

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych  
Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie  
Institute of Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences  
The Maria Grzegorzewska Academy of Special Education in Warsaw  
e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

## Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów<sup>1</sup>

### Declarations of Attitudes toward Bullying among Middle School Pupils

**Abstract.** Studies on bullying have typically concentrated only on the bully-victim relationship. It is as if bullying behavior is regarded only as a function of certain characteristics of the bully and/or the victim, while the group context is set aside, or forgotten. Meanwhile bullying is a group process, a social phenomenon, and each group member could assume a different role. The aim of the study was to examine different participant roles taken by individual adolescents in the bullying process, as well as the relation between the sex of the adolescent and the declared behavior. The study was conducted on a sample of 214 students. The participant roles assigned to the subjects were: reinforcer and assistant of the bully, passive bystander, outsider and defender of the victim. There were significant sex differences in the distribution of participant roles.

**Key words:** school bullying, peer violence, participant roles, sex differences, peer relations

**Słowa kluczowe:** dręczenie szkolne (*bullying*), przemoc rówieśnicza, świadek przemocy, różnice płciowe, relacje rówieśnicze

„Jedynym koniecznym warunkiem triumfu zła jest to,  
żeby dobrzy ludzie nie robili nic”.

Edmund Burke

### WPROWADZENIE

Specyficzny rodzaj przemocy w szkole, który polega na systematycznym, długotrwałym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę dręczycieli, określamy terminem *bullying* (Olweus, 1993, 1996, 2007). W Polsce używa się najczęściej określeń: „dręczenie szkolne”, rzadziej „znęcanie”, czy „prześladowanie szkolne”. Charakterystyczna dla dręczenia szkolnego jest, oprócz stabilności zachowań agresywnych w czasie, wyraźna dysproporcja sił pomiędzy sprawcami i ofia-

rami. Badania, również polskie (np. *Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011. Kto następnym? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej*), nad przemocą rówieśniczą zazwyczaj koncentrują się na relacji sprawca – ofiara. Zachowania agresywne dzieci i młodzieży są rozpatrywane jako funkcja specyficznych właściwości agresora lub/i ofiary, podczas gdy grupowy, społeczny kontekst tego zjawiska jest odsuwany na bok lub pomijany (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Osterman i Kaukiainen, 1996). Tymczasem już Kirsti M.J. Lagerspetz, Kaj Björkqvist, Marianne

Berts i Elisabeth King (1982) zwrócili uwagę, że dręczenie szkolne ma charakter społeczny – kolektywny i każda osoba z grupy może odgrywać w nim jakąś rolę.

Z badań przeprowadzonych przez Elżbietę Hornowską (2004) nad poczuciem bezpieczeństwa uczniów w szkole wynika, że 56,3% badanych uczniów było świadkami sytuacji, w której ktoś kogoś pobił, okradł lub groził drugiej osobie. Zatem co drugi uczeń zetknął się z przemocą wobec rówieśnika. Ostatnie polskie badania nad przemocą w szkole (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Baczko-Dombi, 2011) potwierdzają, że sprawcom prześladowania szkolnego (dręczenia, znęcania się) nie zależy na tym, by utrzymać swoje działania w tajemnicy. Zachowania te odbywają się w obecności innych uczniów. Używając określenia „świadkowie” (ang. *bystanders*), mam na myśli tych uczniów, którzy są obecni na miejscu zdarzenia i którzy mogą w jakiś sposób oddziaływać na sytuację, w jakiej się znajdują. Również z moich badań przeprowadzonych w 2012 roku wynika, że większość uczniów jest świadkami dręczenia szkolnego – prawie 75% młodzieży sygnalizuje, że była kilkakrotnie w ciągu ostatniego roku świadkiem przemocy rówieśniczej (Tuściak-Deliowska, w przygotowaniu). Doniesienia te wyraźnie korespondują z komunikatami zagranicznymi na temat grupowego charakteru *bullying*. Jak dowodzą badania kanadyjskie (por. Pepler, Craig, 1995), fińskie i norweskie (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, 2010; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011) oraz australijskie (Rigby, 2010), do szykanowania w szkole dochodzi na ogół w obecności świadków. Z tego punktu widzenia rozpatrywany akt znęcania się w szkole jest zatem wydarzeniem publicznym. Zachowanie młodych ludzi, którzy wiedzą o fakcie występowania agresji rówieśniczej, nigdy nie ma charakteru neutralnego. Nawet zachowanie całkowitej bierności stanowi informację dla sprawcy, że może działać bezkarnie. Co więcej, w niektórych badaniach (Pyżalski, 2011) wskazuje się, że obecność biernych świadków może wzmacniać działania „agresorów”, gdyż prowokuje

ich do częstszych ataków. Sprawcy zyskują wówczas swoją publiczność.

