetowe) (Smith, 2012).

Jeśli chodzi o metody badawcze, które służą zdobywaniu wiedzy o mobbingu w szkole, to do tych głównych z pewnością należą relacje na temat zjawiska uzyskane od nauczycieli i rodziców, kwestionariusze samoopisowe, metoda socjometryczna (tzw. nominacje rówieśnicze) oraz bezpośrednia obserwacja i metody jakościowe (*ibidem*).

Pozyskanie relacji od nauczycieli to metoda bezpośrednia i łatwo uzyskiwana, choć należy z pewnością wskazać, że często nauczyciele posiadają wiedzę, która może okazać się mało przydatna z punktu widzenia doświadczeń samego ucznia. Mają oni bowiem zawzwyczaj inny punkt odniesienia wobec uczniowskich problemów. Z pewnością metoda ta jest częściej wykorzystywana w przypadku dzieci

młodszych (Monks, Smith, Swettenham, 2003). Dane samoopisowe w postaci kwestionariuszy uzyskiwanych bezpośrednio od uczniów są najczęściej wykorzystywaną metodą, choć ich cechą negatywną jest ograniczenie danych jedynie do jednego informatora, czyli osoby wypełniającej kwestionariusz (Smith, 2012). Metoda socjometryczna z kolei, czyli tzw. nominacje rówieśnicze, to podejście alternatywne, w którym uczniowie proszeni są o wskazanie kolegów i koleżanek uwikłanych w mobbing w roli sprawcy i ofiary. Choć metoda ta wymaga sporo czasu – jest bardzo często wykorzystywana do pracy z konkretną grupą rówieśniczą, np. klasą, której dotyczy problem mobbingu. Zagrożeniem, które niesie ze sobą ta forma zdobywania wiedzy o zjawisku, jest konsekwencja ujawnienia i nazwania konkretnych osób i przypisania im ról, co może skutkować etykietowaniem i stygmatyzacją (por. Aronson, Wilson, Akert, 2012; Goffman, 2007; Smith, 2012). Bezpośrednia obserwacja jest metodą szczególnie trudną ze względu na sposób jej przeprowadzenia, najczęściej z wykorzystaniem dyktafonu (Boulton, 1995) lub wideo i mikrofonu (Pepler, Craig, 1995). W tej metodzie badacze są skoncentrowani na przejawach mobbingu fizycznego, czyli tego najbardziej widocznego, a w mniejszej mierze na jego formach słownych, czy też pośrednich. W badaniach nad tym zjawiskiem wykorzystuje się także metody jakościowe, jak np. grupy fokusowe, czy też wywiady z informatorami (Duncan, 1999; Owens, Shute, Slee, 2000).

Najczęściej opisywanymi w procesie mobbingu rolami są te związane z rolą mobbera oraz ofiary mobbingu. Pikas (2002) rozróżnił dodatkowo dwa rodzaje ofiar: tzw. ofiary bierne, które nie prowokują mobbingu bezpośrednio, oraz ofiary prowokujące, czyli osoby, które można posądzić o przyczynienie się do własnego uwikłania w mobbing m.in. poprzez irytujący i prowokacyjny sposób zachowywania się. Salmivalli wraz ze współpracownikami (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 1996) na podstawie przeprowadzonych nominacji rówieśniczych wskazała na istnienie następujących ról różnych osób, uwikłanych w mobbing szkolny: mobberów prowodyrów (inicjatorów działań), mobberów naśladowców (przyłączających się do działania mobbingowego), wspierających (dodających odwagi mobberowi) obrońców (pomagających ofierze), osoby postronne (niewtrącających się) oraz ofiary (por. Monks i in., 2003; Olweus, 2007; Sutton, Smith, 1999). Role mobbera ofiary i obrońców, na co wskazują doniesienia z badań, można próbować identyfikować już nawet w grupie dzieci cztero-, pięcio- i sześciolletnich (Sutton, Smith, 1999).

Na pytanie, jak rozpowszechnione w Polsce jest to zjawisko, odpowiadają niektóre raporty z badań. We wnioskach z raportu Kuźmy i Szarota (1998) czytamy, że nieprzystosowaniem szkolnym zagrożonych jest ok. 25–35% uczniów szkół podstawowych, a antyspołeczne zachowania dotyczą ok. od 11 do 35% z nich. Kolejnym dokumentem jest raport, przygotowywany w ramach realizowanego w polskich szkołach programu „Szkoła bez przemocy” (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszczuk, Baczek-Dombi, 2011). Z badań tych wynika, że ponad jedna piąta spośród zbadanych instytucji (22%) ma poważny problem z zachowaniami agresywnymi uczniów. Ofiarami dręczenia szkolnego pada aż ok. 9% polskich uczniów. W szkołach podstawowych problem dotyczy co ósmego ucznia, wśród gimnazjalistów – co dziesiątego,

