

Agnieszka Sakowicz-Boboryko¹, Dorota Otapowicz²

Uniwersytet w Białymstoku

¹ agnieszka.sakowicz@uwb.edu.pl; ORCID: 0000-0001-5595-8249

² d.otapowicz@uwb.edu.pl; ORCID: 0000-0002-8036-1273

Przemoc rówieśnicza w perspektywie doświadczeń uczniów z niepełnosprawnością

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest poznanie doświadczeń związanych z przemocą rówieśniczą oraz zrozumienie ich znaczenia dla psychospołecznego i edukacyjnego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością. W badaniach zastosowano metodę indywidualnych przypadków. Podstawę do sformułowania wniosków badawczych we wskazanym obszarze stanowią narracje trzech uczniów z niepełnosprawnością ze szkół średnich, będących ofiarami przemocy rówieśniczej. Prezentowane doświadczenia uczniów z niepełnosprawnością związane z byciem ofiarą przemocy rówieśniczej wraz z towarzyszącymi długotrwałymi konsekwencjami ukazują ich perspektywę funkcjonowania szkolnego i pozaszkolnego, w której na plan pierwszy wysuwają się traumatyczne doświadczenia, utrata poczucia bezpieczeństwa, bezradność oraz brak skutecznej pomocy i utrata nadziei na jej uzyskanie. Niepełnosprawność i związana z nią potencjalna słabość oraz reakcja na inność, odmienność jest postrzegana jako główna przyczyna nieprzyjaznych zachowań ze strony rówieśników. Prezentowane wyniki badań uzasadniają potrzebę szerokiego zaangażowania wszystkich uczestników procesu edukacyjnego (w tym głównie dyrekcji szkoły, nauczycieli, uczniów, rodziców i specjalistów) w tworzenie środowiska włączającego, wolnego od przemocy rówieśniczej, otwartego na różnorodność uczniów, promującego szacunek i empatię wobec innych osób, niezależnie od ich indywidualnych cech czy umiejętności.

Słowa kluczowe: przemoc rówieśnicza, *bullying*, uczniowie z niepełnosprawnością.

Edukacja włączająca, której misją jest przygotowanie młodego pokolenia do akceptacji różnic występujących pomiędzy ludźmi, dialogu i współpracy, jest budowaniem społeczeństwa otwartego na odmiennosc, społeczeństwa przyjaznego i rozumiejącego. Dąży do tworzenia płaszczyzny nawiązywania relacji rówieśniczych opartych na wzajemnym szacunku, tolerancji odmienności, uznaniu równości praw oraz przeciwstawianiu się wszelkim przejawom dyskryminacji. Zjawiskiem szczególnie niepożądanym, które musi być w pierwszej kolejności rozpoznawane i eliminowane, jest przemoc rówieśnicza, jakiej doświadczają uczniowie z niepełnosprawnością ze strony pełnosprawnych rówieśników. Badania dowodzą, że środowisko szkoły ogólnodostępnej, oprócz niewątpliwych korzyści wynikających ze wspólnej edukacji uczniów z niepełnosprawnością i pełnosprawnych, stwarza także zagrożenia związane z obecnością przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością (Plichta, Olempska-Wysocka 2013; Rose i in. 2009; Rose i in. [2010]).

Każda forma zachowania, której celem jest wyrządzenie szkody fizycznej lub psychicznej jednostce uznawana jest za agresję (Aronson 2009, s. 250). Przemoc cechuje nierównowaga siły psychicznej lub fizycznej pomiędzy sprawcą i ofiarą przemocy. Specyficznym rodzajem przemocy w szkole jest *bullying* (dręczenie, nękanie). Określany jest on jako powtarzające się wrogie, intencjonalne negatywne działanie sprawcy/sprawców wobec ofiary, która nie jest w stanie z jakichś powodów sama się obronić (Olweus 2007, s. 21). W definicji przemocy zaprezentowanej przez Światową Organizację Zdrowia uwzględnia się nadużycie nie tylko siły fizycznej czy psychicznej, ale także władzy oraz spowodowanie faktycznej lub potencjalnej szkody dla zdrowia, przeżycia, rozwoju lub godności osoby, ujmując tym samym takie szkodliwe działania, jak: dyskryminacja, izolacja, wykluczenie, zaniedbanie i maltretowanie (Krug i in. [2002], s. 17).