Pierwsze badania nad możliwymi reakcjami i „rolami”, jakie mogą przyjmować świadkowie (ang. *participant roles*) *bullying* przeprowadzono w 1996 roku w Finlandii (Salmivalli *et al.*, 1996). Na ich podstawie wyodrębniono cztery rodzaje ról uczniów – świadków *bullying*: (1) pomocnicy/asystenci agresora (ang. *assistant of bullies*), (2) „wzmacniacze agresora” (ang. *reinforcer of bullies*), (3) „outsiderzy” (ang. *outsiders*) oraz (4) obrońcy ofiary (ang. *defenders of the victim*). Asystenci agresora to uczniowie, którzy dołączają do agresywnego prowodyra. „Wzmacniacze” to uczniowie, którzy zapewniają pozytywną informację zwrotną agresorowi w postaci np. dopingowania go, zachęcania, owacji czy śmiania się z ofiary. „Outsiderzy” wycofują się i oddalają od zdarzenia. Obrońcy ofiary stają po stronie dręczonego ucznia, pocieszają go i wspierają. Dan Olweus (2010) wyróżnia znacznie więcej możliwych reakcji uczniów w przypadku przemocy rówieśniczej. Oprócz ofiary dręczenia i sprawcy inicjującego przemoc autor wyróżnia: (1) zwolennika/poplecznika (bierze czynny udział, ale nie inicjuje przemocy), (2) zwolennika/pasywnego sprawcę (popiera przemoc, ale nie bierze czynnego udziału), (3) pasywnego zwolennika/potencjalnego sprawcę (lubi przemoc, ale nie okazuje otwartego poparcia), (4) niez zaangażowanego/obserwatora (obserwuje, co się dzieje, ale uważa, że to nie jego sprawa), (5) potencjalnego obrońcę (nie lubi przemocy i ma przekonanie, że powinien pomóc, ale nie podejmuje działania) oraz (6) obrońcę ofiary (nie lubi przemocy i udziela, czy też próbuje udzielać pomocy) (Olweus, 2010).

Badania przeprowadzone przez Debrę J. Pepler i Wendy M. Craig (1995) sugerują, że jeśli świadek ujmie się za ofiarą lub zareaguje z intencją powstrzymania agresorów, to w co najmniej 50% przypadków takie zachowanie powstrzyma dalszą przemoc. Do podobnych wniosków doszli, na podstawie obserwacji zachowań uczniów, D. Lynn Hawkins, Debra J. Pepler i Wendy M. Craig (2001): wstawienie się za ofiarą przez któ-

regoś z uczniów-świadków *bullying* było efektywnym sposobem przerwania epizodu znęcania się uczniów. Badania Antii Kärnä, Christiny Salmivalli, Elisy Poskiparty i Marinusa Voetena (2008) dowiodły, że im bardziej uczniowie z danej klasy swoim zachowaniem wspierali sprawcę dręczenia szkolnego, tym częściej takie zachowania zdarzały się w klasie szkolnej, podczas gdy dominacja wśród uczniów zachowań wspierających i broniących ofiary prowadziła do przeciwnego rezultatu. Aby doszło do zmniejszenia liczby szkolnych aktów znęcania się, musi stanowczo wzrosnąć odsetek uczniów zdecydowanych na działanie w obronie ofiary. Analiza zachowania grup uczniowskich przeprowadzona w Finlandii wskazuje, iż większość uczniów przyjmuje raczej rolę wzmacniającego zjawisko *bullying* lub obojętne (Salmivalli, 1999). Jak dowodzą badania (Boulton, Trueman, Flemington, 2002; Rigby, Johnson, 2006; Rigby, Slee, 1991; Whitney, Smith, 1993), pomimo tego, że uczniowie wyrażają postawy dezaprobujące dręczenie szkolne, nie stają w obronie ofiary w rzeczywistych sytuacjach przemocy rówieśniczej. Zachowania agresywne w stosunku do kolegów i koleżanek nie spotykają się zatem z czynnymi negatywnymi konsekwencjami ze strony rówieśników. Może to oznaczać dla sprawców przemocy rówieśniczej nagrodę, wyraz aprobaty dla ich zachowania czy podwyższenie statusu w grupie (Coloroso, 2011).

Interesującą kwestią jest to, jakie role przyjmują polscy uczniowie, jakie role skłonni są przyjmować. W badaniach przeprowadzonych w Polsce w 2011 roku nad przemocą w szkole na reprezentatywnej próbie 3169 uczniów uwzględniono w niewielkim stopniu tę problematykę (Giza-Poleszczuk *et al.*, 2011). Najpierw zapytano uczniów, którzy doświadczyli na sobie przemocy, o to, jak się w tej sytuacji zachowali. Następnie zapytano uczniów, którzy byli świadkami przemocy w szkole, o to, jak w sytuacjach, które obserwowali, zachowywali się pozostali świadkowie przemocy. Uczniowie, którzy doświadczyli różnorodnych typów przemocy, twierdzili, że sami sobie poradzili w danej sy-

tuacji i rzadko prosili kogokolwiek o pomoc. Uczniowie, którzy byli świadkami różnych rodzajów agresji, twierdzili, że powszechnie obserwowaną przez nich reakcją pozostałych osób była obrona ucznia będącego ofiarą. Prawie połowa uczniów (49%) twierdziła, że w takiej sytuacji pojawili się uczniowie obrońcy. Jednak według 40% uczniów nikt nie bronił ofiary przemocy. Wielu uczniów (39%) dostrzegło biernych obserwatorów zdarzenia, którzy nic nie zrobili. Zapytano zatem o możliwe przyczyny bierności kolegów. Najczęściej udzielanym wyjaśnieniem był strach (38%) oraz przekonanie, że „każdy musi radzić sobie sam” (24%). Jedna piąta uczniów (22%) uznała, że część uczniów obecnych podczas zdarzenia po prostu nie zareagowała, bo „nic strasznego się nie stało”.