a w szkołach ponadgimnazjalnych – co dwudziestego. Najczęściej – w sumie w połowie badanych szkół – w badanych klasach identyfikowano jedną lub dwie ofiary dręczenia. W co piątej szkole było ich więcej – trzy lub cztery osoby były systematycznie prześladowane przez rówieśników. Najbardziej niepokojące wydaje się jednak to, że w niemal co dziesiątej szkole (9%) można było zidentyfikować pięć, a nawet więcej ofiar dręczenia w losowo wybranej klasie. W szkołach podstawowych tylko w 16% szkół żaden uczeń nie był dręczony, w 40% szkół w klasie była jedna lub dwie ofiary dręczenia, a aż w 44% było ich więcej. Zgodnie z tym raportem najbardziej powszechną formą przemocy, jakiej doświadczają polscy uczniowie, jest przemoc werbalna – nie doświadczyło jej jedynie 37% uczniów. Oznacza to, że niemal dwie trzecie przynajmniej raz było obrażanych, przezywanych czy też wyśmiewanych. Przemoc fizyczna dotyka około jednej trzeciej (33%) uczniów, która została umyślnie przewrócona lub pobita. Jedna piąta (19%) uczniów doświadczyła przemocy cyfrowej, z przemocą materialną miała do czynienia jedna piąta (20%) z nich. Przemoc relacyjna dotyczy dwóch piątych (41%) uczniów, a jeden na siedmiu (14%) uczniów doświadczył co najmniej jednej formy przemocy seksualnej (Komendant-Brodowska i in., 2011). Przemoc w szkole częściej dotyka chłopców niż dziewczęta (por. Thorne, 1993; Watson, 2007). Uczniowie szkół podstawowych doświadczali przemocy częściej niż gimnazjaliści i znacząco częściej niż uczniowie szkół ponadgimnazjalnych (Komendant-Brodowska i in., 2011). Według nowszych badań już co trzeci nastolatek był sprawcą lub ofiarą dręczenia w szkole przynajmniej jeden raz w ostatnich dwóch miesiącach, a co dziesiąty miał w tym okresie częste doświadczenia z przemocą rówieśniczą. Zarówno sprawcą, jak i ofiarą dręczenia był co siódmy nastolatek. W porównaniu z wynikami sprzed czterech lat istotnie zwiększył się również odsetek ofiar dręczenia w szkole (por. Małkowska-Szkutnik, 2015).

#### PRZYCZYNY WYSTĘPOWANIA ZJAWISKA ORAZ PODMIOTOWE UWARUNKOWANIA OFIAR I SPRAWCÓW

Podejmowane przez młode osoby zachowania agresywne są obecnie szacowane, na co w dużej mierze wskazują powyższe wyniki badań, jako nad wyraz powszechne. Wszystkie możliwe przyczyny występowania tychże zawierają się w podziale na te dotyczące poziomu społeczeństwa i jego współczesnej charakterystyki (np. tolerancja przemocy, mobbingu i nadużywania pozycji w społeczności, środki masowego przekazu), cech społeczności (np. poziom przemocy i bezpieczeństwa w bezpośrednim sąsiedztwie, warunki socjoekonomiczne), poziomu szkoły (np. klimat w niej panujący, jakość relacji, polityka szkoły, warunki w niej panujące), charakterystyki rodziny (np. charakter relacji rodzic–dziecko, relacji międzyrówieśniczej), poziomu interpersonalnego (np. postawy w grupach rówieśniczych w szkole, charakter i jakość przyjaźni) oraz poziomu indywidualnego (np. temperament i osobowość) (por. Smith, 2012).

Na pytanie, skąd bierze się mobbing, nie znajdujemy jednak w literaturze przedmiotu jednoznacznej odpowiedzi. Wśród licznych teorii wyjaśniających funkcjonuje

ta, dotycząca zniekształconego czy też odbiegającego od normy przetwarzania informacji społecznych u danej osoby, którego skutkiem może być agresywne, przemocowe zachowanie lub właśnie mobbing (Crick, Dodge, 1999).

W innym spojrzeniu teoretycznym mobbing uznawany jest za zachowanie dezadaptacyjne i w tym kontekście rozumiany jest tak jak wszystkie pozostałe zjawiska z szerokiego spektrum zachowań agresywnych (Hawley, Little, Card, 2007). W tym wypadku brane są pod uwagę zarówno jego koszty, jak i zyski zeń płynące. (por. Lorenz, 1996; Olweus, 1993).

Istnieje także inny sposób rozumienia tego zjawiska, widzianego w kontekście koncepcji kozła ofiarnego (por. Schuster, 1999). Zakłada ona bowiem, że w każdej grupie istnieje potrzeba posiadania ofiary, w związku z czym można się spodziewać, że w każdej grupie społecznej, np. szkolnej klasie, taka ofiara się pojawi (por. Smith, 2012).

