

# Przemoc rówieśnicza wobec dzieci ze SPE

— część 2. —

## Materiały pokonferencyjne

Konferencja „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej  
wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami  
edukacyjnymi w szkole – cz. 2.”

Warszawa, Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2.07.2015



Zespół autorów

**Krzysztof Durnaś, Piotr Plichta**

**Joanna Szymańska, Joanna Węgrzynowska**

Redaktor prowadzący

**Wioletta Jaskólska**

Redakcja językowa i korekta

**Katarzyna Gańko**

Opracowanie graficzne i redakcja techniczna

**Barbara Jechalska**

(z wykorzystaniem motywu zaprojektowanego  
przez Studio Kreatywne Małgorzaty Barskiej)

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

## Spis treści

Od wydawcy.....	4
Kreowanie wspierającego klimatu w klasie i w szkole.....	6
Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi	
a przemoc rówieśnicza w szkole .....	12
Rola dyrektora szkoły w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej .....	18
Jak pomóc dziecku doświadczającemu przemocy rówieśniczej? .....	21
O Autorach .....	24

## Od wydawcy

Edukacja antydyskryminacyjna, praktyczne rozwiązania w pracy wychowawczej służące przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej, skuteczne sposoby postępowania nauczycieli – tymi zagadnieniami zajmowali się uczestnicy konferencji „Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole, cz. 2.”.

Spotkanie to służyło także wymianie doświadczeń oraz upowszechnianiu idei edukacji włączającej. Prelegenci omówili sprawdzone sposoby skutecznej pracy wychowawczej z zespołem klasowym oraz budowania relacji między uczniami i kształtowania bezpiecznego klimatu społecznego klasy.

Konferencja odbyła się 2 lipca 2015 r. w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Została zorganizowana przez Wydział Specjalnych Potrzeb Edukacyjnych ORE w ramach Rządowego programu na lata 2014–2016 „Bezpieczna i przyjazna szkoła”. Pierwsza konferencja dotycząca przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wobec dzieci i młodzieży ze SPE odbyła się w listopadzie 2014 r.

Zebrane tu materiały łączą się z tymi wypracowanymi podczas pierwszego spotkania, dostępnymi w [Bibliotece Cyfrowej ORE](#). Zapraszamy do lektury obu publikacji i wykorzystywania zawartych w nich informacji, porad i wniosków.

## Program konferencji

- 10.00 – 10.30 **Rejestracja**
- 10.30 – 11.00 **Otwarcie konferencji**  
*Dorota Żyro – wicedyrektor ORE*  
*Urszula Augustyn – sekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej,  
pełnomocnik rządu ds. bezpieczeństwa w szkołach*  
*Anna Wesołowska – dyrektor Departamentu Kształcenia Ogólnego  
i Wychowania Ministerstwa Edukacji Narodowej*
- 11.00 – 11.30 **Kreowanie wspierającego klimatu w klasie i w szkole – Joanna Szymańska**
- 11.30 – 12.00 **Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a przemoc  
rówieśnicza w szkole – dr Piotr Plichta**
- 12.00 – 12.20 **Przerwa**
- 12.20 – 12.50 **Rola dyrektora szkoły w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej**  
*– Krzysztof Durnaś*
- 12.50 – 13.20 **Jak pomóc dziecku doświadczającemu przemocy rówieśniczej?**  
*– Joanna Węgrzynowska*
- 13.20 – 13.50 **Co działa, a co nie działa w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej**  
*– prof. Jacek Pyżalski*
- 13.50 – 14.00 **Przerwa**
- 14.00 – 15.30 **Warsztaty w trzech grupach (do wyboru)**  
1. Dziecko ze SPE w klasie: praca wychowawcza – *dr Piotr Plichta*  
2. Nauczyciel – dziecko – rodzic: dialog w edukacji włączającej  
*– Krzysztof Durnaś*  
3. Rola nauczyciela w integracji klasy – *prof. Jacek Pyżalski*
- 15.30 – 15.45 **Podsumowanie, zakończenie konferencji – Katarzyna Stępiak**

Joanna Szymańska

## Kreowanie wspierającego klimatu w klasie i w szkole

Kreowanie zdrowego środowiska wychowawczego w szkole to dłuższy **proces** obejmujący wiele obszarów i angażujący wszystkich klientów szkoły oraz instytucje i specjalistów w środowisku lokalnym. Jednak najważniejszym inicjatorem procesu, jego głównym projektantem i wykonawcą licznych zadań, jest **kadra pedagogiczna**. Pewnych wskazań przy formułowaniu celów i planowaniu działań może im dostarczyć wykaz czynników chroniących przed rozwojem zaburzeń w obszarze zdrowia psychicznego u dzieci, związanych ze szkołą (Commonwealth, 2000).

Poczucie przynależności (więź ze szkołą).

1. Pozytywny klimat społeczny, przyjazne relacje interpersonalne.
2. Prospołecznie nastawiona grupa rówieśnicza.
3. Wymaganie od uczniów odpowiedzialności i udzielania sobie wzajemnej pomocy.
4. Okazje do przeżycia sukcesu i rozpoznawania własnych osiągnięć (wzmacniające zaufanie do siebie i samoocenę).
5. Zdecydowana niezgoda szkoły na przemoc.

Wymienione czynniki są ze sobą powiązane i stanowią ważne elementy szeroko rozumianego zdrowego klimatu szkoły. Z przeglądu badań prezentowanego przez National School Climate Center (Nader, 2012) wynika, że zasadnicze znaczenie dla zdrowego rozwoju uczniów i zapobiegania dysfunkcyjnym zachowaniom ma właśnie **pozytywny klimat szkoły**. Sam dobry klimat nie jest w stanie zniwelować wszystkich czynników ryzyka torujących drogę ryzykownym zachowaniom, w tym agresji. Wpływa jednak na zachowanie uczniów (np. zmniejsza częstotliwość aktów agresji, wypadania z systemu edukacji), rozwija odporność, stwarza warunki do rozwijania aktywności i daje poczucie dobrostanu.