Najczęściej wyróżnianymi w piśmiennictwie formami wrogich działań między rówieśnikami są: przemoc fizyczna (naruszenie nietykalności drugiej osoby, jej własności lub podejmowanie działań niosących takie ryzyko), przemoc werbalna (wypowiadanie negatywnych komunikatów uwłaczających godności ofiary) i przemoc relacyjna (wykluczenie grupowe, izolacja) (Berger [2007]). Badania wskazują, że przemoc relacyjna odbierana jest przez ofiary bardziej dotkliwie niż skierowana wobec nich agresja fizyczna. Przyczynia się ona do wyalienowania uczniów z grupy rówieśników i trudno ją zdiagnozować (Slonje, Smith 2008).

Wyniki badań wskazują, że uczniowie z niepełnosprawnością kształcący się w szkołach ogólnodostępnych częściej aniżeli ich sprawni rówieśnicy podlegają różnego rodzaju przemocy i agresji w postaci agresji fizycznej lub gróźb, że zostanie ona zastosowana. Największy wpływ na występowanie tego zjawiska ma „efekt niepełnosprawności”. Niektóre cechy niepełnosprawności można traktować jako czynniki ryzyka stania się ofiarą przemocy. Są to m.in. ograniczenia intelektualne, zaburzona komunikacja, ograniczenia motoryczne, izolacja utrudniająca wycofanie się z sytuacji krzywdzenia lub uniknięcia jej, nasiloną potrzeba bycia

akceptowanym oraz nasilone zachowania trudne, nietypowe (Plichta, Olempska-Wysocka 2013, s. 206). Osoby z niepełnosprawnością określa się nawet pojęciem „łatwych ofiar” ze względu na zmniejszone ryzyko ujawnienia sprawcy oraz traktowanie takich ofiar czy świadków jako niewiarygodnych (Gudjonsson [2021]; Milne, Bull [2001]).

Doświadczenie bycia ofiarą, zwłaszcza systematycznie realizowanej agresji rówieśniczej w okresie adolescencji lub preadolescencji, prowadzi do poważnych negatywnych skutków m.in. dla zdrowia psychicznego i ogólnego dobrostanu (Rigby 2003, s. 583; Due i in., s. 130). Do najistotniejszych, potwierdzonych w wielu badaniach, konsekwencji *bullyingu* doświadczanych przez jego ofiary zalicza się: depresję, lęk społeczny, obniżone poczucie własnej wartości, zaburzenia psychosomatyczne (Due i in. 2005, s. 131).

Problem przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością jest tym bardziej istotny, że zjawisko to dotyka całą społeczność szkolną, gdyż prześladowanie zazwyczaj odbywa się przy świadkach – pozostali uczniowie z klasy mają świadomość, kto się nad kim znęca, a w większości sytuacji są bezpośrednimi obserwatorami tego typu zachowań (Tłuściak-Deliowska 2013, s. 83). Z badań wynika, że niestety, zwykle nie wstawiają się oni za kolegami/koleżankami z niepełnosprawnością doświadczającymi aktów przemocowych w środowisku szkolnym (Mikrut 2004, s. 264; Buchnat 2021, s. 519).

Cel i metoda badań

Celem badań było poznanie doświadczeń związanych z przemocą rówieśniczą oraz zrozumienie ich znaczenia dla psychospołecznego i edukacyjnego funkcjonowania uczniów z niepełnosprawnością. Poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze: 1) Jak uczniowie z niepełnosprawnością opisują własne doświadczenia związane z przemocą rówieśniczą, na jakie aspekty tych doświadczeń zwracają szczególną uwagę? 2) Jakie konsekwencje w związku z doświadczaniem przemocy rówieśniczej ujawniają się w ich narracjach? 3) Jak badani uczniowie opisują i interpretują reakcje środowiska szkolnego na stosowaną wobec nich przemoc rówieśniczą?

