

# Podstawy teoretyczne i narzędzia do badania zapotrzebowania na działania wychowawcze i profilaktyczne w szkołach

## Podstawy teoretyczne

Podstawy teoretyczne zostały zaczerpnięte z raportów opracowanych w ramach projektu realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej „Przeprowadzenie całościowych badań dotyczących funkcjonowania systemu oddziaływań profilaktycznych w Polsce. Stan i rekomendacje dla zwiększenia skuteczności i efektywności planowania i realizowania działań profilaktycznych w mikro i makro skali”.

## Kontekst teoretyczny niepożądanych zachowań dzieci i młodzieży

### **Zachowania problemowe**

Duży wpływ na sposób definiowania problemów dzieci i młodzieży miała powstała w latach 70. XX w. **teoria zachowań problemowych** (TZP) (Jessor, Jessor, 1977). Zgodnie z nią, zachowania są „problemowe”, jeśli młodzi ludzie nie respektują wymagań, oczekiwań i ograniczeń przyjętych dla ich grupy wiekowej, np.: od dzieci i niepełnoletniej młodzieży oczekuje się, że będą respektowały władzę rodzicielską, nie będą piły alkoholu i paliły papierosów, będą czekały z rozpoczęciem współżycia seksualnego do osiągnięcia dojrzałości psychospołecznej. Ucieczka dziecka lub nastolatka z domu, picie alkoholu lub rozpoczęcie współżycia seksualnego są więc traktowane przez rodziców i wychowawców jako „problem”. Typową reakcją rodziców/opiekunów na takie zachowania są dezaprobata, sankcje lub działania dyscyplinujące.

Większość zachowań problemowych przestaje być traktowana jako „problemowe”, gdy młodzi ludzie osiągną pełnoletniość. Wyprowadzenie się osoby pełnoletniej z domu rodziców nie będzie już traktowane jak „ucieczka z domu”, podobnie jak „problemem” nie będzie picie alkoholu w sytuacjach towarzyskich, prowadzenie aktywnego życia seksualnego lub decyzja o zakończeniu edukacji szkolnej. Zachowania problemowe młodzieży są więc pojęciem ściśle związanym z dzieciństwem i dojrzewaniem, okresami, w których młodzi ludzie podlegają władzy rodzicielskiej lub szkolnej.

Richard i Shirley Jessor (1977) argumentują, że zachowania problemowe są częścią psychospołecznego rozwoju młodych ludzi. Choć budzą uzasadnioną troskę dorosłych, mają też pozytywną stronę – pomagają młodzieży w zaspokajaniu jej potrzeb, a zwłaszcza w dążeniu do bardziej dojrzałego statusu. Młodzi ludzie, podejmując te zachowania, sygnalizują swojemu otoczeniu i sobie, że rozpoczynają proces separacji, którego celem jest dorosłość. Zachowania te są często dla nich samych i dla ich rówieśników symbolicznym „komunikatem” osiągnięcia tego celu. W tym sensie ograniczone do okresu dojrzewania zachowania problemowe mogą być rozpatrywane jako element normalnego rozwoju młodzieży, a nie jako przejaw nieprzystosowania społecznego, dewiacji lub choroby. Konsekwencją takiego myślenia jest traktowanie tych zachowań jako zjawiska, które ma wspólne uwarunkowania

i funkcje rozwojowe i dotyczy większości dorastającej młodzieży, a nie tylko najbardziej zagrożonej jej części.

Przeciwieństwem zachowań problemowych są zachowania zgodne z przyjętymi w społeczeństwie normami i wartościami, określane jako **zachowania konstruktywne lub konwencjonalne**. Młodzi ludzie, którzy systematycznie uczęszczają na zajęcia w szkole, mają dobre wyniki w nauce, chodzą do kościoła, w ramach wolontariatu udzielają pomocy innym, zachowują się „konstruktywnie” lub „konwencjonalnie”. Są to oczekiwane społecznie sposoby zdobywania przez młode pokolenie nowych doświadczeń i uczenia się społecznie cenionych norm i wartości. Wyniki badań wskazują, że im młodzież podejmuje więcej zachowań problemowych, tym mniej przejawia zachowań konstruktywnych, i na odwrót. Nie wyklucza to jednak sytuacji, w których młoda osoba podejmuje zachowania konstruktywne i problemowe.

Do „klasycznych” zachowań problemowych młodzieży zaliczamy: picie alkoholu, palenie papierosów, używanie narkotyków, ryzykowne kontakty seksualne, ucieczki z domu, stosowanie przemocy wobec rówieśników, popełnianie przestępstw i wykroczeń. Wiązą się one z większym ryzykiem problemów zdrowotnych i społecznych oraz szkód rozwojowych (Dzielska i Kowalewska, 2014). Zachowania te często idą w parze z problemami w szkole, ograniczając możliwość uzyskania odpowiedniego wykształcenia i prawidłowego wypełniania ról społecznych w dorosłości (Jessor, 1991; Newcomb, Abbot, Catalano i in., 2002).

Zachowania problemowe młodzieży są w dużym stopniu przemijającą „chorobą” okresu dojrzewania, związaną ze specyficznymi potrzebami i zadaniami tego okresu życia. W drodze do dorosłości młodzi ludzie muszą nauczyć się samodzielności i ukształtować swoją tożsamość. Sięgając po „owoce zakazane” (np. substancje psychoaktywne), ryzykują zdrowie, ale też uczą się niezależności od rodziców i innych dorosłych. Często te zachowania nastolatków są sposobem na okazywanie odrębności pokoleniowej, co sprzyja tworzeniu się własnej tożsamości. Mogą być one również mechanizmem radzenia sobie w trudnych sytuacjach życiowych, takich jak niepowodzenia w nauce, konflikty w kontaktach z chłopakiem lub z dziewczyną. Większa skłonność do podejmowania zachowań ryzykownych występuje u młodych ludzi, którzy cechują się niekonwencjonalnością i wysoką potrzebą doznań oraz są narażeni na negatywne wpływy rówieśników i konfliktowe relacje rodzinne (Ostaszewski, 2014).

### **Zachowania ryzykowne**

Termin „zachowania problemowe” coraz częściej zastępowany jest terminem **zachowania ryzykowne**. Jest to związane z rosnącą świadomością szkód zdrowotnych i rozwojowych, które stają się udziałem dzieci i młodzieży we współczesnym świecie. Na przełomie lat 80. i 90. XX w. ujawniła się epidemia zakażeń HIV i groźba ich bardzo poważnych konsekwencji zdrowotnych. Dotykają one przede wszystkim młodzieży, która z braku doświadczenia podejmuje ryzykowne formy współżycia seksualnego (Woynarowska i Tabak, 2008). W ostatnich kilkunastu latach do listy zachowań budzących niepokój dorosłych dołączyły tzw. **nowe zachowania ryzykowne** dzieci i młodzieży, związane głównie z gwałtownym rozwojem technologii informacyjnych (Pyżalski, 2012). Należą do nich m.in.: nadużywanie internetu, cyberprzemoc, pornografia internetowa i inne formy cyberseksu, dostęp do gier hazardowych online, gry komputerowe propagujące przemoc.

Ryzyko szkód zdrowotnych i rozwojowych jest także związane z innymi zachowaniami antyzdrowotnymi, np. nieprawidłowym odżywianiem, brakiem dbałości o higienę osobistą, sprawność fizyczną i stan uzębienia. Niekorzystne rozwojowo jest zaniedbywanie obowiązków szkolnych. Dlatego

w formule „zachowań ryzykownych” podkreśla się przede wszystkim zagrożenia dla zdrowia i pomyślnego rozwoju dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie pijący alkohol lub przyjmujący narkotyki nie tylko łamią społeczne standardy obowiązujące dla ich grupy wiekowej, ale także narażają się na ryzyko szkód zdrowotnych i rozwojowych. Ryzyko to może trwale zaburzyć ich zdrowie, karierę szkolną lub zawodową, a w konsekwencji pogorszyć jakość ich całego życia. Wyróżnia się cztery powiązane ze sobą rodzaje ryzykownych zachowań dzieci i młodzieży:

1. **Klasyczne zachowania problemowe**, np. picie alkoholu, używanie narkotyków, przedwczesne kontakty seksualne, zachowania antyspołeczne.
2. **Zachowania antyzdrowotne**, które nie powodują sankcji społecznych, ale prowadzą do negatywnych skutków dla zdrowia, np. „niezdrowy” sposób żywienia, zachowania sedenteryjne, mała aktywność fizyczna.
3. **Nieodpowiednie wypełnianie roli ucznia** wyróżnione ze względu na znaczne ryzyko dla prawidłowego rozwoju, np. złe oceny, wagary, przerwanie edukacji.
4. **Tzw. nowe zachowania ryzykowne**, określane także jako „problemy lub uzależnienia behawioralne”, np. hazard, cyberprzemoc, siecioholizm.