Klimat szkoły to złożony konstrukt z wieloma determinantami, które wpływają na stan psychiczny personelu i uczniów, rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny młodych osób, a więc także na ich osiągnięcia w nauce. Według cytowanego wcześniej opracowania National School Climate Center (Nader, 2012) do najważniejszych determinant klimatu należą:

- **Styl kierowania** przyjęty przez dyrektora szkoły i wychowawców. Stawianie jasnych wymagań, docenianie, zachęcanie i wyrażanie uznania korelują z pozytywną oceną klimatu szkoły przez uczniów.
- **Wielkość szkoły.** W małej placówce zwykle istnieje bardziej przyjazny klimat. Obserwuje się większe zaangażowanie uczniów i rodziców, cieplejsze relacje między personelem szkoły a dziećmi, więcej okazji do działania na rzecz szkoły i, w rezultacie, lepsze wyniki w nauce, mniej aktów agresji i innych problemowych zachowań.
- **Jakość relacji interpersonalnych**, zwłaszcza pomiędzy nauczycielami a uczniami. Otwarte komunikowanie się i udzielanie wsparcia mają wielki wpływ na funkcjonowanie uczniów w wielu obszarach. Dobre relacje w istotny sposób zmniejszają liczbę problemów psychicznych i dysfunkcyjnych zachowań.

E. Berscheid i L.A. Peplau (1983) udowodnili, że dobre relacje ze znaczącymi dorosłymi i rówieśnikami są niezbędne do prawidłowego rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci i nastolatków. Według nich **pozytywne relacje interpersonalne**:

- pozwalają dziecku uniknąć samotności lub ją łagodzą;
- zwiększają poczucie bezpieczeństwa, zapewniają bezpieczną stymulację;
- pozwalają zaspokajać inne ważne potrzeby psychologiczne;
- są źródłem wiedzy o życiu społecznym;
- maksymalizują radość i przyjemność, minimalizują doznawane cierpienia;
- pomagają zdobyć wiedzę o samym sobie i poprawić samoocenę (pozytywna weryfikacja obrazu własnej osoby).

**Potrzeba przynależności**, czyli pragnienie towarzystwa innych ludzi, należy do fundamentalnych potrzeb człowieka (*instynkt społeczny*). Największą karą jest izolacja od ludzi, niemożność kontaktowania się. Według Masłowa potrzeby przynależności, miłości, akceptacji i afirmacji należą do grupy **potrzeb afiliacji**. Ich zaspokojenie rzutuje na sposób widzenia świata; pomaga radzić sobie z osamotnieniem, alienacją (Dwyer, 2000).

Kluczową rolę w budowaniu dobrych relacji pomiędzy nauczycielami a wychowankami odgrywają dyrektor i nauczyciele. Ich działania modelują zachowania uczniów i mogą powodować pożądane zmiany w relacjach rówieśniczych w klasie i w szkole.

K.R. Wentzel (1996) szczegółowo uzasadnia **znaczenie relacji nauczyciela z uczniami**:

- Nauczyciel jest osobą znaczącą w życiu dziecka.
- Dla nastolatka może stać się drugą co do ważności osobą znaczącą. Jest oceniany jako bardziej obiektywny od rodziców, więc jego opinie mają wielki wpływ na formującą się osobowość ucznia (samoocenę, emocje, obraz świata).
- Relacje nauczyciela z uczniem mogą decydować o pozycji socjometrycznej ucznia, mają wpływ na procesy i role grupowe w klasie. Zwracając się do młodego człowieka z szacunkiem i wyrażając uznanie dla jego pracy, wychowawca może zmienić nastawienie rówieśników do niego i wypisać go z niekorzystnej roli.
- Wsparcie ze strony nauczyciela może rekompensować brak wsparcia ze strony rodziców i rówieśników.
- Wspierający nauczyciel stanowi istotny czynnik chroniący (budujący odporność).

Do budowania i podtrzymywania satysfakcjonujących relacji – zarówno dzieciom, jak i dorosłym – niezbędne są **umiejętności komunikacyjne**.

Zdaniem L. Foxa, G. Dunlapa, M.L. Hemmetera, G.E. Josepha, P.S. Straina (2003) **tworzeniu opiekuńczych i wspierających relacji nauczyciel–uczeń** służą rozmowy nauczyciela z dzieckiem, także na tematy niezwiązane z nauką, okazywanie mu życzliwego zainteresowania, uwagi i szacunku. **Budowanie dobrych relacji pomiędzy uczniami** to m.in. różnorodne działania integracyjne umożliwiające dobre wzajemne poznanie się uczniów i nakłaniające ich do współpracy (np. przeprowadzanie wywiadów wśród kolegów na temat ich zainteresowań, ulubionej muzyki, zwierzątek itp., przygotowywanie wspólnych projektów); promowanie konstruktywnych norm grupowych (np. wspólne wypracowywanie zasad obowiązujących w klasie).

### **Zapobieganie wykluczeniu uczniów**

Dzieci wykazujące trudności z adaptacją mają **niską pozycję w grupie rówieśniczej** (status społeczny). Konsekwencje wczesnego odrzucenia przez grupę są poważne (Center for Social and Emotional Education, 2010): lęk, depresja, wycofanie lub agresja. Istnieje też ścisły związek między niskim statusem dziecka we wczesnym dzieciństwie (odrzuconiem), a brakiem przystosowania – wykluczeniem, uzależnieniami i agresją w wieku dojrzewania.



Wśród przyczyn odrzucenia wymieniane są zwykle: mało atrakcyjny wygląd, małe zdolności, niesprawność fizyczna, problemowe zachowanie (nierespektowanie norm, nadaktywność).