Przyjęto strategię badań jakościowych z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków. Do zgromadzenia materiału badawczego posłużył scenariusz wywiadu częściowo ustrukturyzowanego, złożony z trzech części. Pierwsza część wywiadu – metryczkowo-ewidencyjna – ma charakter wprowadzający, zawiera informacje o celu, sposobie prowadzenia badań, klauzuli poufności danych wrażliwych, a także prośbę o wyrażenie przez rozmówcę zgody na rejestrację wywiadu i wykorzystanie fragmentów transkrypcji w pracy naukowej. Drugą część – merytoryczną – stanowią pytania koncentrujące się, adekwatnie do postawionych problemów badawczych, wokół trzech obszarów tematycznych. Ta część wywiadu

ma „otwartą formułę, umożliwiającą zmianę bloków tematycznych czy kolejności pytań, co pozwala podążać za konkretnymi wątkami pojawiającymi się w wypowiedziach respondentów” (Kvale, 2010, s. 100). Wywiad kończy pytanie podsumowujące, w którym osoba badana proszona jest o uzupełnienie swojej wypowiedzi zgodnie z własną intencją. Badania zostały zrealizowane za zgodą rodziców badanych uczniów.

Wywiady przeprowadzono z trzema osobami w wieku 16–17 lat, z orzeczonym lekkim stopniem niepełnosprawności (Katarzyna, Paweł – osoby słabo widzące, Bartek – osoba z niepełnosprawnością intelektualną). Byli to uczniowie drugich klas liceum ogólnokształcącego, którzy na wcześniejszym etapie edukacyjnym doświadczali przemocy ze strony pełnosprawnych rówieśników szkolnych. W analizie wyników badań imiona osób zostały zmienione w celu ochrony danych osobowych.

Wyniki badań

Doświadczenia związane z przemocą rówieśniczą uczniów z niepełnosprawnością

Z analizy wypowiedzi badanych uczniów z niepełnosprawnością wynika, że doświadczali oni długotrwałej przemocy ze strony rówieśników. Zjawisko to stopniowo narastało, zmieniając formy i zakres stosowanej przemocy. Początkowo miało charakter przemocy relacyjnej, polegającej na świadomym, celowym naznaczaniu, izolowaniu.

Katarzyna opisuje swoje doświadczenia w następujący sposób:

Czasami w klasie koledzy śmieli się ze mnie i mnie popychali, często nazywali mnie „alienem”, nie chcieli ze mną grać. Na przerwach jak chciałam z kimś pogadać i do kogoś podchodziłam, to uciekali ode mnie (Katarzyna).

Uczennica wyraźnie wyszczególnia początkowy okres, charakteryzujący się dostrzeganymi przez nią zachowaniami o charakterze przemocy relacyjnej. Wskazuje także na obecność negatywnego naznaczenia jako czynnika współwystępującego z izolowaniem się uczniów i czynieniem z niej obiektu zbiorowego ośmieszania i odtrącenia. Dostrzega również przywódczy charakter oddziaływań na grupę rówieśniczą ze strony konkretnej koleżanki z klasy. To jej przepisuje wytwarzanie negatywnych nastawień ze strony pozostałych rówieśników. Szczególną siłą sprawczą wskazanej koleżanki wpływającą na zachowania grupy była jej popularność i wysoka pozycja socjometryczna zajmowana w nieformalnej strukturze klasy.

Ale raz było tak, tylko ja nie wiem czy to tak źle, ale w szkole był podział na drużyny, nikt nie chciał mnie wybrać. W naszej klasie była Ania, którą wszyscy lubili i jej słuchali, a ona była dla mnie niemiła, kazała innym, żeby mnie denerwowali (Katarzyna).

W dalszej perspektywie zaczęło również dochodzić do przemocy fizycznej.