Wspólnym mianownikiem różnych zachowań ryzykownych są **negatywne konsekwencje zdrowotne i rozwojowe**. Zachowania te mogą (Jessor, 1998):

- stwarzać zagrożenie dla zdrowia i bezpieczeństwa, wiązać się z częstszym występowaniem problemów zdrowotnych (np. zatruc, urazów, infekcji, uzależnień) i wypadków,
- utrudniać młodym ludziom prawidłowe funkcjonowanie w rolach społecznych właściwych dla ich wieku, w tym: utrudniać wypełnianie roli ucznia, narażać na konflikty z prawem, prowadzić do okresowej izolacji lub wykluczenia społecznego, przyczyniać się do przedwczesnego rodzicielstwa i wielu problemów z tym związanych,
- zakłócać rozwój osobisty, kształtowanie się tożsamości i adekwatnego obrazu samego siebie, co sprzyja powstawaniu problemów psychicznych, takich jak zaburzenia nastroju, depresyjność, myśli i próby samobójcze,
- utrudniać nabywanie umiejętności potrzebnych w dorosłym życiu, zdobycie odpowiedniego wykształcenia i umiejętności zawodowych, co przekłada się na problemy z zatrudnieniem i utrudniony start w dorosłe życie.

W takim ujęciu akcentującym **ryzyko dla zdrowia, prawidłowego rozwoju i bezpieczeństwa**, niepożądane zachowania dzieci i młodzieży są rozumiane znacznie szerzej niż zachowania problemowe. Obejmują one także zachowania antyzdrowotne i problemy szkolne uznawane zwykle za problemy wychowawcze oraz nowe problemy, czyli tzw. uzależnienia behawioralne. Myślenie w kategoriach zachowań ryzykownych lepiej przystaje do zadań z zakresu profilaktyki i wychowania. Z tych powodów termin „zachowania ryzykowne” będzie przede wszystkim używany w dalszej części tego opracowania.

## Zachowania antyspołeczne

Z punktu widzenia specyfiki okresu dojrzewania, eksperymentowanie z substancjami psychoaktywnymi, incydentalne wykroczenia, ucieczki z domu czy bójki należą do dających się wytłumaczyć ryzykownych lub problemowych zachowań dorastającej młodzieży. Trudno jednak do katalogu zachowań problemowych/ ryzykownych wieku dojrzewania zaliczyć gwałty, napady rabunkowe, dotkliwe pobicia lub morderstwa. Poważne przestępstwa popełniane przez nastolatków oraz uporczywe zaburzenia zachowania wykraczają poza krąg zainteresowań wyznaczonych przez koncepcje rozwojowe lub socjalizacyjne. Dlatego niektórzy badacze zajmujący się problematyką trudności w rozwoju dzieci i młodzieży przyjmują szerszą perspektywę, dla której wspólnym mianownikiem są **zachowania antyspołeczne**. Ta perspektywa najczęściej towarzyszy analizom lub badaniom łączącym problematykę przestępczości lub niedostosowania społecznego młodzieży z zagadnieniami z zakresu zaburzeń zdrowia psychicznego i psychopatologii (Kazdin, 1987; Moffit, 1993; Farrington, 2005; Urban 2000). W polskim piśmiennictwie naukowym w tym samym kontekście używane są terminy „nieprzystosowanie społeczne” (Pytka, 2001) lub „niedostosowanie społeczne” młodzieży (Urban, 2000).

Przez zachowania antyspołeczne rozumie się łamanie norm życia społecznego lub/i łamanie praw innych osób (Kazdin, 1987, Mayer 2001). Do najczęstszych zachowań antyspołecznych młodzieży należą m.in. zachowania agresywne, kradzieże, niszczenie publicznej własności (wandalizm), podpalenia, kłamstwa, wagary, ucieczki z domu, przeciwstawianie się wymaganiom dorosłych, okrucieństwa wobec zwierząt (Kazdin 1987, Farrington 2005). Przeciwnością zachowań antyspołecznych są zachowania prospołeczne, czyli kierowanie się dobrem innych ludzi, działanie na rzecz zaspokojenia ich potrzeb lub wywołanie korzystnych dla nich zmian w środowisku społecznym. Przykładami zachowań prospołecznych młodzieży jest koleżeńska pomoc innym uczniom w nauce, udzielanie wsparcia w przezwyciężaniu problemów osobistych, angażowanie się w działania na rzecz rozwoju szkoły lub społeczności lokalnej, udział w pracach wolontariatu (Shann 1999).

**Model rozwoju społecznego** D. Hawkins'a i J. Weis'a (1985) rozpatruje przyczyny powstawania zachowań antyspołecznych młodzieży w kontekście prawidłowej lub nieprawidłowej socjalizacji. Zgodnie z teorią kontroli (Hirschi, 1969), do której nawiązuje ten model, warunkiem internalizacji norm społecznych przez młodego człowieka jest ukształtowanie pozytywnych więzi społecznych (ang. social bond). Proces budowania więzi ma sekwencyjny charakter i przebiega w trzech środowiskach socjalizacji: w rodzinie, szkole i w grupie rówieśniczej. Jego fundamenty kształtują się w rodzinie. Dziecko uczestnicząc w życiu rodziny uczy się oczekiwanych umiejętności i zachowań społecznych. Pożądane zachowania są nagradzane przez rodziców i innych członków rodziny i w ten sposób utrwalane. Ukształtowanie pozytywnej więzi z rodziną tworzy warunki dla prawidłowej socjalizacji w szkole. Jej postępy zależą jednak od tego, czy szkoła stwarza dziecku (nastolatкови) okazję do uczestnictwa w życiu szkoły, czy rozwija jego umiejętności społeczne i czy nagradza za oczekiwane jego funkcjonowanie w środowisku szkolnym. Jeśli te warunki są spełnione to rosną szanse na rozwój pozytywnej więzi ze szkołą i nauczycielami. Podobne mechanizmy kształtowania więzi działają również w grupie rówieśniczej, zarówno tej pro-społecznej jak i antyspołecznej. Zależą od tego, czy grupa rówieśnicza tworzy okazję do czynnego zaangażowania się w jej działania, czy rozwija umiejętności swoich członków i nagradza za ich właściwe wykorzystanie.

Zgodnie z modelem, pozytywne związki z dobrze funkcjonującą rodziną, szkołą i grupą rówieśniczą działają jak samoczynne mechanizmy eliminacji norm i zachowań antyspołecznych. Zaangażowanie młodzieży w życie rodziny i instytucji podtrzymujących porządek społeczny (np. szkoły, organizacji młodzieżowych) sprzyja internalizacji norm społecznych i bezpośrednio zapobiega zachowaniom antyspołecznym. Poczucie więzi z rodziną i szkołą zmniejsza prawdopodobieństwo zaangażowania się

w kontakty towarzyskie z problemowymi (antyspołecznymi) rówieśnikami, ponieważ zachowania oczekiwane i nagradzane w rodzinie (i w szkole) nie są zgodne z oczekiwaniami i zachowaniami antyspołecznej grupy rówieśniczej. Autorzy tej koncepcji zastrzegają jednak, że procesy prawidłowej socjalizacji młodzieży mogą być zakłócone lub nawet niweczone przez niewłaściwe praktyki rodzicielskie (np. brak troski i opieki, niespójne postępowanie), złą pracę szkoły i nauczycieli (np. niesprawiedliwe ocenianie), oraz przez okoliczności, w których działalność prospołeczna młodzieży przestaje być dostrzegana i nagradzana (np. brak wsparcia dorosłych dla młodzieżowych inicjatyw społecznych). Osłabienie więzi społecznych z rodziną i/lub szkołą znacznie zwiększa prawdopodobieństwo angażowania się młodzieży w zachowania antyspołeczne oraz kształtowania się pozytywnych więzi z problemowymi grupami rówieśniczymi.

Model rozwoju społecznego zwraca uwagę na mechanizmy socjalizacyjne w rodzinie i w szkole, które sprzyjają zachowaniom prospołecznym młodzieży i w ten sposób ograniczają występowanie zachowań antyspołecznych. Prawidłowa socjalizacja w rodzinie, a później w szkole zmniejsza ryzyko nieprawidłowego przebiegu socjalizacji w grupie rówieśniczej. Kontakty z problemowymi grupami rówieśniczymi stanowią poważne zagrożenie dla rozwoju społecznego nastolatków. Warto zwrócić uwagę, że model rozwoju społecznego dodaje nową jakość w myśleniu o niepożądanych zachowaniach młodzieży. Wskazuje bowiem wprost na możliwości i ograniczenia szkoły w kształtowaniu oczekiwanych zachowań młodzieży. Szkoła odgrywa istotną rolę w tworzeniu warunków dla prawidłowej socjalizacji dzieci i młodzieży, zarówno przez swoje oferty udziału w życiu szkoły, intencjonalną i mimowolną naukę umiejętności społecznych, jak i przez system nagród dla uczniów angażujących się w działalność prospołeczną. Z drugiej strony nieprzyjazny klimat społeczny szkoły i błędy wychowawcze nauczycieli mogą być źródłem poważnych zakłóceń socjalizacyjnych.