Według A.D. Farrella i S.E. Bruce'a (1997) **szczególnie zagrożone wykluczeniem są dzieci i nastolatki zaniedbane, doświadczające przeciwności życiowych**, które obserwują w domu nieprawidłowe wzorce ról i zachowań, często doświadczają silnych negatywnych emocji wywołanych konfliktami lub przemocą domową i nie potrafią sobie z nimi radzić. Ich kariera szkolna to pasmo porażek edukacyjnych. Słyszą przeważnie negatywne opinie na swój temat, zatem ich poczucie własnej wartości i samoocena są bardzo niskie. Nie mają czym się pochwalić i nie są atrakcyjni towarzysko, więc koledzy wyłączają ich ze spotkań poza szkołą. Są skazani na samotność lub towarzystwo rówieśników z grup ryzyka. Wykazują też deficyty najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych. Ujawniają pesymistyczne nastawienie do życia. Nie widzą przed sobą dobrych perspektyw, więc nie mają motywacji do nauki i troszczenia się o siebie.

K. Nader (2012) określa taki stan jako **wypalenie szkolne**, będące odpowiednikiem wypalenia zawodowego nauczycieli. Prowadzi ono do zahamowania rozwoju młodych ludzi, którzy nie znają swoich możliwości i zasobów. Bez wsparcia dorosłych będą skazani na funkcjonowanie w **obszarze ryzyka**. Zespół wypalenia szkolnego częściej występuje u dziewcząt niż u chłopców.

W tej grupie mogą się także znaleźć dzieci z niepełnosprawnością. Często doświadczają one odrzucenia przez rówieśników będącego efektem procesu stygmatyzacji. Czasem stają się też ofiarami agresji rówieśniczej. Zwykle jest to agresja werbalna lub tzw. *bullying* relacyjny (pośredni, ukryty) manifestujący się poprzez izolowanie, plotki i namawianie do ignorowania. Dzieci wykluczone również próbują zaspokajać swoje potrzeby poprzez zachowania agresywne.

Szeroko zakrojone badania nad zjawiskiem odporności (*resilience*) udowadniają, że szkoła i nauczyciel mogą przerwać ten negatywny proces. M. Rutter (1995) i M.E. Seligman (1995) podają **najważniejsze wskazania dla nauczycieli** pomagające budować zdrowe środowisko w szkole i przeciwdziałać wykluczeniu:

- **Buduj więź ucznia ze szkołą i klasą.** Włączaj go w każdą prospołeczną aktywność (sportową, artystyczną, charytatywną). Okazuj mu publicznie szacunek, używając jego imienia i doceniając jego starania.
- **Wzmacniaj więź ucznia z jego rodziną.** Staraj się ukazywać rodzicom mocne strony dziecka i poprawiać komunikację między członkami rodziny.
- **Ucz najważniejszych umiejętności psychologicznych i społecznych,** jak: aktywne słuchanie, nawiązywanie przyjaznych kontaktów, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów i konfliktów, asertywność.
- **Ustal i utrzymuj jasne i zgodne oczekiwania dotyczące zachowania uczniów,** by stwarzać bezpieczne środowisko uczenia się. Dzieci i młodzież potrzebują czytelnych granic, konsekwencji dorosłych w ich egzekwowaniu. Czują się wówczas bezpieczniej, budują swoje zaufanie do szkoły i więź z nią. Granice przekazują też wiedzę o obowiązujących normach społecznych.
- **Zaopiekuj się uczniami i okazuj im wsparcie** – aktywnie słuchaj, okazuj empatię, szacunek, zachęcaj, wykorzystuj inne przydatne metody, które ułatwiają dzieciom rozumienie problemów i redukują lęk.
- **Komunikuj wysokie, pozytywne i realistyczne oczekiwania dotyczące osiągnięć w nauce,** by ośmielić i zachęcić uczniów do osiągania sukcesu. Wypowiadaj np. takie zdania: *Wiem, że potrafisz to zrobić; Świetnie dasz sobie radę.* Ucz optymistycznego myślenia i zachęcaj do wytrwałości.
- **Stwarzaj okazję do uczestnictwa i zaangażowania uczniów.** Dzieci pragną czuć się użyteczne i doświadczać, że to, co robią, jest wartościowe i potrzebne innym. Mają wtedy poczucie własnej kompetencji. Włączaj uczniów w szkolne i środowiskowe projekty, grupy robocze, programy rówieśnicze, proces podejmowania decyzji w klasie. Pytaj ich o zdanie.

Niektórzy autorzy (Page, Page, 2010; Broeskamp-Stone, Ackermann, 2010) wymieniają jeszcze **inne kierunki działań** niezbędne do kształtowania zdrowego, wspierającego środowiska szkolnego:

- przekazywanie uczniom wartości i norm społecznych (tzw. *edukacja normatywna* lub *moralna*);
- edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole;

- wyrównywanie szans edukacyjnych uczniów ze specjalnymi potrzebami;
- zwiększanie kompetencji wychowawczych znaczących osób dorosłych – rodziców i nauczycieli.

## Bibliografia

Berscheid E., Peplau L.A., (1983), *The emerging science of relationships*, [w:] Kelley H.H.i in. (red.), *Close relationships*, Nowy Jork: W.H. Freeman and Company, s. 1–19.

Broesskamp-Stone U., Ackermann G., (2010), *Best Practice. A normative framework for optimal health promotion and disease prevention*, Berno–Lozanna: Health Promotion Switzerland.

Center for Social and Emotional Education, (2010), [School Climate Research Summary – January 2010](#), „School Climate Brief” vol. 1, nr 1 [online, dostęp dn. 2.07.2015].

Commonwealth Department of Health and Aged Care, (2000), *National Action Plan for Promotion, Prevention and Early Intervention for Mental Health, Mental Health and Special Programs Branch*, Canberra: Commonwealth Department of Health and Aged Care.

Dwyer D., (2000), *Interpersonal Relationships*, Filadelfia: Routledge.

Farrell A.D., Bruce S.E., (1997), *Impact of exposure to community violence on violent behavior and emotional distress among urban adolescents*, „Journal of Clinical Child Psychology” nr 26.

Fox L., Dunlap G., Hemmeter M.L., Joseph G.E., Strain P.S., (2003), *The Teaching Pyramid: A Model for Supporting Social Competence and Preventing Challenging Behavior in Young Children*, „Young Children” nr 4, s. 58.

Nader K., (2012), *Violence Prevention and School Climate Reform*, „School Climate Brief” nr 5.