Inną teorią wyjaśniającą mobbing jest koncepcja tożsamości społecznej, na którą składa się wiedza osoby związana z przynależnością do określonej grupy bądź kategorii społecznej (Tajfel, Turner, 1986). Z perspektywy tożsamości społecznej ludzie mają skłonność do dzielenia świata społecznej na kategorie grupy własnej i obcej, czyli zgodnie z kategorią „my–oni”. Osoby, które należą do mojej grupy, są postrzegane bardziej przychylnie (faworyzacja grupy własnej), natomiast tym z grupy nieswojej przypisuje się więcej właściwości negatywnych (depresja grupy obcej) (Nesdale, Flessner, 2001; Wojciszke, 2002).

Warto wspomnieć, że niektóre podejścia teoretyczne związane z rozwojem jednostki w rodzinie także mogą być pomocne w zrozumieniu przyczyn powstania zjawiska. Stąd często czerpane są wnioski dotyczące większego prawdopodobieństwa uwikłania się w mobbing pewnej grupy dzieci. Podejścia te obejmują m.in. teorię przywiązania, społecznego uczenia się, style wychowawcze, teorię systemów rodzinnych, schematy relacji rodzinnych, teorie radzenia sobie ze wstydem bądź też poznawczą teorię kontekstu (Bandura, Ross, Ross, 1961; Bowlby, 1973; Duncan, 2004; Smith, 2012). I tak na przykład zgodnie z teorią radzenia sobie ze wstydem, samo wypieranie wstydu uznawane jest za dezadaptacyjne i może doprowadzić do uzewnętrznianej wrogości i poszukiwania tzw. „kozła ofiarnego” (Ahmed, Braithwaite, 2004). Autorki tej teorii wykazały, że stosowanie mobbingu wobec innych można próbować przewidzieć na podstawie takich czynników, jak: wypieranie wstydu, nieprzynawanie się do wstydu, posiadanie rodziców piętnujących zawstydzenie oraz brak harmonii w rodzinie (por. Smith, 2012). Koncepcja „teorii niepośuszeństwa” Sherman (1993) wskazuje także, iż panujące i stosowane w rodzinie sankcje, które są niewłaściwe i niesprawiedliwe oraz piętnują młodą osobę, mogą w rzeczywistości nasilić, zamiast osłabiać, pojawiające się w ich następstwie zachowania niepożądane. Niektóre z najnowszych badań wskazują także na rolę dziedziczności w przypadku ról ofiar i sprawców (Ball i in., 2008). Wskazuje to na znaczenie czynników temperamentalnych i/lub neurologicznych w rozumieniu przyczyn opisywanego zjawiska (Smith, 2012).

Ofiary mobbingu często doświadczają lęku i niskiego poczucia własnej wartości (Williams, Chambers, Logan, Robinson, 1996). Mobbing może stać się przyczyną wysypowania u jednostki PTSD (*Post Traumatic Stress Disorder*), GAD (*Genrela Ankiety Disorder*), przekonania o niezrozumieniu przez innych, poczucia wykluczenia, wobcowania, ale i depresji (por. Hawker, Boulton, 2000; Salmivalli, 2010). W przypadkach ekstremalnych ofiary zjawiska mogą nawet popełniać samobójstwo (Kaltiala-Heino, Rimpelä, <sup>c</sup>Arja Rimpelä, Rantanen, 1999). Hodges wraz z zespołem (Hodges, Malone, Perry, 1997) wykazał, że posiadanie niewielkiej liczby przyjaciół lub przyjaciół, którym nie można ufać, bądź takich, którzy mają niski status społeczny, stanowi czynnik ryzyka wejścia w rolę ofiary. Niektóre ofiary pochodzą z rodzin nadopiekuńczych (Smith, Myron-Wilson, 1998), a dzieci, które są zarówno sprawcami, jak i ofiarami (tzw. „agresywne ofiary”), mogą pochodzić z rodzin wyjątkowo trudnych i pełnych przemocy (Schwartz, Dodge, Pettit, Bates, 1997). Ryzykiem wiktymizacji są także niepełnosprawność oraz szczególnie porzeby edukacyjne. Dzieci, których one dotyczą, od dwóch do trzech razy częściej stają się ofiarami mobbingu i w ich przypadku istnieje także większe ryzyko mobbingowania innych (Knox, Conti-Ramsden, 2003; Nabuzoka, 2000). Dzieci z problemami behawioralnymi, jak wynika z doniesień badaczy, mogą z kolei zachowywać się agresywnie i stać się „ofiarami prowokującymi”. Typowa ofiara przemocy jest fizycznie słabsza od rówieśników, zastraszona, depresyjna, ma obniżoną samoocenę i częściej wypada z normalnego cyklu edukacyjnego (por. Merrell, Gueldner, Ross, Isava, 2008; Wojciszke, 2011). Jest też bardziej lękliwa, nieśmiała, małowówna i częściej niż pozostali uczniowie uważa się za niewystarczająco inteligentną na tle pozostałych, dodatkowo jeszcze nieatrakcyjną, pełną wstydu i w konsekwencji – nieszczęśliwą (Olweus, 2007).