Prace G. Roy Mayera (1995, 2001) dotyczące etiologii niepożądanych zachowań młodzieży precyzują obszary życia szkolnego, które zdaniem autora przyczyniają się do eskalacji zachowań antyspołecznych młodzieży. Wśród tych obszarów należy wymienić zbyt duże zaufanie nauczycieli do opartych na karaniu sposobów sprawowania kontroli nad zachowaniami uczniów. Nauczyciele w relacjach z uczniami zwykle częściej stosują kary, nagany i krytykę niż nagrody, pochwały i pozytywne informacje zwrotne. Poważnym błędem w tym kontekście jest pomijanie lub niedocenianie prospołecznych zachowań uczniów. Do błędów należy również zbyt duże zaufanie władz szkolnych do tzw. negatywnej profilaktyki zachowań antyspołecznych młodzieży, która opiera się na takich instrumentach kontrolnych jak: monitoring wizyjny, pracownicy ochrony, ograniczenia w poruszaniu się po szkole itd. W rzeczywistości, tworzenie nieprzyjaznego i nadmiernie skoncentrowanego na kontroli środowiska szkolnego może wbrew oczekiwaniom administracji szkolnej wzmocniać niepożądane zachowania młodzieży. Do poważnych czynników ryzyka związanych z pracą szkoły należy również brak właściwej odpowiedzi na doświadczanie przez niektórych uczniów niepowodzeń szkolnych i deficyty ich umiejętności społecznych (np. brak umiejętności negocjowania w sytuacjach konfliktowych). Uczniowie z trudnościami w nauce i w zachowaniu są bardzo często karani przez system szkolny i odsuwani na margines życia szkolnego. W konsekwencji zasilają szeregi młodzieży nieprzystosowanej społecznie, co wiąże się z nasileniem ich problemów w nauce. Wskazania dla profilaktyki zachowań antyspołecznych młodzieży sformułowane przez G. Roy Mayera (2001) są w dużej mierze zgodne z tezami modelu rozwoju społecznego. Podkreślają potrzebę ograniczenia kontrolnych i karzących elementów funkcjonowania systemu szkolnego na rzecz większego udziału nauczycieli w uczeniu młodzieży umiejętności społecznych, ograniczaniu niepowodzeń szkolnych, tworzeniu okazji do aktywnego udziału uczniów w życiu szkoły i nagradzaniu ich zachowań prospołecznych.

### ***Czynniki ryzyka i czynniki chroniące zachowań ryzykownych młodzieży***

Spoleczna psychologia rozwojowa akcentuje wagę psychospołecznego kontekstu rozwoju człowieka. Zgodnie z podejściem społeczno-ekologicznym, spostrzeganie świata przez pryzmat swoich oczekiwań, potrzeb i swojej wrażliwości tworzy indywidualny kontekst rozwoju (Brzezińska, 2000). Procesy rozwojowe przebiegają w nieustannie zmieniającej się konstelacji czynników ryzyka i czynników chroniących. Rozwijający się młody człowiek jest zwykle narażony na oddziaływanie co najmniej kilku czynników ryzyka związanych z jego środowiskiem (np. rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym) oraz z jego wyposażeniem indywidualnym. Z drugiej strony, ma zwykle do dyspozycji swoje mocne strony, talenty, zainteresowania oraz wsparcie rodzinne i środowiskowe. W literaturze podkreśla się kumulacyjny charakter zarówno negatywnych jak i pozytywnych czynników (Fraser, Richman, Galinsky, 1999, Rutter, 2000; Masten, 2001; Luthar, 2006). Zgodnie z podejściem społeczno-ekologicznym, złożona siatka negatywnych i pozytywnych wpływów składa się na procesy interakcji ryzyka i ochrony.

Zgodnie z podejściem społeczno-ekologicznym czynniki ryzyka i czynniki chroniące powinny reprezentować dwa główne źródła wpływów na zachowania ryzykowne młodzieży: wpływy bezpośredniego środowiska społecznego oraz wpływy wynikające z różnic indywidualnych (własności indywidualne i zachowania) (Bronfenbrenner, 1986, 1994). Na wpływy bezpośredniego środowiska społecznego składają się właściwości środowiska rodzinnego, środowiska rówieśniczego oraz środowiska szkolnego i otoczenia społecznego.

## Zaangażowanie w agresję i przemoc

Jednym z podstawowych problemów dotyczącym zachowań ryzykownych młodych ludzi są wątplenia te, które wiążą się z doświadczaniem przez młodych ludzi bądź realizowaniem agresywnych działań wobec rówieśników (Rigby, 2010; Pyżalski, Roland, 2011).

Literatura naukowa dotycząca problematyki takich zachowań jest pokaźna, ale też bardzo niespójna teoretycznie, szczególnie w naszym kraju. Po pierwsze, w stosunku do samego interesującego nas zjawiska stosowane są różne terminy. Autorzy publikacji piszą o agresji, agresji rówieśniczej, agresji szkolnej, przemocy rówieśniczej (peer-aggression), mobbingu, czy bullyingu. Część autorów tych terminów wcale nie definiuje, uważając, że są one powszechnie rozumiane w sposób spójny. Inni traktują je jako synonimy, wreszcie niektórzy próbują nadać im konkretne znaczenie, określając jednocześnie różnice pomiędzy zjawiskami, które mają oznaczać (Pyżalski, 2012).

### Propozycja typologii

W celu zoperacjonalizowania w narzędziach badawczych przemocy rówieśniczą niezbędne jest przyjęcie określonego porządku terminologicznego oraz jasne określenie, jakie zjawiska będą badane. Pojęciem o najszerszym znaczeniu, używanym w odniesieniu do wrogich zachowań jest „agresja”. Bywa ona najczęściej definiowana jako działanie intencjonalne, mające na celu spowodowanie psychicznej lub fizycznej szkody u ofiary (Aronson, 1997). Celowość działania jest tutaj zatem kluczowym kryterium włączającym określone zachowanie w obszar interesującego nas pojęcia. Zatem nie włącza się do pola interesujących nas działań tych sytuacji, gdzie sprawca działał z innych pobudek niż chęć skrzywdzenia ofiary. Takie ograniczenie jest łatwo postawić na poziomie teoretycznym. Trudniej jest skonstruować narzędzia badawcze, które pozwolą zweryfikować, czy w danym przypadku intencjonalność wystąpiła. Nie wiadomo, czy przesądzać o niej miałyby przekonanie sprawcy, ofiary, czy może ocena zewnętrznego obserwatora.

Zależnie od przyjętego kryterium proponuje się różnego rodzaju typologie agresji, jak przedstawiono poniżej (Mazur i Kokoło, 2005; Pyżalski, 2012).

**Tabela 1. Wybrane typologie agresji wraz z kryteriami**

	Kryterium	Wyróżnione typy agresji
1.	Bodziec wyzwalający	Reaktywna /Proaktywna
2.	Kontakt sprawcy i ofiary podczas działania agresywnego	Bezpośrednia/ Pośrednia
3.	Sposób działania sprawcy	Fizyczna/Werbalna/Relacyjna
	Świadoma intencjonalność sprawstwa	Instrumentalna/afektywna
4.	Liczba sprawców	Indywidualna/grupowa

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Aronson, 1997)

Pierwsze uwzględnione kryterium – bodziec – ma związek z tym, czy działania agresywne były wynikiem doświadczenia frustracji (agresja reaktywna), czy też nie wystąpił bodziec tego typu, a celem agresji

było zadanie cierpienia innej osobie bez bezpośredniego frustracyjnego impulsu, którego działania doświadczył sprawca (agresja proaktywna). Kolejne kryterium – kontakt sprawcy i ofiary – wiąże się z tym, że sprawca może realizować działania agresywne bezpośrednio kontaktując się z ofiarą (agresja bezpośrednia), ale także bez takiego kontaktu, przykładowo oczerniając inną w rozmowach w grupie lub niszcząc przedmioty będące jej własnością (agresja pośrednia). Wreszcie istotny jest rodzaj działań agresywnych rozumianych jako charakter czynności podejmowanych przez sprawcę (trzecie kryterium). Sprawca może działać stosując agresję fizyczną (np. bicie, plucie, popychanie, kopanie, szarpanie) lub agresję werbalną (wyzywanie, obrażanie) lub relacyjną (wykluczanie z grupy, uniemożliwianie włączenia się do określonych działań, ignorowanie) (Coyne in, 2008; Deptuła, 2013). Zróznicowana może być także aktywność sprawcy, stanowiąca kryterium czwarte – gdyż może on działać w sposób czynny (np. bijąc lub wyzywając ofiarę) lub w sposób bierny (np. poprzez wykluczenie ofiary z ważnej dla niej grupy). Kolejnym, czwartym kryterium jest treść intencji sprawcy agresji, gdyż może on działać, chcąc przez swoje działanie osiągnąć jakiś inny cel, np. okraść ofiarę lub też działanie sprawcy może mieć charakter afektywny, kiedy działania sprawcy mają charakter impulsywny i nie mają uświadomionego celu. Agresję można także próbować określać według piątego kryterium – liczby sprawców – mówimy wtedy o agresji indywidualnej (sprawca działa sam) lub grupowej (sprawca współdziała z innymi osobami). W tym ostatnim przypadku, gdy sprawców jest wielu pojawia się zwykle przewaga siły, która czyni działania sprawców bardziej destrukcyjnymi.

Przywołane wyżej kryteria te nie są rozłączne – jeden przypadek agresji może być równocześnie opisany przy pomocy wielu z nich - zależnie od potrzeb opisu – wszystkie kryteria, bądź jedynie wybrane mogą być także operacjonalizowane w narzędziach badawczych. Warto tu zauważyć, że w większości badań operacjonalizuje się niewiele kryteriów – w kontekście agresji szkolnej, zwykle jest to kryterium trzecie związane z charakterem działań sprawców (uczniowie są np. pytani czy byli kopani, przezywani, etc.)