Page R., Page T., (2010), *Promoting Health and Emotional Well-Being in Your Classroom*, Londyn: Jones and Bartlett Publishers International.

Rutter M., (1987), *Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms*, „American Journal of Orthopsychiatry” nr 57, s. 316–331.

Seligman M.E., (1995), *The Optimistic Child*, Boston: Houghton.

Wentzel K.R., (1996), *Social goals and social relationship as motivators of school adjustment*, [w:] Juvonen J., Wentzel K.R. (red.), *Social motivation. Understanding Children’s School Adjustment*, Cambridge: Cambridge University Press.

dr Piotr Plichta

## Dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi a przemoc rówieśnicza w szkole

### Konspekt wystąpienia

#### Wprowadzenie

- Udana integracja/udane włączanie (inkluzja) – niezwykle złożona i delikatna kwestia.
- Niezaprzeczalne pozytywy i poważne zagrożenia, np. stanie się ofiarą przemocy.
- Wiele powodów zajmowania się tym tematem. Należy do nich np. nierównowaga sił (jedna z cech *bullyingu*).
- W przypadku uczniów ze SPE czasem problemem jest również sprawstwo.

#### Jakoś to będzie?

- Ponad 75% nauczycieli nie chciałoby mieć w swojej klasie dziecka z niepełnosprawnością. Czy jest to zaskakujące? Dlaczego?
- 47% nauczycieli ze szkół integracyjnych nie wykazuje gotowości do pracy z dzieckiem z niepełnosprawnością.
- Większość nauczycieli nisko ocenia swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniami ze SPE.

#### Typy zaangażowania w przemoc rówieśniczą, uwzględniające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)

- Sprawca „typowo rozwijający się” – ofiara ze SPE (głównie szkoły ogólnodostępne, integracyjne).
- Zarówno sprawca, jak i ofiara ze SPE (różne typy szkół, głównie specjalne).
- Sprawca ze SPE – ofiara „typowo rozwijająca się” (podobnie jak w pierwszym przypadku, głównie szkoły ogólnodostępne, integracyjne).

#### Stanowiska wobec ryzyka zaangażowania uczniów ze SPE w agresję rówieśniczą

- Zwiększone ryzyko stania się ofiarą (najczęstsze stanowisko).
- Zwiększone ryzyko stania się zarówno ofiarą, jak i sprawcą.

- Trudno powiedzieć, bo zaangażowanie w agresję zależy od innych czynników niż specjalne potrzeby edukacyjne.

### **Dlaczego radzenie sobie z przemocą rówieśniczą jest złożoną kwestią?**

- Uczniowie ze SPE nie stanowią jednorodnej grupy.
- Mało badań (szczególnie w Polsce) dotyczących tej kwestii. Te, które są, w większości pokazują, że osoby ze SPE podlegają większemu ryzyku wiktymizacji.
- Przykładowo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (włączając tu dzieci zarówno z problemami w uczeniu się, jak i trudnościami komunikacyjnymi) są 2–3 razy bardziej narażone na ryzyko wykorzystania (w tym o charakterze seksualnym).

### **Kilka innych wyników**

- 75% matek dzieci z zespołem Aspergera przyznało, że ich dziecko zostało uderzone przez rówieśników lub rodzeństwo i było dręczone emocjonalnie (Little, 2004).
- 100% niesłyszących było ofiarami, a 50% – sprawcami *bullyingu* (Thompson, Whitney, Smith, 1994).
- 30% rodziców dzieci podaje konflikty z rówieśnikami jako ważny powód re kwalifikacji (Grzyb, 2013).
- Uczniowie re kwalifikowani sami stają się czasem prześladowcami.

### **Badanie nauczycieli wspomagających (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013)**

- Niemal każdy nauczyciel wspomagający zna przykłady agresji rówieśniczej wobec dzieci z orzeczeniami.
- 20% badanych zna przykłady agresji elektronicznej (w większości związanych z publikacją wizerunku ofiary).
- Około połowa nauczycieli potwierdza występowanie *bullyingu* wobec uczniów z niepełnosprawnością.
- Podejmowane przez szkoły działania zaradcze należy ocenić jako mało skuteczne, często reaktywne.

### **Badanie pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (Plichta, Olempska-Wysocka, 2014)**

- Większość pracowników poradni zna przypadki agresji rówieśniczej, w tym *bullyingu*.

- Badani znają takie przypadki, ale niekoniecznie ze zgłoszeń do poradni.
- Czasem niska ocena skuteczności działań poradni.
- Większość działań profilaktycznych w obszarze *bullyingu* nie uwzględnia specyfiki niepełnosprawności.
- Prowokujący udział dzieci ze SPE.

### **Charakterystyczne zjawiska**

- Większość działań profilaktycznych nie uwzględnia specyfiki niepełnosprawności.
- Uczniowie i nauczyciele bardzo różnią się pod względem wskazywania/opisywania rozmiarów problemu.
- Uczniowie z najczęściej występującymi SPE (np. z trudnościami w uczeniu się, z zaburzeniami zachowania) częściej niż uczniowie z pozostałymi specjalnymi potrzebami są sprawcami *bullyingu*.

### **Ogólne czynniki ryzyka stania się ofiarą agresji rówieśniczej**

- Brak siły fizycznej, izolacja społeczna oraz zaburzone relacje z innymi.
- Skłonność do zachowań lękowych, uległość.
- Brak przyjaciół. Hodges i wsp. (1999) zakładają, że brak przyjaciół i odtrącenie ze strony rówieśników to czynniki o zasadniczym znaczeniu.
- Dzieci ze SPE rzadziej są ofiarami otwartej agresji – raczej *bullyingu* pośredniego, relacyjnego, polegającego m.in. na wykluczeniu, izolowaniu.

### **Krzywdzenie „cyfrowe” (zaangażowania uczniów ze SPE w przemoc z wykorzystaniem nowych technologii)**

- Agresja elektroniczna wobec „pokrzywdzonych” (Pyżalski, 2010).
- Agresja elektroniczna a osoby niepełnosprawne intelektualnie (Plichta, 2015).
- Sprawstwo – 53% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim przynajmniej raz użyło nowych mediów do działań agresywnych.
- Bycie ofiarą dotyczyło 65% uczniów. Nie wszystkie takie sytuacje miały cechy *cyberbullyingu*.
- Rozpowszechnienie *cyberbullyingu* w tej grupie: 15% próby to sprawcy, a 20% – ofiary.