## PROBLEM BADAWCZY

W wyżej przytoczonych polskich badaniach reakcje uczniów były badane w sposób retrospektywny. Uczniowie przypominali sobie, jak inni uczniowie zachowywali się w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. Przedmiotem analizy w niniejszym artykule będą deklaracje gimnazjalistów dotyczące ich prawdopodobnej przyszłej reakcji na przemoc rówieśniczą. Interesuje mnie szczególnie odpowiedź na pytania:

1. Jakie role mogą przyjmować uczniowie będący świadkami dręczenia szkolnego? oraz
2. Czy płeć różnicuje deklarowane postawy młodzieży wobec *bullying* w szkole?

## METODA

### Osoby badane

Badanie zrealizowano w 2012 roku z udziałem 214 gimnazjalistów, w tym 110 dziewcząt i 100 chłopców (4 osoby nie zaznaczyły swojej płci). Badania przeprowadzono wśród uczniów II i III klas pięciu gimnazjów z województwa podkarpackiego. Średnia wieku uczniów wyniosła 14.52.

## Narzędzie badawcze i procedura

Na potrzeby badań skonstruowano autorskie narzędzie. Podstawą do jego opracowania była definicja *bullying* według D. Olweusa (1996, s. 92) oraz narzędzia: The Participants Role Scales (Salmivalli *et al.*, 1996), Participant Role Questionnaire (Salmivalli, Voeten, 2004). Na początku podawano uczniowi definicję dręczenia szkolnego:

„Dręczenie innych (znęcanie się nad innymi) polega na tym, że uczeń lub grupa uczniów często mówi lub robi innemu uczniowi bardzo przykre, dokuczliwe rzeczy, przed którymi nie ma jak się obronić. Dręczenie, znęcanie się może polegać np. na popychaniu, szturchnięciu lub biciu drugiej osoby, przezywaniu, robieniu przykrych żartów, zabieraniu rzeczy, izolowaniu z grupy oraz na wielu innych zachowaniach, których celem jest skrzywdzenie drugiej osoby. Charakterystyczne jest to, że takie zachowania w stosunku do tej osoby powtarzają się, a ta osoba nie jest zdolna do obrony przed nimi”.

Zadanie ucznia polegało na wyobrażeniu sobie, że jest świadkiem takiej właśnie sytuacji. Następnie proszono go o oszacowanie prawdopodobieństwa realizacji danego zachowania. Propozycje zachowań poddanych ocenie opracowano na podstawie The Participants Role Scales (Salmivalli *et al.*, 1996) oraz Participant Role Questionnaire (Salmivalli, Voeten, 2004). Uczniowie odnosili się do dwunastu zaproponowanych zachowań (np. „próbowałbym stanąć w obronie ofiary”; „śmiałbym się z tej sytuacji” itp.), używając skali 3-stopniowej, gdzie 1 oznaczało „nie-możliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”, 2 – „prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)”, 3 – „pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)”.

Uczniowie mogli również podać swoją wersję zachowania, jeśli uznali, że brakuje go wśród wymienionych.

Przed przystąpieniem do badań uzyskano zgodę dyrektorów szkół oraz pisemne zgody rodziców dzieci uczęszczających do wylosowanych klas. Na początku badania podana została dokładna instrukcja wypełniania kwe-

stionariusza. Badanie trwało około 20 minut. Wypełnianie kwestionariusza było anonimowe i dobrowolne. Uczeń w każdej chwili mógł wycofać się z badania bez podawania przyczyny.

## WYNIKI

Celem określenia, jakie role mogą przyjmować uczniowie będący świadkami dręczenia szkolnego, przeprowadzono na zgromadzonym materiale eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych z rotacją Varimax. Dane nadawały się do analizy, o czym świadczy miara K-M-O adekwatności doboru próby (.749) oraz wynik testu sferyczności Barletta  $\chi^2 = 690.342$ ;  $df = 66$ ,  $p = .000$ .

Analiza czynnikowa metodą głównych składowych wykazała cztery czynniki wyjaśniające łącznie 66% wariancji. Rezultaty analizy czynnikowej zostały przedstawione w tabeli 1.

Na podstawie zebranych deklaracji uczniów i przeprowadzonej analizy czynnikowej można wyróżnić cztery role/reakcje, jakie mogą przyjąć uczniowie będący świadkami przemocy rówieśniczej: (1) asystenci i poplecznicy sprawcy, (2) outsiderzy, (3) bierni obserwatorzy z dystansu oraz (4) obrońcy ofiary. Role te są zbliżone do tych wyodrębnionych przez Salmivalli i współpracowników (1996, 2004, 2011).