Agresja w niektórych przypadkach przyjmuje formę przemocy, która zwykle, nawet w potocznych analizach, traktowana jest jako przypadek agresji przynoszącej poważniejsze skutki – w związku ze szczególną charakterystyką działań agresywnych.

W przypadku przemocy osoba, będąca ofiarą traktowana jest w taki sposób, że trudno jej się bronić i ponosi szkody w obszarze fizycznym, psychicznym, symbolicznym i materialnym (Mellibruda, 1999). Pojęcie to zatem nie będzie odnosić się do wszystkich lecz tylko niektórych najpoważniejszych aktów agresji.

### ***Bullying - najpoważniejsza przemoc rówieśnicza***

W badaniach światowych istnieje dość powszechny konsensus wśród badaczy zajmujących się przemocą rówieśniczą, co do tego, że potrzebne jest zdefiniowanie takiej przemocy rówieśniczej, która przynosi najpoważniejsze negatywne skutki, zarówno indywidualne, jak i społeczne. W tym odniesieniu dosyć powszechnie uznaje się za tego typu przemoc, omawiany dalej szczegółowo bullying. Jednocześnie należy tu wspomnieć o ważnych głosach krytycznych, wskazujących, iż należy przemoc rówieśniczą traktować szerzej, nie ograniczając się jedynie do tych przypadków, gdzie kryteria bullyingu są spełnione (Finkelhor, Turner, Hanby, 2012). Większość naukowców prowadzących badania w tym obszarze stosuje określenie bullying, którego definicja jest zwykle bardzo zbliżona i oparta o klasyczne badania Dana Olweusa dotyczące przemocy rówieśniczej wśród chłopców (Jimerson, Swearer,

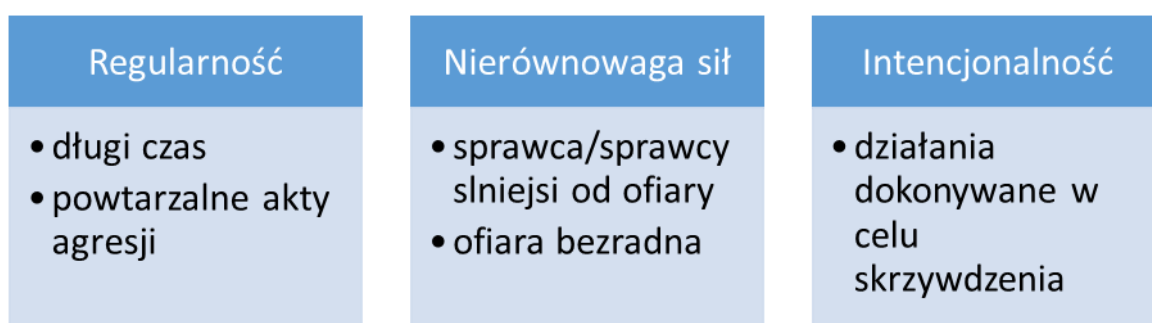


Espelage, 2010; Olweus , 1978; Olweus, 1993; Thomas, Connor, Scott, 2014) 1. Historia stosowania tego terminu sięga także wcześniejszych badań szwedzkiego lekarza Petera-Paula Heinemanna, który użył tego określenia w stosunku do agresji wśród dzieci, w szczególności takich, które w jakiś wyraźny sposób odróżniają się od rówieśników. Jeszcze wcześniej określenie to było stosowane w badaniach zachowania zwierząt (Salmivalli, 2010).

Jeden ze znaczących badaczy bullyingu w środowisku pracy - Bjorkvist definiuje go jako „powtarzające się działania, mające na celu wyrządzenie psychicznego (ale czasami również fizycznego) bólu, skierowane wobec jednej osoby, bądź grupy osób, które z jakiegoś powodu nie są zdolne do obrony przed nimi” (Bjorkvist i in., 1994). Bardzo podobnie definiują to zjawisko Craig i Pepler (2003, s. 577) wskazując, iż bullying to „negatywne fizyczne lub werbalne działania, które charakteryzują się wrogą intencją, powodują negatywne emocje u ofiar, są powtarzalne w czasie, oraz charakteryzują się różnicą sił pomiędzy sprawcami a ofiarą”.

Warto zauważyć, że chociaż zjawisko bullyingu interesuje nas w kontekście relacji rówieśniczych i placówek oświatowych, to w szerszym rozumieniu odnosi się ono także do innych siedlisk, takich jak wspomniane już środowisko pracy, placówki penitencjarne, lecznicze, wojsko, itp. (Monks i in., 2009; Stassen Berger, 2007).

Definicję bullyingu (a zarazem bazujące na niej narzędzia badawcze) zwykle buduje się w oparciu o łączne występowanie trzech kluczowych właściwości. Omawiana triada to: intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił (rys. 1.). Właściwości te traktowane są jako takie, które muszą współwystępować, by można było mówić o bullyingu.



Rysunek 1. Triada właściwości bullyingu w ujęciu D. Olweusa

Źródło: opracowanie własne na podstawie (Monks i in., 2009).

Pierwszą z właściwości jest regularność (powtarzalność), nazywana czasami także powtarzalnością. W przypadku bullyingu sprawcy działają długotrwale, powtarzając wielokrotnie akty agresji wobec tej samej osoby. Osoba staje się stałą ofiarą w grupie – co po pewnym czasie jest oczywiste dla każdego z jej członków. Doświadczane akty agresji nie muszą być bardzo poważne jednostkowo, ale przez długotrwałe oddziaływanie i fakt antycypowania przez ofiarę ciągłych ataków przynoszą one sporo szkód. Warto tu wskazać, iż po pewnym czasie ofiara czuje się niekomfortowo, nawet w przerwach, kiedy nie jest wiktyimizowana. Jednocześnie w nowszych publikacjach postuluje się, by uwzględniać

<sup>1</sup> W krajach skandynawskich, oraz niemieckojęzycznych używa się dość powszechnie określenia mobbing – jednak głównie w literaturze naukowej w językach krajowych.

jako poważne nawet pojedyncze akty agresji, gdy mają one szczególnie raniący charakter, np. molestowanie seksualne (Finkelhor, Turner, Hanby, 2012).

Druga właściwość to nierównowaga sił pomiędzy sprawcą (sprawcami) a ofiarą. Sytuacja taka ma miejsce, gdy osoby atakujące są dużo silniejsze od osoby pokrzywdzonej, a przynajmniej ona postrzega się jako słaba i bezbronna wobec tych, którzy ją krzywdzą. Ta właściwość bullingingu jest silnie podkreślana przez autora koncepcji - D. Olweusa (2007), wskazując, że nie są bullingiem zwykłe konflikty między uczniami – choć oczywiście pojawiają się tutaj akty agresji. Źródłem nierównowagi sił może być przewaga liczebna sprawców<sup>2</sup>, przewaga siły fizycznej lub przewaga psychologiczna (np. sprawcy mogą mieć wyższe zdolności komunikacji lub być bardziej popularni w grupie). Robert Slonje i Peter K. Smith (2008, s.147) odnosząc się do tej właściwości wskazują, iż bulling możemy definiować jako „systematyczne nadużywanie siły” (systematic abuse of power). To właśnie nierównowaga sił sprawia, że ofiara czuje się subiektywnie bezradna wobec sprawcy i nie potrafi się obronić.

Trzecia właściwość to intencjonalność – immanentna cecha dystynktywna agresji w prawie wszystkich definicjach psychologicznych. Bullingiem będą zatem te przypadki przemocy, gdzie wyraźny jest motyw skrzywdzenia innej osoby. Kryterium to wśród znawców problematyki przemocy rówieśniczej budzi, jak już wskazano wcześniej, kontrowersje. Wskazuje się, iż problem motywacji sprawcy angażującego się w agresję jest słabo rozpoznany empirycznie. Dyskutując o tej właściwości bullingingu podnosi się tu sytuacje, gdy zachowania agresywne są przez sprawcę traktowane jako „forma zabawy, nawiązania kontaktu, wyrażenia zainteresowania, zdobycia uznania, przewagi fizycznej czy psychicznej, a nie intencjonalnego zadania bólu, cierpienia, wyrządzenia krzywdy” (Ostrowska, 2009, s. 15). Z tego typu motywacjami mamy często do czynienia właśnie w przypadku agresji rówieśniczej realizowanej w środowisku placówek oświatowych (Dambach, 2008). Często brak intencji skrzywdzenia charakteryzuje też akty omówionego w dalszej części cyberbullingingu (Pyżalski, 2012). Pomimo tych dyskusji, większość badań uwzględnia intencjonalność w definicji – choć jest ona rzadko operacjonalizowana, szczególnie w narzędziach, których respondentami są ofiary bullingingu, które właściwie mogą jedynie zgadywać jakie były intencje sprawcy. Zresztą jest przecież tak, że bez względu na intencje ofiary te doświadczają cierpienia.

Zatem bulling będzie szczególnym przypadkiem przemocy, który ze względu na cechy formalne jej przejawiania powinien być traktowany jako wybitnie zagrażający dla młodych ludzi w kontekście wszystkich potencjalnych ról, tj. sprawcy, ofiary i świadka. Wszystkie te osoby, a nie tylko jak się potocznie myśli ofiary, doświadczają negatywnego wpływu występowania bullingingu.