Zmienne związane z rolą sprawcy, jak wskazują badania, obejmują między innymi czynniki temperamentalne, jak porywczność (Olweus, 1993), łatwość przypisywania innym wrogich zamiarów i egotyzm o charakterze obronnym (Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, Lagerspetz, 1999). Zdarza się tak, że mobberzy posiadają wyjątkowo wysoką inteligencję społeczną i umiejętności poznawcze i w związku z tym potrafią wykorzystywać to do czynów wysoce manipulacyjnych (Kaukiainen i in. , 1999; Sutton, Smith, 1999). Dziecięcy mobberzy, choć bywają odrzucani przez rówieśników na wczesnych etapach szkoły, to w szkole ponadpodstawowej, w swoich grupach rówieśniczych mogą cieszyć się wysokim statusem społecznym (Pellegrini, Bartini, 2001). Sprawcy częściej pochodzą z rodzin, w których brakuje prawidłowych i bezpiecznych relacji, powszechna jest tam przemoc, a dyscyplinę cechuje brak konsekwencji. Istnieją także dane, które wskazują, że ojcowie, którzy byli mobberami w szkole, wychowują synów w sposób, którego prawdopodobną konsekwencją również będzie przyszłe sprawstwo mobbingu (Farrington, 1993; Olweus, 1993). Sprawca przemocy w szkole to także dziecko o słabych postępach szkolnych, obniżonej empatii, nasilonej skłonności do wrogiego wzorca atrybucji, niepopularny wśród rówieśników, często to osoby zafascynowane przemocą i jej narzędziami, działające impulsywnie i posiadające potrzebę dominacji (por. Czapiński 2009; Olweus, 2007). Częściej mają też one skłonności do uzależnień, kłopotów z prawem i częściej wy-



wodzą się z rodzin, w których rodzice stosują kontrolę przez przymus i nie potrafią skutecznie dyscyplinować dziecka (Czapiński, 2009).

Wraz z wiekiem pojawia się zmiana związana z postacią mobbingu, z fizycznej w stronę mobbingu pośredniego i relacyjnego (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992). W roli sprawców częściej występują chłopcy, natomiast w roli ofiar obie płcie występują z tą samą częstotliwością. Wśród chłopców częstsze są fizyczne formy mobbingu, natomiast u dziewczynek przeważa mobbing pośredni i relacyjny (por. Smith, 2012). Reakcja na odrzucenie z pewnością może mieć swoją różną specyfikę, w zależności od płci. Efekty socjalizacji i wychowania, skutkujące różnymi, akceptowanymi społecznie reakcjami na stres, warunkują większą ilość podejmowanych zachowań agresywnych w przypadku chłopców. Różnice między chłopcami i dziewczętami w tym zakresie, jak wskazują niektóre badania, są istotne dla wszystkich kategorii wiekowych. Choć dziewczynki, jak wskazują badania, podobnie jak chłopcy doświadczają mobbingu – rzadziej reagują na niego agresją (por. Bonanno, Levenson, 2014; Kimmel, Hearn, Connell, 2005; Surzykiewicz, 2000; Thorne, 1993; Watson, 2007).

Badanie grupy 406 uczniów w wieku 13–16 lat w szkołach, w których działały rówieśnicze systemy wsparcia, dowiodło, że pięć najczęściej stosowanych strategii radzenia sobie z mobbingiem to: porozmawianie z kimś, ignorowanie, obrona we własnym zakresie, unikanie/schodzenie z drogi mobberom, zaprzyjaźnienie się z większą liczbą osób/innymi osobami (Smith, Talamelli, Cowie, Naylor, Chauhan, 2004).

#### IMPLIKACJE DLA PROGRAMÓW INTERWENCYJNYCH

Mobbing w szkole jest zjawiskiem powszechnym. I choć badania nad nim trwają już od ponad trzydziestu lat i zrobiono już w tym kierunku wiele kroków naprzód, z pewnością należy zrobić ich jeszcze więcej, by poradzić sobie z nim w sposób dużo bardziej dostrzegalny i skuteczny (por. Smith, 2012).