Przyjrzyjmy się teraz nieco bardziej szczegółowo, jak wygląda rozkład odpowiedzi dotyczących poszczególnych możliwych reakcji składających się na wyróżnione role uczniów – świadków dręczenia szkolnego. Analizę zacznę od zachowań najbardziej wspierających sprawcę przemocy rówieśniczej (tabela 2, 3, 4), kończąc na obrońcach ofiary (tabela 5).

Uczniowie w większości deklarowali, iż zachowania, które możemy potraktować jako wzmacniające i pomocne dla sprawcy dręczenia szkolnego, są mało prawdopodobną ich reakcją na dostrzeżoną sytuację przemocy rówieśniczej (patrz tabela 2). Szczególnie dotyczy to zachowań sformułowanych jako „wyraźnie” przemocowe, tj. dokuczanie ofie-

**Tabela 1.** Zestawienie podstawowych czynników deklarowanych zachowań świadków dręczenia szkolnego (procedura analizy czynnikowej metodą głównych składowych z rotacją Varimax)

Wyróżniony czynnik	Nr	Twierdzenie	Wartość ładunku czynnikowego
Asystent i poplecznik agresora	7	Dopingowałbym silniejszego, np. krzyżąc „pokaż mu/jej!”, „dołóż mu/jej!”	.786
	9	Też zacząłbym/zaczęłabym dokuczać ofierze	.773
	8	Próbowałbym/próbowałabym pomóc silniejszemu, np. przytrzymując lub łąpiąc ofiarę	.750
	6	Zawołałbym/zawołałabym pozostałych kolegów/koleżanki, żeby przyszli popatrzeć, bo coś ciekawego się dzieje	.615
	5	Śmiałbym/śmiałabym się z tej sytuacji	.608
Outsider	2	Odszedłbym/odeszłabym w swoją stronę	.876
	1	Nie zwracałbym/zwracałabym uwagi na tą sytuację	.816
	3	Nic bym nie zrobił/-a	.559
Bierny obserwator	4	Stałbym/stałabym w bezpiecznej odległości i patrzył/-a na całe zajście	.808
Obrońca	11	Zachęcałbym/zachęcałabym innych, by spróbowali powstrzymać napastników	.865
	10	Próbowałbym/próbowałabym stanąć w obronie ofiary, np. krzyżąc do napastników, żeby przestali	.764
	12	Poszedłbym/poszłabym szybko po nauczyciela	.462

Dla większej czytelności w prezentacji wyników uwzględniono tylko te zmienne, który uzyskały bezwzględną wartość ładunku czynnikowego większą od .40

**Tabela 2.** Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań wzmacniających i pomocnych sprawcy dręczenia szkolnego

Nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	N	%
5	Śmiałbym/śmiałabym się z tej sytuacji	35	16.4	16	7.5
6	Zawołałbym/zawołałabym pozostałych kolegów/koleżanki, żeby przyszli popatrzeć, bo coś ciekawego się dzieje	70	32.7	12	5.6
7	Dopingowałbym silniejszego, np. krzyżąc „pokaż mu/jej!”, „dołóż mu/jej!”	22	10.3	11	5.1
8	Próbowałbym/próbowałabym pomóc silniejszym, np. przytrzymując lub łąpiąc ofiarę	25	11.7	11	5.1
9	Też zacząłbym/zaczęłabym dokuczać ofierze	13	6.1	9	4.2
N = 214, rzetelność skali ( $\alpha$ – Cronbacha): .800					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

rze, dopingowanie silniejszego, pomoc silniejszemu. Nieco inaczej przedstawia się jednak sytuacja, jeśli chodzi o zawołanie kolegów/koleżanek i zainteresowanie ich bieżącym zdarzeniem, bo „coś ciekawego się dzieje”. Jedna trzecia uczniów uznała takie zachowanie za prawdopodobne.

Około 50% uczniów w reakcji na przemoc rówieśniczą próbowałoby uniknąć takiej sytuacji poprzez np. oddalenie się w swoją stronę czy po prostu niezwracanie uwagi. Zbliżony odsetek uczniów zaznacza jednak, że taka reakcja z ich strony jest niemożliwa (patrz tabela 3).

Zachowanie dystansu i obserwowanie zajścia z bezpiecznej odległości jako pew-

ne zachowanie deklaruje 10% uczniów (patrz tabela 4). Prawie połowa uczniów takie zachowanie uważa za niemożliwe.

Na podstawie rozkładu odpowiedzi na pytania z tabeli 3 i 4 można powiedzieć, że uczniowie preferują jednak bardziej aktywny udział w sytuacji dręczenia szkolnego niż bierne obserwowanie czy po prostu oddalenie się z miejsca zdarzenia.

Połowa uczniów (55,6%) uznała za prawdopodobne staniecie w obronie ofiary (tabela 5). Prawie taka sama część młodzieży (52,3%) próbowałaby nakłonić inne osoby, by pomogły w tej sytuacji ofierze. Jednak aż jedna trzecia uczniów przyznała, że nie poszłaby w takiej sytuacji po nauczyciela.