Bulling jest zwykle operacjonalizowany w kontekście funkcjonowania młodego człowieka w instytucji – szkole lub innej placówce oświatowej – choć zwykle nie jest to wprost przywoływane w definicjach (Mishna i Alaggia, 2005; Twemlow, Sacco i Williams, 1996). Z drugiej strony kontekst ten przywoływany jest często w narzędziach badawczych, które odnoszą się zwykle do zachowań uczniów lub doświadczanych ze strony innych uczniów (Pyżalski, 2012).

W kontekście epidemiologii bulling istotny jest, przedstawiony już wcześniej, podział bullingingu na fizyczny, werbalny i relacyjny oraz elektroniczny (cyberbulling).

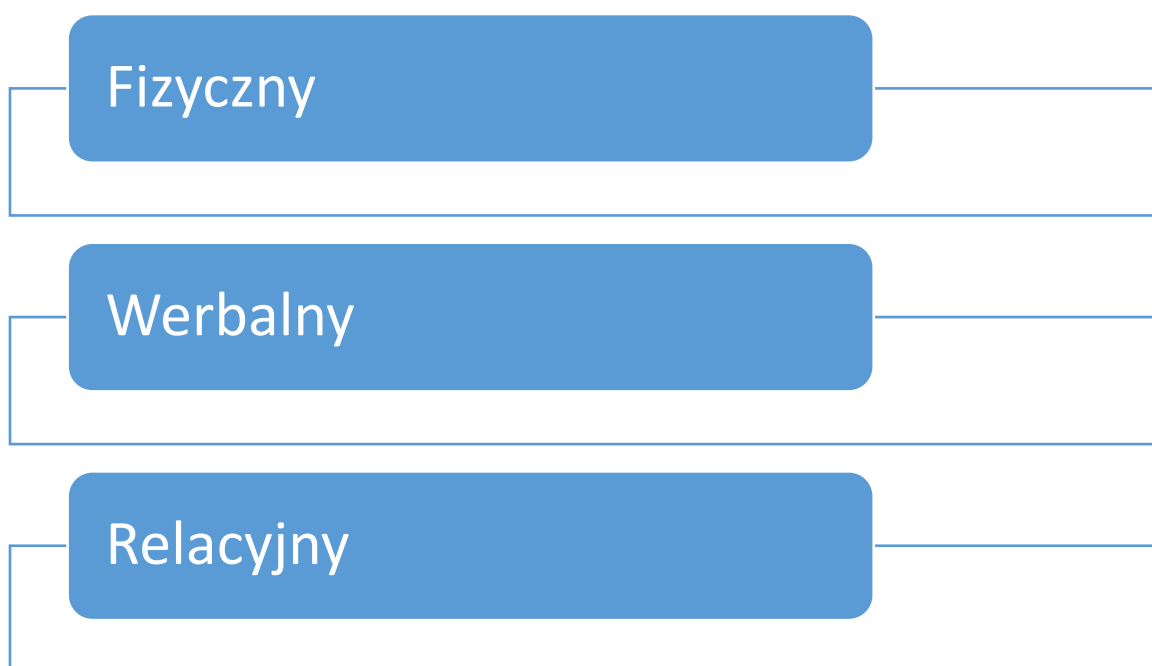
Większość wyników badań spójnie potwierdza tendencje związane z płcią i wiekiem a typami bullingingu. Fizyczny wraz z wiekiem uczniów staje się rzadszy a werbalny i relacyjny częstsze.

---

<sup>2</sup> W przypadku nierównowagi sił, wynikającej z tego rodzaju przewagi niektórzy autorzy (Speck, 2005) proponują stosowanie pojęcia „mobbing” (z ang. *mob* – tłum, motłoch).

Fizyczny i werbalny częściej w kontekście sprawstwa dotyczą chłopców a bullying relacyjny dziewcząt (Pyżalski, 2012).

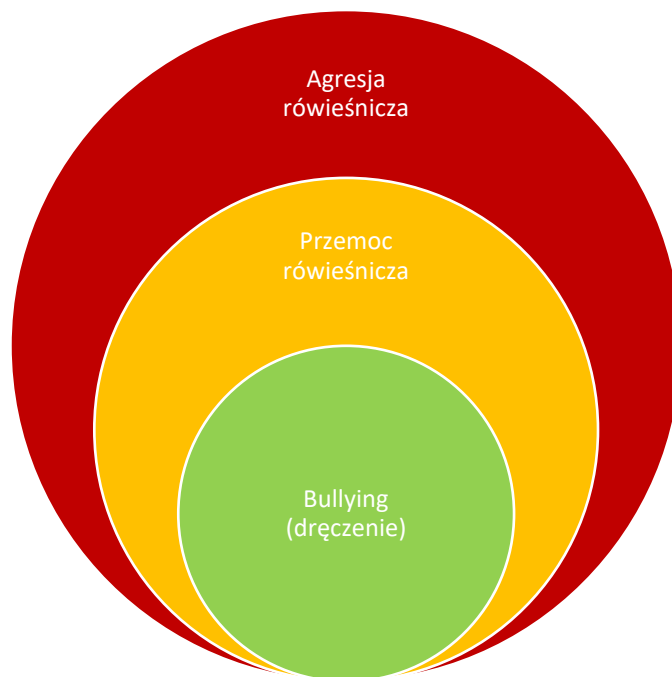
Najmniej zauważany i najrzadziej dostrzegany przez nauczycieli jest bullying relacyjny. W niektórych nazywa się go covert (ukryty) bullying, zwany także bullyingiem za kulisami (behind the scenes) (Spears i in., 2009). Ten rodzaj bullyingu obejmuje wszystkie te wrogie działania, które mają charakter relacyjny i pośredni (Mishna, Alaggia, 2005). Jest on trudniejszy do zauważenia i bywa zwykle wstępem do pojawienia się innych czynnych rodzajów bullyingu. Realnym problemem profilaktycznym jest to, że często na etapie występowania wyłącznie bullyingu relacyjnego bywa on niezauważany lub pomijany przez praktyków (np. ze względu na to, że traktowany jest jako mniej groźny). Tym samym, nie są podejmowane działania profilaktyczne na właściwym etapie.



Rysunek 2. Typy bullyingu ze względu na charakter działania sprawcy (Stassen Berger, 2007)

Porządkując pojęcia bullying możemy umieścić w środku schematu składającego się z trzech okręgów (rys. 3).

Schemat ten wskazuje, iż , iż każdy bullying i każda przemoc stanowią przykłady działań agresywnych. Bullying jest jednocześnie zawsze przemocą – ze względu na występowanie opisanej wyżej triady właściwości. Jednocześnie nie każda agresja i przemoc stanowią bullying. Zatem, czym bliżej środka rysunku – tym bardziej zawężająca i szczegółowa definicja zjawiska. Jednocześnie schemat ten ukazuje, iż do pomiaru bullyingu będziemy potrzebować specyficznych narzędzi (operacjonalizujących wskazane wcześniej właściwości) – te ogólne mierzące agresję rówieśniczą okażą się zawsze niewystarczające.



Rysunek 3. Relacje pomiędzy polami znaczeniowymi agresji, przemocy i byllingu.

Źródło: opracowanie własne na podst. Pyżalski 2012

Problemem wielu krajów, w tym Polski, jest brak powszechnie używanego pojęcia odpowiadającego określeniu bullying – używa się raczej określeń „agresja w szkole”, czy „przemoc w szkole”, które mają dużo szersze znaczenie. Tym samym zarówno potoczne rozumienie jak i profilaktyka bazuje na ogólnikowej definicji, co znacząco utrudnia konstrukcję i implementację specyficznych rozwiązań profilaktycznych.

W zrozumieniu empirycznej ewolucji koncepcji może pomóc przegląd historii badań dotyczącej bullyingu w podziale zaproponowanym przez Petera K. Smitha (2010) (za Pyżalski, 2012):

1. Pierwsza fala (lata 1970- 1988), która obejmowała pionierskie badania nad bullyingiem prowadzone początkowo w krajach skandynawskich. W tym czasie prekursor badań nad problematyką D. Olweus (2007) na podstawie badań kwestionariuszowych, przeprowadzonych na dużej próbie norweskich uczniów przygotował pierwszy istotny profilaktyczno-interwencyjny program dotyczący bullyingu w środowisku szkolnym. Należy tu zwrócić uwagę na stosunkowo wąskie rozumienie problematyki bullyingu – ograniczone do jego werbalnego i fizycznego wymiaru. Efektywność tego programu, jeśli idzie o redukcję rozpowszechnienia przemocy rówieśniczej, wynosiła w niektórych szkołach do 50% i była bardzo obiecująca dla badaczy podejmujących dalsze eksploracje problematyki..
2. Druga fala (1989-1990) to okres, w którym problematyka bullyingu zaczęła być obecna w większości krajów europejskich, a także poza Europą. Rozpoczęto pierwsze działania profilaktyczne i interwencyjne na dużą skalę, którym towarzyszyły badania ewaluacyjne (np. w Wielkiej Brytanii). W kontekście metodologii badań – do najbardziej rozpowszechnionych badań kwestionariuszowych dołączyły socjometryczne, gdzie rówieśnicy nominowali innych młodych ludzi w kontekście ich roli w dynamice grupowej bullyingu.