Kiedyś jak wróciłam z wakacji z rodzicami, miałam doczepiony kolorowy warkoczyk. Jak przebierałyśmy się w szatni, Ania zaczęła mnie ciągnąć za włosy i go wyrwała. Po tym nie chodziłam do szkoły, bo się jej bałam i prosiłam, żeby rodzice przepisali mnie do innej szkoły (Katarzyna).

Charakteryzując zachowania przemocowe wobec badanej uczennicy z niepełnosprawnością, można wskazać następujące cechy: negatywne naznaczenie, narastanie przemocy relacyjnej, obecność przywódczej roli sprawcy w poszerzaniu kręgu uczestników zachowań przemocowych, narastanie form: od przemocy relacyjnej poprzez psychiczne dręczenie, po akty przemocy fizycznej.

W przypadku Piotra pierwsze przejawy wrogości pojawiły się ze strony dalszej grupy rówieśniczej – kolegów ze starszej klasy.

Chłopacy w klasie są fajni, ale ci z innych klas mnie zaczepiali, przezywali, ale miałem kolegów w klasie więc się tym nie przejmowałem (Piotr).

Codziennie, pozytywne relacje w najbliższym środowisku klasy szkolnej sprawiały, że sytuacje doświadczane przez ucznia z niepełnosprawnością odbierane były jako mało znaczące. Stanowiły czynnik chroniący przed negatywnymi psychicznymi konsekwencjami aktów przemocy. Okazuje się jednak, że również w tym przypadku przemoc rówieśnicza miała charakter narastający, zmierzając w kierunku przemocy fizycznej.

Później czekali na mnie za szkołą, jak wracałem do domu, i popychali mnie, kopali. Łukasz był ze starszej klasy, to on zamykał mnie w łazience w szkole, straszył, że jak nie będę go słuchał i komuś się wygadam to mnie pobije. Jego koledzy stali na czatach i pilnowali, czy ktoś nie idzie. Kazał mi coś zrobić i mnie nagrywał. [...] Wstawił filmiki ze mną do Internetu, ale o tym nie wiedziałem. Kolega z klasy pokazał to Pani w szkole. Mama była zła jak to zobaczyła i krzyczała w szkole (Piotr).

Być może to nieskuteczność dręczenia psychicznego skłaniała sprawców do poszerzania zakresu przemocy fizycznej: bicia, popychania, kopania, zmuszania do wykonywania określonych czynności, zastraszania i w końcu rejestrowania aktów przemocy. W tym przypadku również można dostrzec przywódcę zbiorowych aktów przemocy oraz pomocników realizujących jego pomysły i sposoby dręczenia kolegi z niepełnosprawnością.

Kolejną cechą przemocy rówieśniczej, na którą należy zwrócić uwagę to fakt przenoszenia się jej na sytuacje pozaszkolne. Poczucie bezkarności sprawców przemocy (brak właściwych reakcji na ich zachowania przemocowe w szkole), dodatkowo wzmacniane nieobecnością w środowisku pozaszkolnym dorosłych osób nadzorujących powodowało, że ich zachowania przemocowe wobec ucznia na-

silały się, przybierając coraz bardziej dotkliwie formy. Brak *reakcji* na *przemoc* to sygnał dla sprawcy, że może bezkarnie działać.

Z podobnym stanem rzeczy mamy do czynienia w przypadku kolejnego ucznia – Bartka. W jego narracji również wyraźnie wybrzmiewa problem nasilania stosowanych wobec niego aktów przemocowych.–

To może jak się śmieli ze mnie i oni byli tacy źli dla mnie, czasami było mi smutno, no ale okej. Czasami i nie wiem czy to to, ale czasami rzucali moim plecakiem. A no jeszcze to, raz byłem u kolegi i zamknęli mnie na balkonie a tam było zimno, nie wiem co zrobiłem, ale później mnie wypuścili. I ja nie wiedziałem z czego, ale się śmiali ze mnie. To tak było, i ja w sumie też się śmiałem, ale później było mocno zimno, no i chciałem już wejść i nie mogłem (Bartek).