**Tabela 3.** Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań outsiderskich – unikających sytuacji dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
1	Nie zwracałbym/zwracałabym uwagi na tą sytuację	86	40.2	10	4.7
2	Odszedłbym/odeszłabym w swoją stronę	94	43.9	17	7.9
3	Nic bym nie zrobił/-a	85	39.7	20	9.3
N=214, rzetelność skali ( $\alpha$ -Cronbacha): .682					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

**Tabela 4.** Rozkład odpowiedzi dotyczący zachowania biernego obserwatora dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
4	Stałbym/stałabym w bezpiecznej odległości i patrzył/-a na całe zajście	87	40.7	22	10.3

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”.

**Tabela 5.** Rozkład odpowiedzi dotyczących zachowań, których celem jest pomoc ofierze dręczenia szkolnego

nr	Stwierdzenie	Prawdopodobne (możliwe, że tak właśnie bym postąpił/-a)		Pewne (na pewno tak bym się zachował/-a)	
		n	%	n	%
10	Próbowałbym/próbowałabym stanąć w obro- nie ofiary, np. krzycząc do napastników, żeby przestali	119	55.6	45	21
11	Zachęcałbym/zachęcałabym innych by spróbo- wali powstrzymać napastników	112	52.3	51	23.8
12	Poszedłbym/poszłabym szybko po nauczyciela	86	40.2	43	20.1
N = 214, rzetelność skali ( $\alpha$ -Cronbacha): .638					

Procenty w wierszach nie sumują się do 100, gdyż nie uwzględniono w tabeli trzeciej możliwej odpowiedzi, jaką jest „niemożliwe (nigdy tak bym się nie zachował/-a)”

Uczniowie, jeśli uznali, że zachowania zawarte w kwestionariuszu nie wyczerpują ich możliwych reakcji, mieli możliwość dopisania swojej reakcji. Trzech uczniów napisało, że sięgnęłoby po telefon komórkowy i nagrało zdarzenie. Jednak brak informacji, czemu służyłaby taka reakcja, czy rozpowszechnianiu tego nagrania w internecie – wówczas mielibyśmy do czynienia z cyberprzemocą i pogłębianiem wiktyimizacji ofiary, czy może miałyby to służyć jako ewentualny dowód przeciw sprawcy.

Dla oszacowania wzajemnych relacji pomiędzy poszczególnymi deklaracjami uczniów świadków dręczenia szkolnego zostały obliczone wzajemne korelacje. Tak utworzoną

macierz współczynników korelacji prezentuje zestawienie w tabeli 6.

Wszystkie korelacje są istotne statystycznie. Warto zwrócić uwagę, że zachowania broniące i pomagające ofierze są wyraźnie ujemnie skorelowane z pozostałymi zachowaniami, tj. zachowaniami wzmacniającymi agresora ( $r = -.326$ ;  $p < .01$ ), zachowaniem bierności ( $r = -.255$ ;  $p < .01$ ) i niezainteresowaniem sytuacją ( $r = -.345$ ;  $p < .01$ ). Oznacza to, że deklaracja pomocy ofierze zmniejsza prawdopodobieństwo przyjęcia każdej innej roli/reakcji świadka przemocy. Patrząc na tę relację z nieco innej perspektywy, można stwierdzić, że większe jest prawdopodobieństwo, iż osoby, które są biernymi obserwatorami czy out-

**Tabela 6.** Relacje pomiędzy wyróżnionymi rolami świadków dręczenia szkolnego (macierz korelacji)

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) bierny obserwator	–	.325**	-.255**	.313**
(2) outsider		–	-.345**	.233**
(3) obrońca ofiary			–	-.326**
(4) asystent i poplecznik agresora				–

\*\*  $p < .01$  dwustronnie

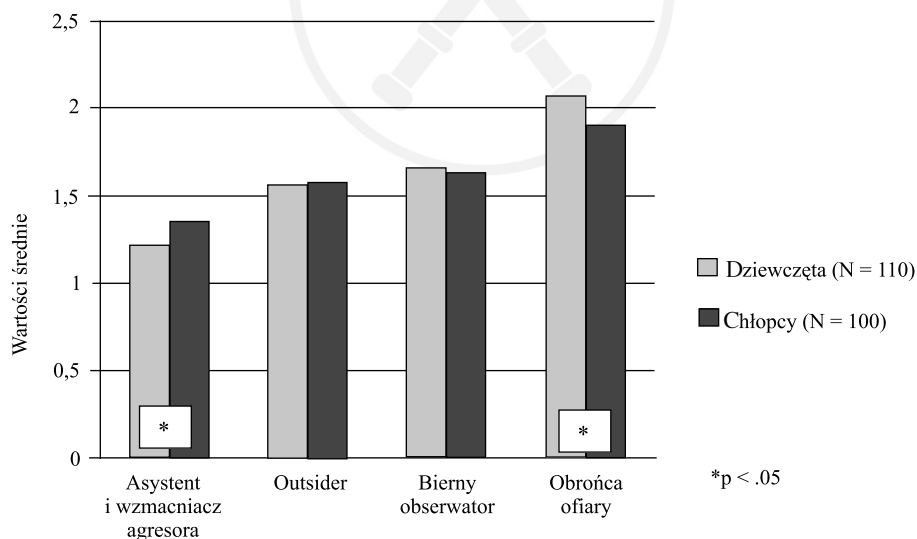
siderami, wesprą, nawet w sposób pośredni, sprawcę, a nie ofiarę.