Na poziomie teorii dołączono omówiony wyżej bullying relacyjny, polegający, np. na wykluczaniu z grupy rówieśniczej, nie zapraszaniu do wspólnych aktywności.

3. Trzecia fala (1991-2003) to okres, kiedy problematyka bullingów stała się istotnym elementem dużej skali międzynarodowych programów badawczych, a działania profilaktyczne i interwencyjne upowszechniły się w wielu krajach. Zainteresowanie rolą sprawców i ofiar zostało poszerzone o świadków (także w kontekście tworzenia typologii tych ostatnich). W tym okresie główne zainteresowanie badaczy przeniosło się z jednostkowych uwarunkowań bullingów (związanych z cechami jednostek) na uwarunkowania społeczne, związane głównie z funkcjonowaniem grupy.
4. Najnowsza - czwarta fala, obecnie trwająca (2004-) to etap, gdzie badania zostały poszerzone o problematykę bullingów realizowanego za pomocą nowych technologii komunikacyjnych (cyberbullingów). Prowadzi się na tym etapie także szereg analiz o charakterze meta-analitycznym, szczególnie w odniesieniu do różnych typów interwencji.

### ***Cyberbulling – bulling z wykorzystaniem nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych***

W 2003 roku pojawiły się pierwsze informacje prasowe dotyczące wykorzystania instrumentów komunikacji zapośredniczonej (internetu i telefonów komórkowych) do realizacji aktów agresji rówieśniczej – dotyczyły one często pojedynczych drastycznych przypadków i budziły szereg emocji, którym towarzyszyło przekonanie, że mamy do czynienia ze zjawiskiem kompletnie odrębnym jakościowo od tradycyjnego bullingów (Pyżalski, 2014; Smith, 2010). W początkowym okresie badacze próbowali opisywać problem cyberbullingów korzystając z teorii (a zarazem nieco tylko zmodyfikowanych narzędzi badawczych) dotyczących tradycyjnego bullingów. Okazało się to ślepym zaułkiem, gdyż sprawiało, że z pola eksploracji znikają te aspekty nowego zjawiska, które czynią je odrębnym (Pyżalski, 2012).

Na obecnym etapie badań cyberbulling definiowany jest najczęściej jako ciąg aktów agresji celowo i w sposób powtarzalny kierowanych przeciwko innej osobie, która nie może się obronić (doświadcza bezradności w tym zakresie) (Bauman, 2014; Dooley, Pyżalski, Cross, 2009; Pyżalski, 2012; Tokunaga, 2010). Jest to wyraźnie definicja nawiązująca do tradycyjnego bullingów, którego charakterystyka została omówiona wyżej.

Cyberbulling realizowany jest za pomocą różnych instrumentów komunikacji zapośredniczonej. Te instrumenty zróżnicowane są nie tylko ze względu na zastosowane techniczne rozwiązania, ale także społeczne wzory ich wykorzystania i znaczenie dla użytkowników (Boyd, 2006; 2014; Tanaś i in., 2016). Dodatkowo ze względu na rozwój rozwiązań w zakresie komunikacji internetowej istnieje konieczność ciągłego unowocześniania narzędzi, aby uwzględniały one wszystkie istotne sposoby realizacji agresji elektronicznej. Warto zauważyć, że ten rodzaj bullingów jest naturalną konsekwencją masowego wykorzystania komunikacji internetowej przez młodych ludzi (Tanaś i in., 2016).

Jakościowe zróżnicowanie aktów przemocy elektronicznej jest bezpośrednio powiązane z potencjalnymi szkodami, które takie akty mogą wywołać, choć potencjał wiktymogenności tych aktów agresji jest zróżnicowany (Pyżalski, 2009; Pyżalski, 2012). Należą do nich przykładowo nieprzyjemne komentarze w komunikacji jeden do jednego online (np. na czacie), nieprzyjemne komentarze publiczne (np. w portalu społecznościowym), ujawnianie tajemnic osoby w komunikacji online, upowszechnianie kompromitujących materiałów wizualnych, czy kradzież tożsamości osoby (podszywanie się pod kogoś innego online).

W szczególności spory potencjał wiktyimizacyjny ma upowszechnianie zdjęć lub treści filmowych przedstawiających ofiarę w niekorzystnym świetle. Materiał publikowany w internecie ma określone właściwości, tj. trwałość, kopiowalność oraz możliwość dostępu do niego tzw. niewidzialnej (ale też nieograniczonej) publiczności (invisible audience) oraz wyszukiwalność. (Boyd, 2007). Oznacza to, że zwykle po pewnym czasie kontrola nad tym materiałem zostaje utracona i bez względu na wolę osób zaangażowanych zaczyna on być szeroko dostępny. Świadomość tego faktu pogarsza sytuację ofiary, czyniąc ją kompletnie bezradną. Fakt publikacji materiału i jego szeroką dostępność można z jednej strony traktować jako inne rozumienie powtarzalności niż było to w przypadku tradycyjnego bullyingu. Jest bowiem tak, że nawet jednokrotne działanie sprawcy który raz opublikował materiały skutkuje powtarzaniem wiktyimizacją. Z drugiej strony sytuacja ta przytłacza ofiarę, która często nie ma pomysłu i sposobów obrony – jest to więc specyficzna sytuacja nierównowagi sił, także obecnej w tradycyjnym bullyingu, przejawiającej się jednak przy pomocy innych mechanizmów (przynajmniej w części przypadków) (Pyżalski, 2012).

Jeśli idzie o metodologię badań, to warto zwrócić uwagę, o czym już wspomniano wyżej, iż różne listy aktów agresji elektronicznej, stosowane w narzędziach kwestionariuszowych, stanowią jeden z powodów bardzo zróżnicowanych odsetek osób zaangażowanych w cyberbullying ustalonych w poszczególnych projektach badawczych (Bauman, 2014; Kowalski i in., 2014). Przykładowo Kowalski, Limber, Agatson (2008) wskazują w swoim przeglądzie badań, że odsetki sprawców w wynikach różnych projektów badawczych wahają się od 3 do 23%, a odsetki ofiar od 4 do 53%. Tak duże różnice z pewnością nie wynikają jedynie z rzeczywistych różnic w zakresie występowania zjawiska w poszczególnych próbach badawczych.

### ***„Nowe” mechanizmy psychologiczne cyberbullyingu***

Uważa się, iż sprawcy cyberbullyingu, a nawet szerzej agresji elektronicznej podlegają wielu mechanizmom psychologicznym sprawiającym, że tego typu zachowanie jest łatwiej realizować (w porównaniu z relacjami „twarzą w twarz”) . Najczęściej wymienianym mechanizmem jest tzw. toksyczne rozhamowanie przejawiające się tym, iż sprawca podejmuje działania, których nigdy nie dokonałby przy spotkaniu bezpośrednim (Suler, 2004). Mechanizm ten należy wiązać z czterema potencjalnymi właściwościami komunikacji zapośredniczonej, tj. anonimowością, niewidocznością, asynchronicznością i tekstualnością (Joinson, 2009; Lapidot-Lefler, Barak, 2012). Analizując kolejno te właściwości należy wskazać, iż sprawcy, którzy mają poczucie, że ofiara nie może ich zidentyfikować (anonimowość), są niewidoczni dla ofiary, oraz komunikują się w taki sposób, iż reakcja rozmówcy jest opóźniona, a także komunikują się niekiedy wyłącznie kanałem tekstowym. Ta ostatnia sytuacja wiąże się z brakiem lub znaczną redukcją sygnałów niewerbalnych ze strony ofiary. Gdyby występowały, mogłyby posłużyć jako mechanizm hamujący działania sprawcy. Na występowanie takiego mechanizmu wskazują wyniki eksploracji empirycznych. E. Ciucci ze współpracownikami (2014) przeanalizowała jak zaangażowanie w bullying i cyberbullying powiązane jest z kompetencją w zakresie odczytywania niewerbalnych oznak emocji. Okazuje się, iż prawidłowe odczytywanie emocji koreluje z pożądanymi społecznie zachowaniami. Problemy pojawiają się przy braku lub zaburzeniach tej umiejętności, np. gdy dziecko odczytuje smutny wyraz twarzy jako wyraz twarzy osoby rozgniewanej. W sytuacji cyberbullyingu wykraczamy oczywiście poza kompetencje indywidualne w zakresie takiego odczytu. Problemy wynikają raczej z właściwości samej komunikacji zapośredniczonej i redukcji lub zniekształcenia komunikatów.