Działania i zachowania agresywne, w tym zachowanie mobbingowe, jak wynika z przytoczonych powyżej badań, są z pewnością uwarunkowe wieloma czynnikami, zarówno tymi o charakterze biologicznym, jak i środowiskowym. Większą szansę na skuteczność w działaniu antyprzemocowym i antymobbinowym mają zatem złożone interwencje psychologiczne, które odwołują się do przeciwdziałania tak jednej, jak i drugiej kategorii przyczyn wstępowania zjawiska. W trakcie tych działań należy między innymi usuwać zachowania sprzyjające agresji czy też rodzące ją, poprzez z jednej strony eliminowanie bardzo różnych czynników ją inspirujących oraz podtrzymujących, z drugiej zaś poprzez dostarczanie alternatywnych wzorców zachowania. Dodatkowo konieczne wydaje się także wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa ucznia w szkole i klasie oraz wzmacnianie zaufania ucznia do nauczycieli, w tym motywowanie do zwracania się do niego o pomoc w sytuacjach trudnych. Celami podstawowymi takich programów powinny być zwiększenie stanu wiedzy o problemie mobbingu i świadomości związanej z tym problemem, w tym obalenie wciąż jeszcze pokutujących mitów i stereotypów na jego temat. Bardzo ważnymi zadaniami w tym

kontekście wydają się także zwiększenie zaangażowania w ten proces rodziców i nauczycieli, stworzenie jasnych reguł zwalczania mobbingu oraz zapewnienie uczniom szykanowanym przez kolegów ochrony i wsparcia (Olweus, 2007).

Tym, na co na samym początku działania powinniśmy zwrócić uwagę, jest wyraźnie dostrzegalne nasilenie agresji u dzieci, będące przede wszystkim skutkiem wychowania w rodzinie, charakteryzującej się występującą między rodzicami i dziećmi spiralą wzajemnego przymusu (por. Patterson, 1976). Zaproponowany program interwencji w tym przypadku skierowany powinien być do rodziców. Powinien polegać na wyjaśnieniu im zasad, które uruchamiają spiralę wzajemnego przymusu, utrwalają to zjawisko i przyczyniają się do jego narastania (Patterson, 1976; Wojciszke, 2011). Następnie rodzice instruowani powinni być, w jaki sposób można przerwać tę spiralę za pomocą komunikacji i negocjacji z dzieckiem oraz jak nagradzać je za zachowania prospołeczne (por. Patterson, Cobb, Ray, 1972). Ważnym działaniem skierowanym na rodziny jest także zaangażowanie ich w długotrwałe treningi, obejmujące radzenie sobie ze stresem rodzicielskim, zarządzanie, szkolenie umiejętności w zakresie komunikacji wewnątrzrodzinnej i rozwiązywania problemów oraz planowania przyszłości dziecka i rodziny (Meyer, Becker, Vandenberghe, 2004). Oczywiście tematyka ta powinna być poszerzona także o wiedzę z zakresu obniżania poziomu przemocy w danej społeczności, czy też wpływania na poziom nieuzasadnionej i tym samym możliwej do uniknięcia przemocy na przykład w mediach. Działania te nie powinny polegać na przeprowadzeniu jednorazowych szkoleń, a winien być to proces, systematycznie powtarzany i obejmujący działania podtrzymujące (por. Wojciszke, 2011).

We wspomnianych wyżej propozycjach działań należy zwrócić uwagę na kluczową rolę jakości interakcji z osobami znaczącymi dla dziecka z uwagi na fakt, że to właśnie one są nie tylko ważnym „czynnikiem socjalizacji”, lecz przede wszystkim stanowią dla dziecka potencjalny wzorzec zachowań i odniesień w przyszłości (por. Olweus, 2007; Rigby, 2010).

Działaniem nastawionym na systemową pomoc instytucjom opieki społecznej i edukacji winny być także złożone programy interwencyjne. Czynniki te stanowią bowiem szczególnie ważne ogniwo rozwoju zjawiska mobbingu w szkole, o czym świadczą m.in. przeprowadzone w 2009 roku w Finlandii badania. Pokazały one, że wpływ indywidualnych czynników ryzyka zostania ofiarą dręczenia zależał właśnie od kontekstu grupowego. Otóż w klasach z dużym natężeniem zachowań wspierających agresora oraz klasach, w których niewielu uczniów broniło ofiar, czynniki ryzyka działały znacznie silniej niż w klasach z atmosferą mniej przyjazną dla agresora (Karna, Voeten, Poskiparta, Salmivalli, 2010.) Wyniki te wskazują zatem konieczność szczególnej koncentracji na warunkach i relacjach panujących w szkołach. Działania te powinny odbywać się w postaci rozwijania partnerstwa przedszkole/szkoła–dom, zwiększania dozoru rodzicielskiego, promowania opieki i szacunku za pomocą reguł i dyscypliny oraz większej koncentracji na poprawie jakości kluczowej dla rozwoju relacji rodzic–dziecko. Bardzo ważny jest również społeczny i emocjonalny klimat panujący w szkole. Z raportu podsumowującego badanie przeprowadzone w Polsce (Komendant-Brodowska i in., 2011) wynika, że problem przemocy ma mniejsze na-