Kolejną interesującą mnie kwestią jest różnicowanie między dziewczętami a chłopcami w zakresie deklarowanych zachowań w sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej. W celu ustalenia, czy istnieje związek pomiędzy deklaracjami uczniów a ich płcią, przeprowadzono test t dla prób niezależnych. W dwóch przypadkach uzyskano istotne statystycznie różnice, mianowicie w przypadku ról najbardziej skrajnych, czyli pomocy ofierze ( $t_{(193)} = 2,317; p < .05$ ) oraz dołączenia do sprawcy ( $t_{(189,308)} = -2,222; p < .05$ ). Uzyskane rezultaty przedstawiono na rysunku 1.

Dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarują pomoc ofierze ( $M_{dz} = 2.07; SD_{dz} = .49$  vs  $M_{ch} = 1.90; SD_{ch} = .55$ ), zaś chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta deklarują zachowania, które możemy potraktować jako pomocne sprawcy ( $M_{ch} = 1.34; SD_{ch} = .42$  vs  $M_{dz} = 1.21; SD_{dz} = .37$ ). W przypadku pozostałych dwóch ról świadków przemocy nie odnotowano różnic istotnych statystycznie.

## DYSKUSJA WYNIKÓW

W prezentowanym artykule chciałam zwrócić uwagę na społeczny/grupowy charakter przemocy rówieśniczej (*bullying*), wskazując, że oprócz sprawcy przemocy i jego ofiary możemy wyróżnić również uczniów – świadków zdarzenia, mogących przyjąć różne „role” w takich sytuacjach. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród 214 gimnazjalistów, w których deklarowali oni, jak zachowują się w razie bycia świadkiem szkolnej przemocy, wyróżniono cztery możliwe role uczniów – świadków dręczenia szkolnego: (1) asystenci i poplecznicy sprawcy, (2) outsiderzy, (3) bierni obserwatorzy z dystansu oraz (4) obrońcy ofiary. Role te są zbliżone do tych wyodrębnionych przez Salmivalli i współpracowników (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, Voeten, 2004; Salmivalli *et al.*, 2011). Uczniowie najczęściej deklarowali, że samodzielnie pomogliby ofierze dręczenia szkolnego lub próbowali nakłonić do pomocy kolegów. Tylko co piąty uczeń przyznał, że w takiej sytu-



Rysunek 1. Płeć a deklarowane reakcje na przemoc rówieśniczą



cji szukałby pomocy u nauczyciela. Oznaczać to może, że uczniowie nie widzą w nauczycielu osoby, która byłaby pomocna w takiej sytuacji, i wskazywać, że nauczyciele nie odgrywają w procesach wychowawczych tak ważnej roli, jak tego oczekiwaliśmy. Istotną rolę odgrywać tu może stosunek nauczycieli do uczniów, który w percepcji tych drugich jest daleki od partnerskiego (Tłuściak-De-liowska, 2012).

Za najmniej prawdopodobne badani uczniowie uznali zachowania jawnie przemocowe. Niemniej aż jedna trzecia uczniów uznała, że przypuszczalnie w sytuacji zaobserwowania dręczenia rówieśników próbowałyby zainteresować kolegów i koleżanki tym zdarzeniem, bo „coś ciekawego się dzieje”. Prawdopodobnie uczniowie nie zdają sobie sprawy, że zwiększając widownię dla działającego sprawcy, robią mu niejako „przysługę” i wzmacniają jego zachowania. Taką sytuację Barbara Coloroso określa mianem „pułapki braterstwa broni” (ang. *trap of comradeship*). Dzięki większej widowni sprawca ma jeszcze większą „przyjemność” z dręczenia innych. Sprawcy szykan, jak dowodzą badania Olweusa (1996, 2007, 2010), wyrażają chęć zdobycia nagrody, np. w postaci podziwu rówieśników, mają zazwyczaj wysokie mniemanie o sobie, potrzebę dominacji i podporządkowania sobie innych uczniów.

Badane dziewczęta istotnie częściej niż chłopcy deklarowały pomoc ofierze, zaś chłopcy istotnie częściej niż dziewczęta deklarowali zachowania, które możemy potraktować jako pomocne sprawcy. Takie zróżnicowanie ról zyskuje potwierdzenie w innych badaniach dotyczących tej problematyki (Salmivalli *et al.*, 1996; Whitney, Smith, 1993). Uzasadnień takiego stanu rzeczy możemy znaleźć kilka. Po pierwsze, od dziewcząt, zgodnie z ich rolą płciową, oczekuje się zachowań prospołecznych, dbających o innych i pomocnych, podczas gdy chłopcy „powinni” być samodzielni, niezależni i agresywni (Pankowska, 2005). Po drugie, z badań Martina L. Hoffmana (1977) wynika, że u dziewcząt lepiej niż u chłopców rozwija się zdolność do empatii. Zdaniem Phila Erwina (1993