## **Dobra wiadomość**

Kiedy jednostka z niepełnosprawnością wykazuje adekwatne do wieku umiejętności społeczne, ma pozytywny obraz siebie i angażuje się w życie klasy, to ryzyko stania się ofiarą przemocy jest mniejsze (np. Mishna 2003; Flynt, Morton, 2004).

**Strategie zmniejszające nasilenie *bullyingu*** (na podst. Rose Ch.A., Monda-Amaya L.E., 2012)

### **Podstawowy poziom**

1. Strategie działań antybullyingowych
  - Skumulowany ogólnoszkolny pakiet strategii antybullyingowych
2. Potencjalne efekty
  - Poprawa szkolnego klimatu
  - Wzrost świadomości nauczycieli i uczniów
  - Poprawa w zakresie monitorowania
  - Zwiększenie zakresu współpracy

### **Drugi poziom**

1. Strategie działań antybullyingowych
  - Silnie ustrukturyzowane środowisko klasowe
  - Umiejętności społeczne w programie nauczania
  - Uczenie się współpracy w grupie
  - Zachęcanie do udziału w zajęciach pozalekcyjnych
2. Potencjalne efekty
  - Rozwój poczucia przynależności
  - Przyrost kompetencji/umiejętności społecznych
  - Rozwój umiejętności społecznych poprzez pozytywne modelowanie zachowań rówieśników
  - Wzrost niezależności i rozszerzenie kręgów przyjacielskich

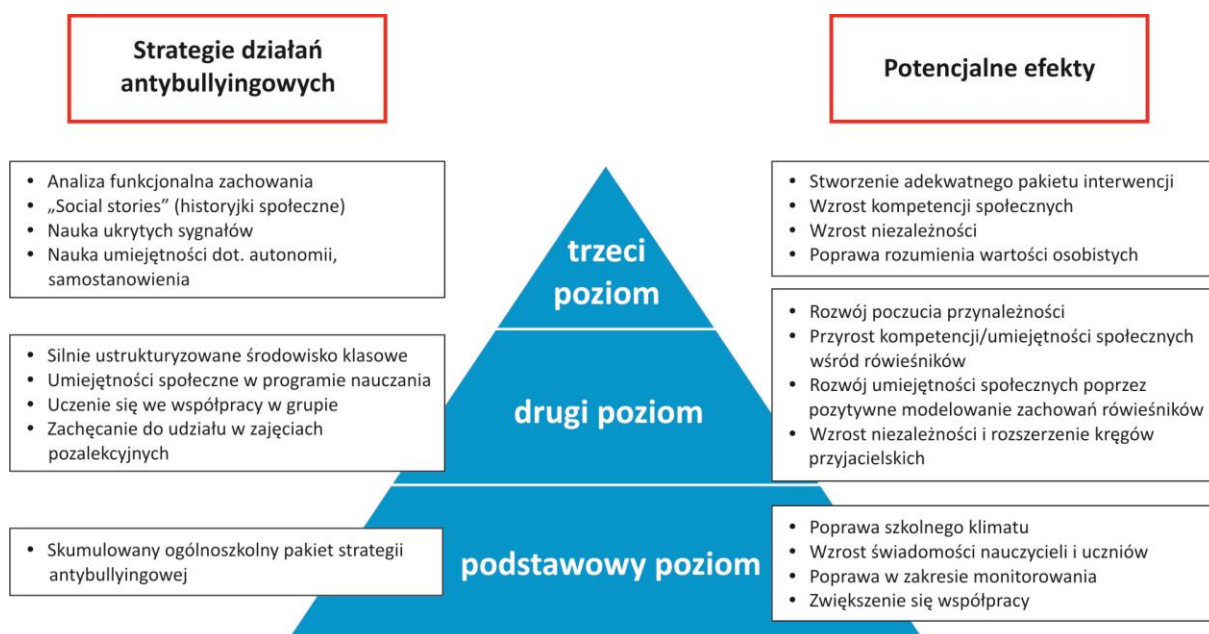
### **Trzeci poziom**

1. Strategie działań antybullyingowych
  - Analiza funkcjonalna zachowania
  - *Social stories* – historyjki społeczne
  - Nauka odczytywania ukrytych sygnałów

- Nauka umiejętności dotyczących autonomii, samostanowienia
2. Potencjalne efekty
- Stworzenie adekwatnego pakietu interwencji
  - Wzrost kompetencji społecznych
  - Wzrost niezależności
  - Poprawa rozumienia wartości osobistych

## Wnioski

- Część IPET-u lub innych dokumentów powinna być poświęcona zaangażowaniu w *bullying* (strategie nabywania umiejętności zapobiegania nękananiu lub radzenia sobie z nim).
- Warto korzystać z doświadczeń szkół specjalnych.
- Promowanie zatrudniania pedagoga specjalnego w szkołach.
- Silna potrzeba badania rozmiarów zjawiska (z uwzględnieniem zróżnicowania interesującej nas populacji) i identyfikacji dobrych praktyk.
- Kompleksowe działania na różnych poziomach.



Rys. 1. Strategie zmniejszające nasilenie *bullyingu* (na podst. Rose, Monda-Amaya, 2012; oprac. i tłum. Plichta P., Olempska-Wysocka M.)



## Bibliografia i literatura uzupełniająca

Flynt S.W., Collins M.R., (2004), *Bullying and Children with Disabilities*, „Journal of Instructional Psychology” vol. 31, nr 4, s. 330–333.

Grzyb B., (2013), *Uwarunkowania związane z przenoszeniem uczniów niepełnosprawnych ze szkół integracyjnych do specjalnych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Hodges E., Boivin M., Vitaro F., Bukowski W., (1999), *The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization*, „Developmental Psychology” nr 35(1), s. 94–101.