Wszyscy badani uczniowie zwracają uwagę na fakt, że przemoc stosowana wobec nich miała charakter zbiorowy. To grupa, w której przebywali występowała przeciw nim, oni byli w niej osamotnieni i bezradni, i niejako godzili się z faktem bycia ofiarą przemocy. Ostatecznie to sobie przypisywali winę za istniejącą sytuację, ze względu na posiadaną (podkreślaną przez innych) odmienność, inność, słabość i niemoc poradzenia sobie z silniejszymi i wrogimi zachowaniami rówieśników.

Nie wiem, nigdy dla nich nic nie zrobiłam, może nie jestem taka jak oni, nie umiem wszystkiego tak robić jak oni, no i ja wiem w sumie, że dziwnie wyglądam (Katarzyna).

Nie wiem. Ja noszę okulary, to śmiali się ze mnie i mówili ślepek (Piotr).

Jak myślę, bo kiedyś ktoś mi powiedział, ale nie pamiętam, ale ktoś w szkole mi powiedział, że jestem dziwadło. Bo moja mama mówiła, że ja jestem wyjątkowy i mam się nie przejmować, to nie przejmuję (Bartek).

Chociaż trudno jednoznacznie przypisać niepełnosprawności efekt wyzwalający przemoc rówieśniczą, to z wypowiedzi uczniów będących ofiarami takiej przemocy wynika, że ich inność, odmienność i potencjalna słabość jest przez nich postrzegana jako główna przyczyna nieprzyjaznych zachowań ze strony kolegów. Zasadniczym czynnikiem wyzwalającym i prowokującym do coraz silniejszego dręczenia ich przez innych uczniów jest ich odmienność związana z niepełnosprawnością.

Reakcje uczniów z niepełnosprawnością na doświadczaną przemoc rówieśniczą

Analiza wypowiedzi badanych uczniów z niepełnosprawnością dotyczących ich reakcji na doświadczanie przemocy rówieśniczej wskazuje, że ponoszą oni poważne konsekwencje psychiczne. Przede wszystkim obawiają się zarówno zachowań rówieśników, jak i szukania pomocy, aby jeszcze bardziej nie narazić się sprawcom przemocy.

Bałam się mówić, żeby inni w szkole mnie nie dręczyli bardziej (Katarzyna).

Ostatecznie badana uczennica samotnie przeżywała nagromadzone negatywne emocje, a jej życie stało się przepełnione smutkiem, częstym płaczem i przeżywaniem tragicznych zdarzeń. Towarzyszyło jej poczucie krzywdy i bezradności.

Jest mi źle, często płaczę. Moja babcia zawsze mówi, żebym nie płakała, bo ja czasami płaczę jak jestem z nią, bo babcia mieszka z nami (Katarzyna).

Wśród opisywanych zachowań na doświadczaną przemoc w narracjach uczniów ujawniają się też bardziej gwałtowne reakcje.

Gdy inni się śmieją, obrażają, to się mocno denerwuję, robi mi się gorąco, ja krzyczę, jak mi jest źle. I wtedy tak mi szybko serce bije, ja nie lubię jak tak się dzieje (Piotr).

Byłem zły, to mnie denerwowało. Ja nie płakałem, bo by się ciągle śmiali. Krzyczałem na Marcina i było mi później lepiej (Bartek).

Krzyk jako reakcja pozwalająca odreagować negatywne emocje może być interpretowany przez innych jako zachowanie nieracjonalne, zakłócające spokój innych, a w konsekwencji jeszcze bardziej nasilać negatywny stosunek otoczenia i nieufność wobec ucznia z niepełnosprawnością. Skierowany wobec innych osób staje się przejawem odpowiedzi także agresywnej, dającej ulgę, lecz prowadzącej do narastania agresji w ofierze.

Inną formą odreagowania stresu związanego z doświadczaniem przemocy rówieśniczej jest ucieczka w wirtualną rzeczywistość. Z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku Bartka, według którego świat wirtualnych gier jest bardziej przyjazny, pozwala mu zapomnieć, choć na krótki czas, o smutku i bezsilności.