Warto jednak podkreślić, iż agresja online, wbrew obiegowym opiniom nie jest zawsze, ani nawet przeważnie realizowana anonimowo, szczególnie w kontekście grupy rówieśniczej. W badaniach,

przeprowadzonych przez Juvonen i Gross (2008) na próbie amerykańskich adolescentów (N=1400) wykazano, że aż 2/3 ofiar cyberbullyingu wiedziało, kto jest sprawcą, a połowa знаła tych sprawców ze szkoły, do której chodziła. Podobnie wyniki uzyskali Hinduja i Patchin (2009). Tutaj aż osiem na dziesięć ofiar prześladowania w internecie potrafiło zidentyfikować sprawców. Do tego ponad 40% twierdziło, że prześladowali ich albo obecni, albo dawni znajomi. W polskich badaniach, jedynie co czwarta ofiara agresji elektronicznej nie potrafiła wskazać sprawców (Pyżalski, 2012). Badania jakościowe przeprowadzone w naszym kraju wskazują ponadto, iż uczniowie – sprawcy cyberbullyingu – często nie podejmują próby ukrycia swojej tożsamości, wysyłając nieprzyjemne informacje ze swojego telefonu lub profilu w portalu społecznościowym. W obydwu przypadkach ofiara nie musi podejmować żadnych specjalnych działań, by zidentyfikować sprawcę i jest dla niej oczywiste, kto ją krzywdzi.

Wreszcie, wśród istotnych czynników pojawia się mechanizm powiązany z permanentnym dostępem sprawców do ofiary (Bauman, 2014; Pyżalski, 2012, Smith, 2010). W przypadku tradycyjnego bullyingu uczeń doświadczający przemocy rówieśniczej był atakowany zasadniczo jedynie wtedy, gdy przebywał w tym samym miejscu co sprawca (sprawcy). Były zatem takie miejsca i sytuacje (np. dom rodzinny), gdzie znajdował się on poza zasięgiem agresorów. Realizacja agresji za pomocą narzędzi internetowych zasadniczo zmienia tę sytuację. Większość młodych ludzi posiada w internecie jakąś swoją „reprezentację”, np. konto na portalu społecznościowym – co zresztą jest bardzo istotne z socjalizacyjnego punktu widzenia (Subrahmanyam i in., 2008; Tanaś i in., 2016). W przypadku polskich nastolatków aż dziewięciu na dziesięciu posiada konto na przynajmniej jednym portalu społecznościowym – nieco częściej korzystają z takich instrumentów dziewczęta niż chłopcy (Makaruk, 2013). W takiej sytuacji zaatakowanie ofiary (np. w postaci nieprzyjemnych komentarzy czy innych materiałów na jej profilu) jest możliwe właściwie bez przerwy. Dodatkowo wielu młodych ludzi jest always on (ciągłe podłączenie) (Ito i in., 2008). W takiej sytuacji agresor może w każdej chwili wysłać wrogie komunikaty do ofiary, które dotrą do niej bez względu na miejsce pobytu. Opisane tu mechanizmy sprawiają, iż wielu młodych sprawców agresji online przystępuje do nich bez złych intencji lub mając całkiem inne intencje niż skrzywdzenie drugiej osoby. W badaniach polskich piętnastolatków, aż 37% badanych przyznało, iż wysłało przez internet lub telefon komórkowy coś, co miało być żartem, a skończyło się poważną krzywdą innej osoby (Pyżalski, 2012). Taki wynik to impuls do refleksji nad omawianym wcześniej aspektem intencjonalności bullyingu. W przypadku cyberbullyingu, w wielu sytuacjach konsekwencje dla ofiar będą bardzo poważne, mimo, że sprawcy działań nie chcieli intencjonalnie nikogo skrzywdzić.

### ***Współwystępowanie bullyingu i cyberbullyingu***

Początki badań dotyczących cyberbullyingu (około dekady temu) charakteryzuje rozumienie tego zjawiska jako osobnego obszaru funkcjonowania młodych ludzi, kompletnie odmiennego od funkcjonowania offline. Nie potwierdziła tego większość wyników badań zrealizowanych w późniejszym okresie potwierdza takie „nakładanie się” ról (Kowalski, Morgan, & Limber, 2012; Kessel Schneider, O'Donnell, Stueve, & Coulter, 2012; Smith, , Mahdavi, , Carvalho, Fisher, Russell, Pyżalski, 2012; 2017; Tippett, 2008). W dużych reprezentatywnych badaniach gimnazjalistów w naszym kraju wykazałem, iż prawie 42% tradycyjnej przemocy rówieśniczej to także sprawcy cyber-bullyingu. Dodatkowo, jak wskazują badania jakościowe, co piąty adolescent doświadczający bullyingu doświadcza także cyberbullyingu, często ze strony tych samych sprawców. Podobne wyniki uzyskali Hinduja i Patchin (2008). Sprawcy tradycyjnego bullyingu dwa i pół raza częściej angażowali się w tej roli w cyberbullying, a ofiary bullyingu dwa i pół raza częściej były ofiarami elektronicznej agresji rówieśniczej. Należy zatem, także w kontekście profilaktycznym traktować bullying i cyberbullying łącznie – uwzględniając jedynie specyfikę każdego z tych dwóch typów.

### **Cyberbullying a inne zachowania ryzykowne**

Początkowe badania dotyczące cyberbullyingu skupiały się prawie wyłącznie na funkcjonowaniu młodych ludzi online. Brak było zatem danych, lub były jedynie szcątkowe dane, pozwalających przyrzeć się temu czy zaangażowanie w elektroniczną agresję rówieśniczą jest w jakikolwiek sposób powiązane z tym, czy młody człowiek jest zaangażowany w inne zachowania ryzykowne, zarówno te tradycyjne, jak i online. W późniejszym okresie badania tej problematyki do wielu projektów badawczych włączano inne zmienne związane nie tylko z zaangażowaniem w przemoc online, ale także tradycyjne zachowania ryzykowne, tj. picie alkoholu, palenie papierosów, przestępczość, itd. (por. przegląd literatury w Pyżalski, 2012). Wyniki większości tak zaprojektowanych badań potwierdzają, iż zaangażowaniu w elektroniczną agresję rówieśniczą, szczególnie w roli sprawcy towarzyszy zwykle podejmowanie innych zachowań ryzykownych. Dla ilustracji można sięgnąć po badania amerykańskie, które przeprowadziły Ybarra i Mitchell (2004; 2010). Badaczki te ustaliły w szerokich badaniach ilościowych amerykańskich nastolatków, iż częste stosowanie substancji psychoaktywnych o 71% zwiększa ryzyko tego, iż młody człowiek stanie się sprawcą agresji realizowanej za pomocą nowych mediów. Dodatkowo ponad jedna trzecia sprawców agresji internetowej podejmowała działania przestępcze, a prawie 40% doświadczało trudności szkolnych (Ybarra, Mitchell, 2004; Ybarra i in., 2010). W nowych polskich badaniach dotyczących młodzieży stwierdzono, iż zaangażowanie w agresję elektroniczną (nie tylko sprawstwo, ale też wiktyimizacja) powiązane jest z nadużywaniem korzystania z internetu. Różnice okazały się bardzo istotne – wśród korzystających z internetu dysfunkcyjnie ponad 43% okazało się być ofiarami agresji online w porównaniu z jedynie 18,5% tych, którzy korzystali z tego medium w sposób funkcjonalny (Włodarczyk, 2013). Zaangażowanie w agresję elektroniczną jest także powiązane z problemami młodych osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – przykładowo nastolatki z niepełnosprawnością intelektualną częściej zaangażowani są w agresję elektroniczną (przeważnie jako ofiary) (np. Plichta, 2009).

### **Konsekwencje bullyingu i cyberbullyingu**

Badania ostatnich 35 lat wskazują jednoznacznie, iż młodzi ludzie którzy doświadczają bullyingu, szczególnie długotrwale przejawiają wiele problemów w obszarze zdrowia psychicznego, tj. depresja, zaburzenia psychosomatyczne a w skrajnych przypadkach podejmują próby samobójcze (tzw. *bullyside*). Do tego badania podłużne wskazują, iż konsekwencje doświadczania bullyingu w okresie adolescencji lub preadolescencji potrafią być obecne nawet u ludzi dorosłych, co wskazują rezultaty rzadko prowadzonych badań longitudinalnych (Kessell Schneider i in. 2011; Vasallo i in., 2014; Pyżalski, 2012; 2014)

Zaburzenia dotyczą także młodych ludzi przyjmujących rolę sprawców – zwykle przejawiają oni zaburzenia eksternalizacyjne, także bardzo nasilone oraz inne przejawy zachowań ryzykownych, np. nadużywanie substancji psychoaktywnych (Menesini i in., 2009; Nansel, 2009).

Jeśli idzie o konsekwencje cyberbullyingu, to prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu badania wskazują, iż ofiary cyberbullyingu doświadczają takich samych konsekwencji, jak ofiary bullyingu (Bauman, 2014; Olenik-Shemesh i in., 2012). Warto tu jednak podkreślić, iż bardzo trudno jest w badaniach oddzielić efekty cyberbullyingu i tradycyjnego bullyingu, których ofiary często doświadczają równocześnie. Często jest powiem tak, iż ten sam uczeń doznaje wiktyimizacji tradycyjnej i elektronicznej często ze strony tych samych uczniów (Kowalski, Limber, 2013; Pyżalski, 2012).