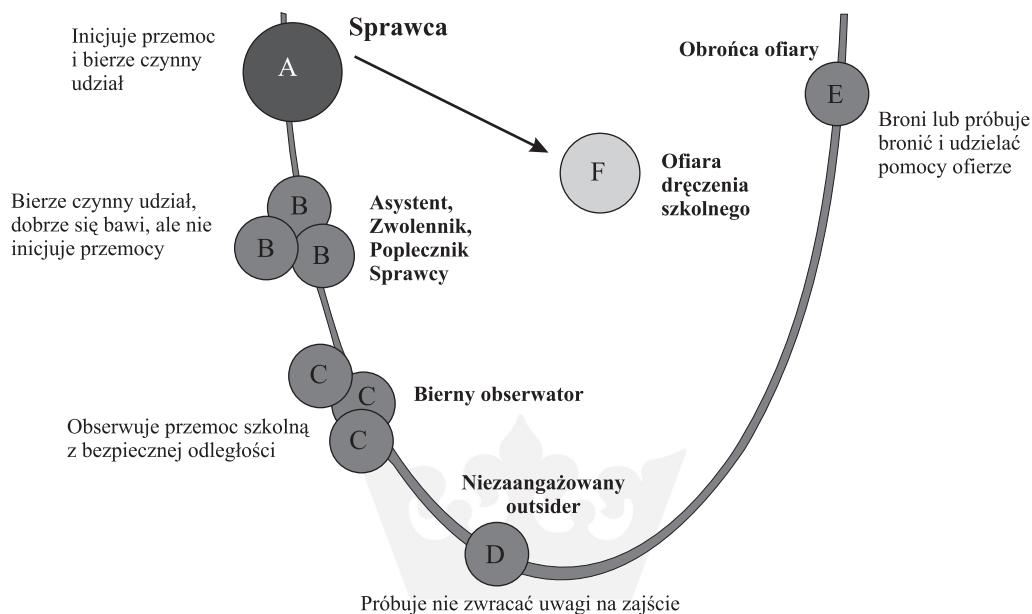
za: Salmivalli *et al.*, 1996) dziewczęce szkolne przyjaźnie prowadzą do stylu moralnego rozumowania, który kładzie nacisk właśnie na empatię i wrażliwość. Dodatkowo, w wielu badaniach (np. Björkvist, Ekman, Lagerspetz, 1982; Rauste-von-Wright, 1989) dowiedziono, że agresja jest akceptowana oraz idealizowana znacznie bardziej przez chłopców niż przez dziewczęta.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że deklarowana reakcja stanowiąca pomoc ofierze zmniejsza prawdopodobieństwo przyjęcia każdej innej roli/reakcji świadka przemocy rówieśniczej. Jest bardziej prawdopodobne, że osoby będące biernymi obserwatorami czy outsiderami wesprą, nawet pośrednio, sprawcę, a nie ofiarę. Możemy tę relację przedstawić w następujący sposób na schemacie (rysunek 2).

Po lewej stronie przedstawiłam reakcje/role wspierające w sposób bezpośredni i pośredni, czasem nieświadomie, zachowania przemocowe sprawcy dręczenia szkolnego. Nawet ignorowanie zachowań agresora może bowiem zostać przez niego odebrane jako aprobata dla jego działań (por. Salmivalli *et al.*, 1996; Whitney, Smith, 1993). Po prawej stronie natomiast mamy reakcje pomocne ofierze i tutaj znalazła się tylko jedna rola – obrońca ofiary. Jeszcze raz pragnę zatem podkreślić, że zachowanie młodych ludzi, którzy widzą występowanie przemocy rówieśniczej i wiedzą o niej, nigdy nie ma charakteru neutralnego. Nawet zachowanie całkowitej bierności stanowi informację dla sprawcy, że może działać bezkarnie.

## OGRANICZENIA BADANIA

Procedura prezentowanych w artykule badań różniła się od tej w przytoczonych badaniach polskich (Giza-Poleszczuk *et al.*, 2011) oraz fińskich i norweskich (Salmivalli *et al.*, 1996; Salmivalli, Voeten, 2004; Salmivalli *et al.*, 2011). Badania realizowane w ramach programu społecznego „Szkoła bez przemocy” miały charakter retrospektywny – pytano uczniów o to, jak zachowali się inni uczniowie będą-