Ja lubię grać w gry, to sobie po szkole często gram. Jak było mi źle to mogłem pograć trochę dłużej, ale rodzice pilnują żebym dużo nie grał. Tam można skakać, biegać i tam jest tak fajnie i kolorowo (Bartek).

Wypowiedzi uczniów z niepełnosprawnością wskazują, że podejmują oni próby samodzielnego radzenia sobie z wciąż obecnymi emocjami związanymi z doznawaną przemocą ze strony rówieśników. Chcieliby zapomnieć o przykrych doświadczeniach i móc do nich więcej nie wracać, o czym świadczy jedna z wypowiedzi:

Nie wiem. Ja już o tym teraz nie myślę, bo ... nie widzę ich już (Piotr).

Wydaje się jednak, że ostatecznie pozostają osamotnieni i pobawieni naturalnej radości życia i poczucia własnej wartości.

Konsekwencje doświadczanej przemocy uwidaczniają się także w aktywności edukacyjnej badanych uczniów. W szczególności odczuwają oni lęk przed wypowiedzianiem się na forum klasy czy obawy przed negatywną oceną rówieśników.

Ja się wstydzę. Denerwuję się, nie lubię mówić przy tablicy (Piotr).

Nie lubię chodzić do tablicy, bo myślę, że jestem głupi (Bartek).

Uczniowie wskazywali także na obniżenie ocen szkolnych, nierozumienie treści omawianego materiału, nieobecności w szkole, trudności w koncentracji, brak pewności siebie.

Prezentowane doświadczenia uczniów z niepełnosprawnością związane z byciem ofiarą przemocy rówieśniczej wraz z towarzyszącymi długotrwałymi konsekwencjami ukazują ich perspektywę funkcjonowania szkolnego i pozaszkolnego, w której na plan pierwszy wysuwają się traumatyczne doświadczenia, utrata poczucia bezpieczeństwa, bezradność i brak nadziei na uzyskanie skutecznej pomocy.

Reakcje środowiska szkolnego na przemoc rówieśniczą w perspektywie uczniów z niepełnosprawnością

Z analizy zjawiska przemocy doświadczanego przez badanych uczniów wynika, że stosowana wobec nich przemoc wiązała się z działaniami, które trwały przez długi okres nauki szkolnej, a zakres stosowanych form przemocy poszerzał się i stawał coraz bardziej drastyczny. Istotnym elementem podkreślanym przez uczniów jest fakt zwrócenia się przeciwko nim grupy rówieśników, wśród których istotną rolę odgrywali przywódcy, skupiający wokół siebie chętnie podporządkowujących się im prześladowców. Żadna z badanych osób nie spotkała się z reakcją pozostałych uczniów na wyrządzaną im krzywdę. Można zatem wnioskować, że istniało przyzwolenie rówieśników na stosowane zachowania przemocowe i ogólna zgoda na panującą sytuację, w której to grupa silniejszych uczniów atakuje słabszego kolegę. W odczuciu Katarzyny nikt spośród jej koleżanek i kolegów z klasy nie zachowywał się wobec niej właściwie.

Nikt nie traktował mnie normalnie, albo się ze mnie śmiali i przezywali, albo mnie omijali (Katarzyna).

Z narracji uczniów wynika, że pomoc ze strony nauczycieli była mało skuteczna. Bartek nie pamięta, aby jakkolwiek pomoc uzyskał w szkole. Zdaniem Piotra, który był dręczony przez kolegów z innej klasy, wychowawczynie okazywała mu zainteresowanie, zachęcała do informowania o wszelkich zdarzeniach, dostarczając codziennego wsparcia i poczucia bezpieczeństwa.

Moja wychowawczyni jest miła, zawsze pytała czy coś mi jest, mówiła, że mogę jej powiedzieć jak coś się dzieje (Piotr).