Little L., (2004), *Victimization of children with disabilities*, [w:] Kendall-Tackett K.A. (red.), *Health consequences of abuse in the family: A clinical guide for evidence-based practice*, Waszyngton: American Psychological Association, s. 95–108.

Mikołajczyk-Lerman G., (2013), *Między wykluczeniem a integracją – realizacja praw dziecka niepełnosprawnego i jego rodziny. Analiza socjologiczna*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 286.

Mishna F., (2003), *Learning disabilities and bullying: Double jeopardy*, „Journal of Learning Disabilities” nr 36, s. 336–347.

Plichta P., (2010), *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] Pyżalski J., Erling R. (red.), [Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne](#), Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online, dostęp dn. 2.07.2015].

Plichta P., (2015), [Rozpowszechnienie cyberbullyingu i innych form agresji elektronicznej wśród uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną](#), „Niepełnosprawność – Zagadnienia, Problemy, Rozwiązania” nr 14 [online, dostęp dn. 2.07.2015].

Plichta P., Olempska-Wysocka M., (2013), [Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających](#), „Studia Edukacyjne” nr 28, s. 169–189 [online, dostęp dn. 2.07.2015].

Plichta P., Olempska-Wysocka M., (2014), [Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych](#), „Studia Edukacyjne” nr 33, s. 201–225 [online, dostęp dn. 2.07.2015].

Pyżalski J., (2010), *Polscy nauczyciele i uczniowie a agresja elektroniczna – zarys teoretyczny i najnowsze wyniki badań*, [w:] Jędrzejko M., Sarzała D., (red.) *Człowiek i uzależnienia*, Pułtusk – Warszawa: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, s. 103–106.

Rose C.A., Monda-Amaya L.E., (2012), *Bullying and Victimization Among Students With Disabilities: Effective Strategies for Classroom Teachers*, „Intervention in School and Clinic” nr 48(2), s. 99–107.

Thompson D., Whitney I., Smith P., (1994), *Bullying of children with special needs in mainstream schools*, „Support for Learning” nr 9.

Krzysztof Durnaś

## Rola dyrektora szkoły w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej

### Czy przepisy prawa wystarczą do przeciwdziałania przemocy?

W przepisach prawa zostały określone administracyjne obowiązki dyrektora szkoły w zakresie przemocy rówieśniczej – to **konkretne działania** i **określone procedury**. Wiele zagadnień regulują też przepisy wewnątrzszkolne. Już w statutach placówek znajduje się określenie relacji między poszczególnymi podmiotami, szczególnie w sytuacjach konfliktów. W wielu szkołach obowiązują też konkretne procedury, regulaminy, które precyzują sposób postępowania w sytuacjach kryzysowych.

Dyrektor reprezentuje szkołę na zewnątrz, może więc podejmować określone działania. Jeśli w placówce dochodzi do przemocy rówieśniczej, może występować do organów zewnętrznych z prośbą o wsparcie procesu wychowawczego, kontaktować się z innymi podmiotami w celu zorganizowania działań interdyscyplinarnych, a w sytuacjach ostatecznych kierować pisma do organów porządku publicznego, prokuratury i sądu.

Na dyrektorze szkoły spoczywa też obowiązek zapewnienia wszystkim uczestnikom procesów edukacyjnych **bezpieczeństwa** na terenie placówki i w trakcie zajęć prowadzonych poza jej murami. Oczywiście jest on realizowany głównie przez podejmowanie działań zmierzających do poprawy bezpieczeństwa w wymiarze materialnym, czyli dbałość o środowisko fizyczne szkoły. Dyrektor szkoły jest więc zobowiązany do pracy na rzecz budowania norm społecznych, kultury organizacyjnej. Jego zadaniem jest również prowadzenie działań, które jednoznacznie będą wpływały na zachowanie wszystkich uczestników życia szkolnego, oparte na szacunku i przestrzeganiu zasad współżycia społecznego.

Innym przykładem obowiązku z zakresu nadzoru pedagogicznego, który może mieć wpływ na systemowe działania w sferze przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, jest **wspieranie nauczycieli**. Dyrektor szkoły realizuje je m.in. przez organizowanie doskonalenia zawodowego, które ma uzupełnić kompetencje, pozwolić na nabywanie nowych umiejętności, dostarczać dobrych praktyk, które można wykorzystać np. w działaniach na rzecz procesów wychowawczych.

Wspieranie – zarówno ucznia, jak i rodzica czy nauczyciela – jest obowiązkiem wynikającym z przepisów dotyczących organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dyrektor szkoły jest organizatorem tej pomocy, czuwa nad jej prawidłowym udzielaniem i koryguje ewentualnie źle dobrane działania; to on ustala formy, sposoby i czas udzielenia tej pomocy.

Jednym z zadań dyrektora szkoły jest też **kontrolowanie obowiązku szkolnego**. Prawidłowe wykonywanie tego uprawnienia pozwala szybko reagować w przypadku absencji, co może być sygnałem trudnej sytuacji ucznia. Powinien to być przyczynek do podjęcia działań zmierzających do zbadania sytuacji, która doprowadziła do nieobecności. Analogicznie może działać dyrektor w zakresie udzielania pomocy materialnej. Wczesna diagnoza sytuacji i objęcie ucznia tą pomocą może zapobiegać pogłębianiu trudności skutkujących odrzuceniem i przemocą w grupie rówieśniczej.

### **Postawa dyrektora wobec problemów i wyzwań**

Wydaje się, że kluczowe znaczenie w przeciwdziałaniu przemocy ma przyjęcie odpowiedniej postawy wobec problemu. Obowiązki dyrektora szkoły w tym zakresie zostały wyraźnie zaznaczone w aktach prawnych.

Podstawową kompetencją dyrektora przeciwdziałającego przemocy jest **umiejętność pracy zespołowej**: budowanie systemu, w którym dyrektor jest w stałym kontakcie z pedagogiem szkolnym, nauczycielami, wychowawcami i pracownikami obsługi szkoły. Działania tego systemu są dokumentowane w sposób niezbędny do prowadzenia i monitorowania procesu. W mikrosystemie działającym w szkole dyrektor, obok obowiązków administracyjnych, pełni głównie rolę **wspierającą** działania systemu, zapewniając wsparcie merytoryczne, ale także dając możliwość odreagowania trudnych sytuacji, podzielnia się problemem i uzyskania pomocy. Nie bez znaczenia stają się tutaj ważne kompetencje z zakresu **komunikacji** czy **coachingu**.