Rysunek 2. Możliwe reakcje/role uczniów w sytuacji dręczenia szkolnego

Źródło: Opracowane na podstawie własnych badań oraz na podstawie schematu z prezentacji D. Olweusa (2010)

cy świadkami zachowań agresywnych. Badania fińskie i norweskie również miały charakter retrospektywny, jednakże wykorzystywały metodę socjometryczną i opierały się na nominacjach rówieśników z klasy. W moich badaniach uczniów zapytano o to, jak oni zachowaliby się, gdyby byli świadkami przemocy rówieśniczej. Mam świadomość ograniczenia wynikającego z zadania uczniom pytań o ich prawdopodobne, możliwe zachowania, czy też intencje zachowań. Niektórzy z nich w konkretnej sytuacji przemocy rówieśniczej zachowaliby się z pewnością inaczej. Nie byłoby pewnie zaskoczeniem, iż uczniowie częściej deklarowali, że pomogliby ofierze przemocy, niż wskazywałoby na to ich rzeczywiste zachowanie. Deklaracje można jednak potrak-

tować jako wyraz dobrej woli uczniów i gotowości do niesienia pomocy, która może się przełożyć na działanie. Nie ulega wątpliwości, iż należy podejmować dalsze badania w tym zakresie, uwzględniając korelaty i predyktory zarówno prawdopodobnych, jak i realnych reakcji uczniów na dręczenie szkolne. Zachowania dzieci i młodzieży w sytuacji dręczenia szkolnego są niewątpliwie uwarunkowane wieloczynnikowo i należy tu uwzględnić zarówno czynniki indywidualne, jak i kontekstowe. Niezmiernie ważne wydaje się promowanie postaw, które mogą przyczynić się do obniżenia poziomu przemocy w szkołach i motywowanie uczniów do udzielania pomocy ofierze w sytuacji bycia świadkiem dręczenia szkolnego.

## PRZYPIS

<sup>1</sup> Badanie zrealizowano w ramach projektu BSTP 3/11-III WNP APS, pt. „Przekonania normatywne grupy rówieśniczej a deklarowane zachowanie się uczniów w sytuacji znęcania (bullyingu) w szkole”. Kierownik projektu: dr Aleksandra Tuściak-Deliowska, Instytut Pedagogiki, Wydział Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie oraz Zespół Badań nad Socjalizacją i Agresją pod kierunkiem Prof. dr hab. Adama Frączka.

## BIBLIOGRAFIA

- Björkqvist K., Ekman K., Lagerspetz K.M.J. (1982), Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 307–313.
- Boulton M.J., Trueman M., Flemington I. (2002), Association between secondary school pupils' definitions of bullying, attitudes toward bullying, and tendencies to engage in bullying: Age and sex differences. *Educational Studies*, 28, 353–370.
- Coloroso B. (2011), Bully, Bullied, Bystander... and Beyond. Help students choose a new role. *Teaching Tolerance*, 39, 50–53.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A. (2011), *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW [www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf](http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf) (dostęp: 17.02.2013).
- Hawkins D.L., Pepler D.J., Craig W.M. (2001), Naturalistic observation of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10, 512–527.
- Hoffman M.L. (1977). Sex differences in empathy and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 84, 712–722.
- Hornowska E. (2004), Radzenie sobie z doświadczaniem agresji [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, 164–180. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Kärnä A., Salmivalli C., Poskiparta E., Voeten M.J.M. (2008), *Do bystanders influence the frequency of bullying in a classroom?* Prezentacja na konferencji The XIth EARA, Turyn, Włochy, maj 2008.
- Lagerspetz K.M.J., Björkqvist K., Berts M., King E. (1982), Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, 45–52.
- Olweus D. (1993), *Bullying at school*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishing.
- Olweus D. (1996), Agresja w szkole: wyniki badań oraz program skutecznej interwencji [w:] A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, 92–99. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o.
- Olweus D. (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun. Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Olweus D. (2010), *Przemoc w szkołach*. Prezentacja na Europejskim Kongresie Przeciwdziałania Przemocy Szkolnej, Warszawa, 15.09.2010.
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: GWP.
- 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.
- Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011. Kto następnym? Czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej*. Szkoła bez przemocy.
- Pyżalski J. (2011), *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: GWP.
- Rauste-von-Wright, M. (1989), Physical and verbal aggression in peer groups among Finish adolescents boys and girls. *International Journal of Behavioral Development*, 12, 473–484.
- Rigby K. (2010), *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Rigby K., Johnson B. (2006), Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as a bystander in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26 (3), 425–440.

- Rigby K, Slee P.T. (1991), Bullying among Australian school children: Reported behavior and attitudes toward victim. *Journal of Social Psychology*, 131 (5), 615–627.
- Salmivalli C., Voeten M., Poskiparta E. (2011), Bystanders matter: Association between reinforcing, defending and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescence Psychology*, 40 (5), 668–676.
- Salmivalli C. (2010), Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15 (2), 112–120.
- Salmivalli C., Voeten M. (2004), Connections between attitudes, group norms, and behavior in bullying situations. *International Journal of Behavior Development*, 28(3), 246–258.
- Salmivalli C. (1999), Participant Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, 22, 453–459.
- Salmivalli C., Lagerspetz K., Bjorkqvist K., Osterman K., Kaukiainen A. (1996), Bullying as a group process: Participants roles and their relation to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Tłuściak-Deliowska A. (2012), *Percepcja klimatu szkoły a aprobata przemocy i uprzedzenia etniczne wśród nastolatków*. Niepublikowana rozprawa doktorska obroniona na Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.
- Tłuściak-Deliowska A. (w przygotowaniu), Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjaźni. Komunikat z badań.
- Whitney I., Smith P.K. (1993), A survey of the nature and extent of bullying in junior/Middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.