tężenie, gdy więcej uczniów chętnie chodzi do szkoły, chętnie spędza czas w szkole nawet po lekcjach, więcej uczniów ocenia atmosferę szkolną jako miłą i swobodną, oraz kiedy więcej uczniów czuje się w szkole całkowicie bezpiecznie. Wyniki pokazują także, że im gorsze są relacje uczniów z nauczycielami, tym wyższy poziom przemocy w relacjach między uczniami, co dotyczy szczególnie szkół podstawowych, czyli dzieci młodszych. Biorąc pod uwagę późniejsze etapy edukacji, ważne wydaje się także zwiększenie demokratyzacji w relacjach w szkole, a więc przyjmowanie przez uczniów bardziej partnerskiej roli, co, jak wskazują badania, wydaje się powiązane z niższym poziomem przemocy. Wyniki te dotyczą szczególnie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych. Poprawiając więc szeroko rozumianą atmosferę w szkole, powinniśmy spodziewać zmniejszenia natężenia przemocy (tamże).

Kompleksowe interwencje powinny dotyczyć zarówno zasad panujących w klasie, jak i polityki szkoły, ale także winny obejmować poprawę warunków w niej panujących, nadzorowania miejsc czasu i zabawy, wprowadzenie systemów wzajemnego wsparcia dla rówieśników, skierowanych na dodawanie odwagi dzieciom niezaangażowanym i przyglądającym się oraz zachęcanie ich, by wchodziły w role obrońców, pomagały ofiarom i stawiały opór sprawcom (Smith, 2012; Wojciszke, 2011). Działania te wymagają także wprowadzenia treningów asertywności oraz pracy ze sprawcami (por. Smith, Sharp, 1994).

Wczesna interwencja w tym kontekście oznacza barierę dla utrwalania się wśród dzieci i młodzieży negatywnych wzorców reagowania. Ważne jest także, by szkoły współpracowały z rodzicami i włączały ich w działania skierowane na eliminowanie mobbingu (por. Smith 2010, 2012). Obserwacja działania nasilonego cyberbullyingu i jego specyficznych właściwości także stanowi nowe wyzwania dla działań antymobbingowych. Z pewnością również warto wszelkie programy interwencyjne rozpoczynać i wdrażać jak najwcześniej, zanim role mobbera i mobbingowanego zostaną utrwalone.

#### PODSUMOWANIE

Biorąc po uwagę wszystkie zaprezentowane wyniki badań odnoszące się do zjawiska mobbingu w szkole, z pewnością nie należy zapominać, że istnieje spora grupa młodych osób, która pomimo splotu wielu niekorzystnych komponentów nie ujawni nigdy zachowań agresywnych, przemocywych, mobbingowych. Na zachowanie człowieka niewątpliwie oprócz biologii ogromnie wpływa aktywność własna, która jest w stanie niwelować negatywny splot niekorzystnych czynników generowanych przez naturę i kulturę (Kosmatka, 2015). Teoretycznie jednak, na podstawie przytoczonych badań, jesteśmy w stanie wyobrazić sobie, że ta sama osoba może w sposób ciągły i nieprzerwany być ofiarą mobbingu, w domu, przedszkolu, w szkole, i później, np. w miejscu pracy, w związku z inną osobą, czy też w okresie późnej starości. Choć z pewnością prawdopodobieństwo takiego przebiegu życia nie wydaje się bardzo realne, to sam fakt możliwości jego wystąpienia jest wielce alarmujący, stąd konieczność i ogromna waga przypisywana wczesnej interwencji w tym zakresie, która

powinna zatrzymać powtarzającą się przemoc ludzką już w bardzo wczesnych jej stadiach (por. Monks, Coyne, 2012). Jedyne podejście interakcyjne i złożone interwencje w profilaktyce antymobbingowej, obejmującej szerokie środowiska, poczynając od rodziców i rodziny, aż po obszary instytucjonalne opieki i edukacji, są w stanie zatrzymać zjawisko mobbingu, a przynajmniej znacznie je ograniczyć.