Wpływ przemocy elektronicznej bywa też nadmiernie generalizowany i demonizowany. Badania dowodzą jednak, że nie każdy doświadczający rówieśniczej przemocy elektronicznej ponosi poważne konsekwencje (Livingstone i in., 2011). Okazuje się, że jedynie 31% młodych ludzi, którzy doświadczyli cyberbullyingu potwierdziło, iż byli w wyniku tego bardzo zmartwieni. 23% określiło się jako „trochę zmartwieni”, 30% - „lekką zmartwieni”, i 15% - „wcale nie zmartwieni”. Podobnie wyniki uzyskano w dużej skali badaniach przeprowadzonych w naszym kraju – jedynie połowa ofiar stwierdziła, iż przejęła się takim doświadczeniem „bardzo” lub „średnio” (Włodarczyk, 2013). W wielu przypadkach jest zatem tak, iż akty cyberbullyingu lub takie, które jedynie się cyberbullyingiem wydają zewnętrznym obserwatorom nie są traktowane jako poważne wydarzenia przez młodych ludzi, którzy ich doświadczają (Marwick, Boyd, 2011). Istotny jest zatem kontekst sytuacyjny i znaczenie nadawane określonej sytuacji przez samych młodych ludzi.

### **Problemy operacjonalizacji bullyingu i cyberbullyingu w badaniach społecznych**

Pomimo konsensusu dotyczącego triady charakterystyk bullyingu kwestia metodologii pomiaru tego zjawiska jest wciąż dyskutowana. Poniżej przedstawiono najistotniejsze kwestie dyskusyjne związane z operacjonalizacją, uwzględniane w projektach badawczych (Thomas i in., 2014).

**Tabela 2. Przegląd ujęć metodologicznych dotyczących pomiaru bullyingu**

Typ badań/sposób pomiaru	Charakterystyka metodologiczna	Problemy/Kontrowersje
Badania self-report	Najczęściej prowadzony typ badań (Swearer i in., 2010). Respondenci w badaniach ilościowych – najczęściej audytoryjnych badaniach kwestionariuszowych odnoszą się do bycia sprawcą, ofiarą lub świadkiem (we własnej percepcji).	
Nominacje uczniów	Uczniowie wskazują – podając lub zaznaczając uczniów pełniących rolę sprawców lub ofiar.	Kwestie etyczne: stygmatyzacja, dostęp do danych osobowych konkretnych uczniów. Trudności w wyznaczeniu norm pozwalających na oznaczenie jednostki jako sprawcy lub ofiary.
Nominacje nauczycieli	Uczniowie wskazują – podając lub zaznaczając uczniów pełniących rolę sprawców lub ofiar.	Kwestie etyczne: stygmatyzacja, dostęp do danych osobowych konkretnych uczniów.  Trudności nauczycieli w zauważaniu i raportowaniu niektórych typów bullyingu, np. bullyingu relacyjnego.
Skale definicyjne	Uczniowie zapoznają się z definicją bullyingu (uwzględniającą kluczowe charakterystyki) i odpowiadają czy	Trudności ze zrozumieniem definicji przez młodsze dzieci. Brak informacji o częstotliwości występowania poszczególnych typów bullyingu.

	byli sprawcami/ofiarami takiego rodzaju przemocy	
Skale behawioralne	Uczniowie odnoszą się do sprawstwa i wiktyimizacji w zakresie konkretnych zachowań wskazując na ich częstotliwość	Niepełna/nieadekwatna lista zachowań szczególnie w odniesieniu do cyberbullyingu, gdzie zachowania powiązane są z dynamiką użytkowania i jakościowymi zmianami w zakresie instrumentów komunikacji online. Trudności w wyznaczeniu odpowiedniego „punktu odcięcia” w zakresie częstotliwości. Brak uwzględnienia kontekstu wynikającego z występowania formalnych charakterystyk bullyingu (oprócz regularności).
Nowe wymiary w cyberbullyingu	Literatura (Dooley, Pyżalski, Cross, 2009; Menesini, Nocentini, 2009, Pyżalski, 2012) wskazuje, że w przypadku cyberbullyingu mogą pojawiać się odmienne jakościowo wymiary, których nie było w przypadku tradycyjnego bullyingu oraz mogą być modyfikowane wymiary tradycyjne (triada charakterystyki bullyingu). Wśród nowych wymiarów pojawia się przykładowo anonimowość w niektórych aktach cyberbullyingu. W przypadku modyfikacji tradycyjnych charakterystyk – regularność (czas wiktyimizacji) może wynikać nie z powtarzalności działań sprawcy jak w przypadku tradycyjnego bullyingu lecz z faktu publikacji materiałów kompromitujących ofiarę i ich dostępności.	Bogactwo przejawów cyberbullyingu sprawia, że nowe mechanizmy nie są obecne we wszystkich przypadkach, kiedy cyberbullying ma miejsce. Nie wiemy też na obecnym etapie, które z nowych mechanizmów, są szczególnie istotne w kontekście wpływu na natężenie i jakościowy charakter wiktyimizacji.

Analizując wyniki dotyczące agresji i przemocy rówieśniczej należy bardzo dogłębnie analizować charakter przyjętych wskaźników w kontekście teoretycznym badanych zjawisk. Dość powszechnie przyjęta zła praktyka pomiarowa ogranicza się bowiem wyłącznie do przyjęcia behawioralnych kryteriów agresji (co respondent zrobił lub jemu zrobiono) bez uwzględnienia formalnych charakterystyk działań agresywnych tj. regularność (ciągłość) realizacji wrogich działań, nierównowaga sił pomiędzy ofiarami i sprawcami, czy intencjonalność oddziaływań. Istotne jest także rozpoznanie, jaki charakter miały działania agresywne w kontekście typologii uwzględniającej agresję fizyczną, werbalną, relacyjną oraz cyberprzemoc.

W tym ujęciu warto na poziomie analitycznym przyjąć rozróżnienie typologiczne wskazujące agresję rówieśniczą jako najszerszy zbiór, zawierający wszystkie wrogie działania młodych ludzi względem innych członków społeczności szkolnej. Jego podzbiorem będzie przemoc wskazująca na dysproporcję (przewagę sił) sprawcy (lub sprawców) nad ofiarą oraz najpoważniejsza forma przemocy rówieśniczej bullying (dręczenie) charakteryzująca się w najczęściej przyjmowanych koncepcjach triadą cech: intencjonalnością działania sprawców, znaczącą przewagą sprawców oraz regularnością oddziaływań (Monks i in., 2009). Szczegółowe uzasadnienie dla takiego rozróżnienia przedstawiono wyżej.

## Zespół opracowujący narzędzia

Narzędzia opracowano w ramach projektu realizowanego na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej „**SYSTEM ODDZIAŁYWAŃ PROFILAKTYCZNYCH W POLSCE - stan i rekomendacje dla zwiększenia skuteczności i efektywności planowania i realizowania działań profilaktycznych w mikro i makro skali**”. Do zespołu opracowującego narzędzia należą: **Robert Porzak, Krzysztof Ostaszewski, Jacek Pyżalski, Jakub Kołodziejczyk, Wiesław Poleszak, Grzegorz Kata**.

## Obszary diagnozy ujęte w narzędziach

1. Struktura socjodemograficzna badanej grupy
2. Zaangażowanie w zachowania ryzykowne
  - a. Używanie substancji psychoaktywnych (tytoń, alkohol, leki, marihuana, narkotyki, dopalacze)
    - i. Częstość zażywania substancji psychoaktywnych
    - ii. Sposoby zdobywania substancji psychoaktywnych
    - iii. Sytuacje używania substancji psychoaktywnych
    - iv. Wiedza na temat działania
    - v. Wiek inicjacji używania substancji psychoaktywnych
  - b. Agresja i przemoc
    - i. Doświadczanie agresji lub przemocy
    - ii. Dręczenie i doświadczanie dręczenia
    - iii. Doświadczanie agresji elektronicznej z użyciem Internetu i telefonów
  - c. Problematyczne używanie internetu
3. Klimat szkolny
  - a. Relacje między uczniami
  - b. Relacje między uczniami a wychowawcą klasy
4. Czynniki chroniące
  - a. Rodzinne czynniki chroniące
    - i. Wspólne spędzanie czasu z rodzicami
    - ii. Kontrola rodzicielska
  - b. Postrzeganie wsparcia i jakości relacji w klasie / szkole
  - c. Czynniki chroniące związane z postawami nauczycieli
    - i. Aktywność wychowawcy
    - ii. Aktywność nauczycieli
  - d. Czynniki chroniące związane z postawą uczniów wobec szkoły i nauczycieli

- i. Postawa wobec szkoły i obowiązków szkolnych, aspiracje edukacyjne
  - e. Indywidualne czynniki chroniące
    - i. Poczucie zadowolenia
    - ii. Samokontrola
    - iii. Praktyki religijne
    - iv. Zajęcia pozalekcyjne i czas wolny
      - 1. Aktywność własna młodzieży i zaangażowanie w zachowania normatywne
      - 2. Udział w zajęciach alternatywnych
      - 3. Korepetycje
      - 4. Udział w zajęciach profilaktycznych
- 5. Czynniki ryzyka
  - a. Rodzinne czynniki ryzyka
    - i. Wzorce rodzinne zachowań ryzykownych
  - b. Czynniki ryzyka związane ze szkołą i wynikami w nauce szkolnej
    - i. Sytuacja szkolna ucznia
  - c. Czynniki ryzyka związane z rówieśnikami
    - i. Niekorzystne wzory zachowań rówieśników
    - ii. Postawy wobec zachowań ryzykownych rówieśników
  - d. Indywidualne czynniki ryzyka
    - i. Impulsywność
    - ii. Reakcja na stres
    - iii. Poczucie przyzwolenia na zachowania ryzykowne