Dyrektor szkoły powinien rzetelnie oceniać sytuacje, które zachodzą w jego placówce. Oczywiście teoretyczna znajomość procesów towarzyszących przemocy jest niezwykle istotna dla zrozumienia mechanizmów działania agresji, jednak ocena sytuacji w szkole powinna być dokonywana na podstawie rzetelnych informacji. Dzięki temu nie wpadniemy w pułapkę uogólnień i zmiękczeń, które prowadzą do poczucia nieistotności sprawy, oraz nie rozbudujemy problemu – w rozumieniu pracowników nie stanie się on powszechny,

nie będą myśleć, że nie da się nad nim pracować przy pomocy narzędzi i zasobów, którymi dysponuje szkoła.

Warto także odpowiedzieć na pytania:

- Jaką postawę przyjmuje dyrektor w sytuacji przemocy w szkole – mediatora czy sędziego?
- Jakimi cechami charakterologicznymi dysponuje?
- Czy zamierza potępiać, rozliczać winnych, czy będzie działać w myśl reguły akcja–reakcja? Rozliczanie winnych w większości ma miejsce po fakcie, gdy dyskutujemy o sytuacjach, które miały miejsce. Z kolei „reakcja” jest rozumiana tutaj jako odwet lub ewentualnie podjęcie jednorazowego działania, które ma udowodnić zatroskanie o społeczność szkolną, ale nie zmienia trwale postaw i kultury w zespole.

Dyrektor może też przyjmować **postawę wychowawcy**, wspierającego opiekuna, co z zasady jest działaniem profilaktycznym. Jest nakierowane na budowanie procesów i wywołuje zmianę.



Stowarzyszenie na Rzecz  
Rozwoju i Integracji  
Środowisk Szkolnych

Joanna Węgrzynowska  
Stowarzyszenie „Blżej Dziecka”

## Jak pomóc dziecku doświadczającemu przemocy rówieśniczej?

Ryzyko przemocy rówieśniczej w dużej mierze zależy od **norm panujących w grupie**. 9% dzieci w polskich szkołach doświadcza przemocy rówieśniczej o charakterze długofalowym (Komendant-Brodowska, Giza-Poleszuk, Baczek-Dombi, 2011). Klasy, w których występuje dręczenie, charakteryzują się ogólnym **brakiem poczucia bezpieczeństwa uczniów**, istnieniem podgrup i walką o przynależność do nich, odrzucaniem poszczególnych osób, **brakiem reakcji na przejawy** agresji i przemocy, które mogą być odczytywane jako akceptacja. Uczniowie nie umieją skoncentrować się na zadaniach lekcyjnych, na co mogą wpływać niskie kompetencje wychowawcze nauczyciela oraz niezdefiniowany model pracy na lekcji. Są to wybrane czynniki mające wpływ na pojawienie się trudnej atmosfery w klasie (Rolland, 1999; Rolland, Galloway, 2002). Zdarza się, że w tak funkcjonujących grupach ofiarami przemocy rówieśniczej mogą stać się osoby o niższej pozycji społecznej.

Dziecko mogą narażać na przemoc jego (według D. Olweusa): **wrażliwość, niepewność i ostrożność w kontaktach z innymi, lęk, bierność, płaczliwość, niska samoocena, słabość lub niska sprawność fizyczna** oraz **słabe relacje z rówieśnikami**. Zestaw powyższych cech charakteryzuje m.in. tzw. **ofiary pasywne**, których dominującym rysem jest połączenie bierności, lęku i słabości fizycznej (w przypadku chłopców).

Celem przemocy rówieśników mogą stać się również tzw. **ofiary prowokujące**. Dzieci te często mają problemy z koncentracją, są niespokojne, nadaktywne, wytwarzają wokół siebie atmosferę irytacji i napięcia, mają zmienne humory. Zachowanie tych uczniów może być odbierane przez większość klasy jako prowokujące i powodować negatywne reakcje.

Grupę dodatkowo narażoną na doświadczenie przemocy rówieśniczej tworzą **nowi uczniowie w klasie** (stanowią łatwy cel dla sprawców), **dzieci z zespołem Aspergera, ADHD oraz z niepełnosprawnościami** – szczególnie jeśli znajdują się w szkołach ogólnodostępnych, w których widać ich odmienność na tle grupy.

Nie należy winy za zaistniałą przemoc przypisywać dziecku poszkodowanemu. Wrażliwość, bierność czy inne czynniki nie usprawiedliwiają dręczenia i wykluczania. **Musimy pamiętać, że dzieci te potrzebują zarówno ochrony, jak i wsparcia ze strony dorosłych.** Dla poszkodowanych rezultatem ciągłej przemocy szkolnej mogą być **depresja, niska samoocena, słabe wyniki szkolne, izolacja społeczna** oraz **próby samobójcze.**

Do działań wspierających poszkodowane dzieci należą m.in:

- **Rozmowy z wychowawcą klasy o przemoc.** Podczas rozmów warto: aktywnie wysłuchać ucznia; zapewnić, że przemoc nie jest jego winą; zapytać dziecko o jego pomysły rozwiązania sytuacji oraz opracować z nim plan poprawy jego sytuacji w klasie.
- **Ćwiczenie asertywnych metod reagowania na agresję.** Wychowawca lub pedagog szkolny może ćwiczyć z uczniem asertywne sposoby reagowania na agresję (np. pewną postawę, głos, spojrzenie, umiejętność wyrażania próśb, odmawiania, dyplomatycznego odpowiadania na zaczepki).
- **Wzmacnianie poczucia własnej wartości.** Wychowawca i nauczyciele mogą wzmacniać poczucie własnej wartości poszkodowanego, doceniać naukę, postępy, starania, umiejętności. Warto zachęcać dziecko do realizacji swoich talentów poza klasą i wspierać je w odnoszeniu sukcesów.
- **Organizowanie wsparcia ze strony rówieśników.** Wychowawca klasy może aktywnie wspierać poszkodowanego ucznia poprzez organizowanie pracy w bezpiecznych grupach (np. z przyjacielsko nastawionymi uczniami w klasie) lub prosząc wybrane dzieci z klasy o pomoc, rówieśnicze wsparcie. Może zachęcać także ucznia do szukania satysfakcjonujących kontaktów z rówieśnikami poza klasą (kółka zainteresowań, harcerstwo itp.) lub do pracy w wolontariacie.
- **Pomoc psychologiczna poza szkołą.** Wychowawca lub pedagog szkolny może przedstawić dziecku i rodzicom ofertę pozaszkolnej pomocy psychologicznej.