#### BIBLIOGRAFIA

- Ahmed, C., Braithwaite, U. (2004). Bullying and victimization: cause for concern for both families and school. *Social Psychology of Education*, 7(1), 35–54. doi:10.1023/B:SPOE.0000010668.43236.60.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2012). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Ball, H., Arseneault L, Taylor, A., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T.E. (2008). Genetic and environmental influences on victims, bullies and bully-victims in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 104–112.
- Bandura, A., Ross, D., Ross, S.A. (1961). Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 63, 575–582.
- Björkqvist, D.K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Boulton, M.J. (1995). Patterns of bully/victim problems in mixed race groups of children. *Social Development*, 4(3), 277–293.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss, Vol. 2: Separation*. New York: Basic Books.
- Bonanno, C.M., Levenson, R.L. (2014). *School Shooters: History, Current Theoretical and Empirical Findings, and Strategies for Prevention*. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2158244014525425>
- Chaux, E., Molano, A., Podlesky, P. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: a country-wide multilevel analysis. *Aggress Behavior*, 35(6), 520–529. doi:10.1002/ab.20320.
- Crick, N.R., Dodge, K.A. (1999). Superiority in the eye of the beholder: A comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8, 128–131.
- Czapiński, J. (2009). Diagnoza szkolna. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole. W: *Szkoła bez przemocy 2009. Raport Roczny Programu Społecznego Szkoła bez przemocy* (s. 22–117).
- Dąbrowska-Bąk, M., Pawełek, K. (2014). *Opresja w szkole*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Duncan, R.D. (1999). Peer and sibling aggression: An investigation of intra- and extra-familial bullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 14, 871–886.
- Duncan, R.D. (2004). The impact of family relationship at school bullies and victims. W: L. Espelage, M. Swearer (ed.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 227–244). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. W: M. Tonry (ed.), *Crime and Justice: A review of research* (vol. 17, pp. 381–458). Chicago: University of Chicago Press.
- Gamian-Wilk, G., Grzesiuk, L. (2016). Mobbing w miejscu pracy. Przegląd wyników badań związanych z przejawami mobbingu, genezą i konsekwencjami. *Psychologia społeczna*, 11 3 (38), 244–254.
- Gebauer, K. (2007). *Mobbing w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Goffman, E. (2007). *Rozważania o zranionej tożsamości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hawker, D.S, Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Allied Disciplines*, 41(4), 441–55.
- Hawley, P., Little, T., Card, N. (2007). The allure of a mean friend: Relationship quality and processes of aggressive adolescents with prosocial skills. *International Journal of Behavioral Development*, 31, 170–180.
- Hinduja, S., Patchin, J. W. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications (Corwin Press).
- Hodges, E.V., Malone, M.J., Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Development Psychology*, 33(6), 1032–1039.
- Jimerson, S.J., Swearer, S.M., Espelage, D.L. (2010). *Handbook of bullying in schools: An international perspective*. New York: Routledge.
- Jolliffe, D., Farrington, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34, 59–71.
- Kaczorowski, H. (2007). Mobbing. Niektóre aspekty socjologiczne. W: J. Wawrzyniak (red.), *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy* (s. 69–82). Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Arja Rimpelä, M., Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 7, 319(7206), 348–351.
- Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261–282.
- Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Forsblom, S., Ahlbom, A. (1999). The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 81–89.
- Kimmel, M.S., Hearn, J., Connell, R.W. (2005). *Handbook of Studies on Men and Masculinities*. London: Thousand Oaks.
- Kmiecik-Baran, K., Cieślak, W. (2001). *Bez zgody na przemoc w szkole i pracy*. Gdańsk: Instytut Promocji Nauczycieli „Solidarność”.
- Knox, E., Conti-Ramsden, G. (2003). Bullying risks of 11-year-old children with specific language impairment (SLI): Does school placement matter? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 38, 1–12.

- Komendant-Brodowska, A., Giza-Poleszczuk, A., Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole Raport z badań*. Raport zrealizowany w ramach ogólnopolskiego programu Szkoła bez przemocy.
- Kosmatka, R.M. (2015). Mobbing w wychowaniu. *Seminare. Poszukiwania Naukowe*, 36(2), 127–140.
- Kowalski, R.M., Limber, S.P., Agatston, P.W. (2008). *Cyber Bullying: Bullying in the Digital Age*. Malden, MA: Blackwell.
- Kuźma J., Szarota, Z. (red). (1998). *Agresja i przemoc w współczesnym świecie. Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży w instytucjach opiekuńczo-społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Text.
- Leymann, H. (1990). The mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims*, 5, 119–126.
- Lorenz, K. (1996). *Tak zwane zło*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Maćkowiak, J. (2009). *Przemoc w wychowaniu rodzinnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Małkowska-Szkutnik, A. (2015). Przemoc w szkole (bullying). W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014* (s. 205–212). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mellibruda, J. (2015). *Rany i blizny społeczne*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP: Wydawnictwo Zielone Drzewo.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., Isava, D.M. (2008). “How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of Intervention Research”. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 26–42.
- Meyer, J.P. Becker, T.E., Vandenberghe, C. (2004). Employee Commitment and Motivation: A Conceptual Analysis and Integrative Model. *The Journal of Applied Psychology*, 89(6), 991–1007.
- Monks, C.P., Coyne, I. (red). (2012). *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Monks, C.P., Smith, P.K., Swettenham, J. (2003). Aggressors, victims and defenders in preschool: peer, self and teacher reports. *Merill-Palmer Quarterly*, 49, 453–469.
- Nabuzoka, D. (2000). *Children with learning difficulties: Social understanding and adjustment*. Blackwell: BPS Books.
- Nesdale, D., Flessler, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Childhood Development*, 72(2), 506–517.
- Noret, N., Rivers, I. (2006). *The prevalence of bullying by text message or email: Results of a four year study*. Poster presented at British Psychological Society Annual Conference, Cardiff, April.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

- Olweus, D. (2003). Bully / victim problems at school: Basic facts and an effective intervention programme. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace. International perspectives in research and practice* (pp. 62–77). London: Taylor & Francis Press.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing. Fala przemocy w szkole jak ją powstrzymać?* Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Owens, L. Shute, R., Slee, P. (2000). “Guess what I just heard!”: Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior*, 26(1), 67–83.
- Patterson, GR. (1976). The aggressive child: Victim and architect of a coercive system. W: E.J. Mash, L.A. Hamerlynck, L.C. Handy (eds.), *Behavior modification and families* (pp. 267–316). New York, NY: Brunner/Mazel.
- Patterson, G.R., Cobb J.A., Ray, R.A. (1972). Social engineering technology for retraining the families of aggressive boys. W: H. Adams, L. Unikel (eds.), *Georgia symposium in experimental clinical psychology*, II. Springfield, Ill.: Charles C Thomas.
- Pellegrini, A.D., Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: Affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47, 142–163.
- Pepler, D.J., Craig, W.M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), s. 548–553.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S., Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 95–110.
- Piekarska, A. (2008). Mobbing – niebezpieczna bimba w szkole. *Psychologia w Szkole*, 3(19), 69–80.
- Pikas, A (2002). New developments of the Shared Concern Method. *School Psychology International*, 23, 307–336.
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Salmivalli, C (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents’ participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1268–1278.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes & Intergroup Relations*, 2, 175–190.

- Schwartz, D., Dodge, K.A., Pettit, G.S., Bates J.E. (1997). The early socialization of aggressive victims of bullying. *Child Development*, 68(4), 665–75.
- Sherman, L.W. (1993). Defiance, deterrence and irrelevance: A theory of the criminal sanction. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30(4), 445–473.
- Smith, P. K. (2010). Cyberbullying: The European perspective. W: J. Mora-Merchan, T. Jäger (eds.), *Cyberbullying: A cross-national comparison* (pp. 7–19). Verlag Empirische Pädagogik: Landau.
- Smith, P.K (2012). Mobbing w szkole: trzydzieści lat badań. W: C.P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy* (s. 51–76). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smith, P.K., Madsen, K.C, Moody, J.C. (1999). What causes age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267–285.
- Smith, P.K., Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and School Bullying. *Journal of Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 3(3), 405–417.
- Smith, P.K., Sharp, S. (red). (1994). *School Bullying: Insights and Perspectives*. London: Routledge.
- Smith, P.K, Talamelli L., Cowie H., Naylor P, Chauhan P. (2004). Profiles of non-victims, escaped victims, continuing victims and new victims of school bullying. *The British Journal of Educational Psychology*, 74, 565–581.
- Stevens, V., Oost, P. van (1995). *Pesten op school: een actieprogramma*. Apeldoorn: Garant Uitgevers (NV) Maklu Publishers/Uitgevers.
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Sutton, J., Smith, P. K. (1999). Bullying as a group process: An adaptation of the participant role approach. *Aggressive Behavior*, 25, 97–111.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1986). The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. *Psychology of Intergroup Relations*, 5, 7–24.
- Terry, A., (1998). Teachers as Targets of Bullying by their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Education Psychology*, 68 (2), 255–269.
- Thorne, B. (1993). *Gender play. Girls and boys in school*. Buckingham: Open University Press.
- Watson, S.W. (2007). Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow. *Gender and Education*, 6, 729–737.
- Wawrzyniak, J. (red). (2007). *Socjologiczne i psychopedagogiczne aspekty przemocy*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Willard, N. (2006). *Cyberbullying and cyberthreats: responding to the challenge of on-line social cruelty, threats, and distress*, Center for Safe and Responsible Internet Use, Champaign, Illinois.
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., Robinson, D. (1996). Association of common health symptoms with bullying in primary schoolchildren. *British Medical Journal*, 313, 17–19.



Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi: zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

Wojciszke, B. (2011). *Psychologia społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.

**MOBBING AT SCHOOL: A REVIEW OF THE PAST RESEARCH RESULTS  
AND REFERENCES TO INTERVENTION PROGRAMS**

**ABSTRACT:** This paper presents theoretical and empirical data on the phenomenon of mobbing in the school environment. At the outset, the most important conclusions are drawn from more than 30 years of discussions on the criteria defining the phenomenon. Analyzed data show the scale of the problem, and its sources and consequences have been characterized as well. Previous research methods are described, as well as the role of people involved in mobbing and their subjective conditioning. Special attention has also been paid to the characteristics of complex psychological interventions that attempt to deal with the phenomenon of mobbing at school.

**KEYWORDS:** mobbing, bullying, mobbing at school, causes of mobbing, consequences of mobbing