Szczególnie przydatne w rozwiązywaniu problemów dzieci uszkodzonych są:  
terapia indywidualna lub grupowa, grupy rozwojowe lub grupy dla nieśmiałych dzieci.

- **Współpraca z rodzicami dziecka uszkodzonego.** Wychowawca powinien zaangażować rodziców do wspólnej pracy nad poprawą sytuacji dziecka w klasie i razem z nimi opracować różne rozwiązania.
- **Informowanie o planowanych działaniach.** Wychowawca powinien na bieżąco informować rodziców uszkodzonego oraz samo dziecko o planowanych krokach interwencji. Uczeń ma szansę oswoić się wtedy z propozycjami różnych działań, a jego rodzice są bardziej skłonni do współpracy, ponieważ mają pewność, że szkoła nie pozostaje obojętna na sytuacje przemocy.

## Bibliografia

Komendant-Brodowska A., Giza-Poleszuk A., Baczek-Dombi A., (2011), [Przemoc w szkole. Raport z badań, lipiec 2011](#), Warszawa: Instytut Socjologii UW [online, dostęp dn. 10.07.2015].

Olweus D., (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Rolland E., (1999), *School influences on Bullying*, Stavanger: Rebell.

Rolland E., Galloway D., (2002), *Classroom influences on bullying*, „Educational Research” nr 44.

## O Autorach

### **Krzysztof Durnaś**

Dyrektor szkoły, coach, trener Centrum Kształcenia Liderów i Wychowawców im. P. Arrupe. Absolwent UKSW w Warszawie i studiów dla Liderów Oświaty Collegium Civitas w Warszawie, ukończył studia podyplomowe z zakresu zarządzania oświatą, informatyki z elementami e-learningu. Mentor w kursach internetowych, konsultant Centrum Edukacji Obywatelskiej w Warszawie, współpracownik Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego. Autor szkoleń dla nauczycieli realizowanych w Polsce, Białorusi, Egipcie, Albanii i na Ukrainie, autor wielu publikacji w pismach naukowych i edukacyjnych.

### **dr Piotr Plichta**

Pedagog specjalny, pracownik naukowy Uniwersytetu Wrocławskiego i Instytutu Medycyny Pracy w Łodzi. Jest mediatorem sądowym, kierownikiem i członkiem zespołów badawczych realizujących granty krajowe i zagraniczne. Specjalizuje się w zagadnieniach związanych m.in. ze stresem i wypaleniem zawodowym w profesjach pomocowych, edukacją i rehabilitacją osób z niepełnosprawnością intelektualną, ze szczególnym uwzględnieniem używania nowych mediów przez tę grupę osób, oraz z zaangażowaniem w przemoc rówieśniczą uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autor i współautor kilkudziesięciu publikacji naukowych m.in. monografii „Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych”. Przedstawiciel Polski w akcjach COST IS0801 (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research. Cyberbullying: coping with negative and enhancing positive uses of new technologies, in relationships in educational settings) i IS1210 (APPEARANCE MATTERS TACKLING THE PHYSICAL AND PSYCHOSOCIAL CONSEQUENCES OF DISSATISFACTION WITH APPEARANCE).

### **Joanna Szymańska**

Psycholog kliniczny, doradca MEN ds. reformy systemu pomocy psychologiczno-pedagogicznej i profilaktyki, edukator. Nauczyciel konsultant, były kierownik Pracowni Wychowania i Profilaktyki w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Wypracowywała i upowszechniała standardy działań profilaktycznych adresowanych do dzieci i młodzieży szkolnej, prowadziła internetowy Bank Rekomendowanych Programów Profilaktycznych. Współautorka międzynarodowego programu edukacyjnego „Golden Five” dla nauczycieli gimnazjum.



Autorka ponad 50 publikacji, w tym poradnika *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki* (ORE, 2012).

### **Joanna Węgrzynowska**

Psycholog, licencjonowany trener Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, trener Treningu Zastępowania Agresji. Posiada wieloletnie doświadczenie w prowadzeniu szkoleń dla nauczycieli z zakresu edukacji zdrowotnej, profilaktyki uzależnień, umiejętności wychowawczych. Specjalizuje się w pracy z uczniami agresywnymi oraz z klasami o dużym natężeniu przemocy. W ramach Programu TESYA prowadzi treningi dla agresywnych dziewcząt i chłopców w gimnazjach. Współpracuje z wieloma szkołami w Polsce (np. w Warszawie) w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, szkoli i konsultuje rady pedagogiczne. Prowadzi treningi asertywności dla dzieci – ofiar przemocy rówieśniczej. Współautorka książki *Wychowanie przeciw przemocy* (ASS, 1998), autorka scenariuszy edukacyjnych z profilaktyki przemocy dla dzieci klas 4–6 i gimnazjum oraz scenariuszy profilaktycznych dotyczących problemu przemocy dorosłych wobec dzieci *KLAPSS* (Raabe, 2004), a także publikacji *Spotkanie z rodzicami na temat zjawiska agresji i przemocy* (Raabe, 2004).



Aleje Ujazdowskie 28  
00-478 Warszawa  
tel.: 22 345 37 00  
fax: 22 345 37 70  
[www.ore.edu.pl](http://www.ore.edu.pl)