Chłopiec nie potrafił jednak ocenić, czy pomoc, którą uzyskał od nauczycieli przyniosła jakieś pozytywne rezultaty. Fakt, iż rodzice Piotra podjęli działania pomocowe poza szkołą (pomoc psychologa) sugeruje, że również w ich ocenie szkoła w niewystarczającym stopniu wspierała ich syna w radzeniu sobie z sytuacją trudną w środowisku szkolnym.

Byłem u pani psycholog z mamą. Ona dużo mnie pytała, dużo mówiła, ale to nie było w szkole. Chodziłem tam dwa razy w miesiącu po szkole i dużo gadaliśmy o tym, co myślę, o tym, co mi robili chłopcy, jak się czuję. Na początku nie chciałem chodzić, ale później było spoko (Piotr).

Spotkania z psychologiem były bardzo ważną formą pomocy dla chłopca, który po doświadczeniach z przemocą miał problemy z samooceną, wyrażaniem własnych emocji, opinii oraz komunikowaniem się z innymi osobami. Należy podkreślić, że odpowiednia reakcja rodziców chłopca przyczyniła się do poprawy jego stanu psychicznego i zmierzenia się z trudnym dla niego tematem doświadczanej przemocy rówieśniczej.

W przypadku Katarzyny działania podejmowane ze strony nauczyciela i pedagoga szkolnego miały charakter doraźnych interwencji w sytuacjach, gdy zdarzenia zostały przez uczennicę zgłoszone lub zauważone przez nauczyciela.

Kiedyś, kiedy się skarżyłam Pani, wzywała mnie i osobę, która mnie popychała. Kazała jej mnie przerosić, ale nie pamiętam czy coś jeszcze było. Te osoby często mnie straszły, żebym nie donosiła do Pani, bo mnie pobiją. Później przyszła do szkoły nowa pani pedagog. Kiedyś na przerwie zobaczyła jak dzieci mnie zaczepiały i na jednej lekcji przyszła do naszej klasy i przez całą lekcję rozmawialiśmy. Innym razem pani pedagog wezwała rodziców Kacpra, bo wrzucił mój plecak do kosza, a Pani to zobaczyła (Katarzyna).

Jak twierdzi uczennica, o sytuacjach, w których dochodziło do niepożądanych zdarzeń informowani byli rodzice, po czym wspólnie z nauczycielem omawiali problem.

Jak ktoś zrobi coś złego, to nasza pani dzwoniła do rodziców i później rozmawiamy z nią i mamą lub tatą (Katarzyna).

Każdy z badanych uczniów dostrzegał i cenił wsparcie emocjonalne doświadczane od najbliższych im osób (rodzice, babcia, rodzeństwo, przyjaciel). To przede wszystkim rodzice byli tymi osobami, które pomagały im odzyskać równowagę psychiczną, poczucie wartości i bezpieczeństwa.

Mama zawsze mówi, że jak coś się dzieje mam jej powiedzieć, bo ona zawsze mi pomoże. A jak płacze, to mama mnie przytula, a później robimy coś fajnego razem. Lubimy chodzić na spacerzy z naszym psem i na rowery (Katarzyna).

Bartek najbardziej ceni wsparcie otrzymywane od siostry.

Kasia zawsze mówiła, że jak mi jest smutno mam do niej przyjść. Kasia jest moją najlepszą przyjaciółką i siostrą (Bartek)

Według Piotra jedynym miejscem, w którym czuje się bezpiecznie jest rodzina.

Bezpiecznie to czuję się w domu (Piotr).

Wydaje się jednak, że w przypadku badanych osób z niepełnosprawnością ani nauczyciele, ani rodzice nie zdołali skutecznie rozwiązać problemu trwającej przemocy rówieśniczej. W konsekwencji jedynie pogłębili w uczniach przekonanie, że nic nie jest w stanie zmienić ich sytuacji. Katarzyna całkowicie zrezygnowała z poszukiwania u nich pomocy.

Rodzice rozmawiali z naszą panią wychowawczynią, ale to nic nie pomogło. Potem przestałam opowiadać rodzicom i nauczycielom, bo to nic nie zmieniało (Katarzyna).

Ukończenie szkoły podstawowej i związana z tym zmiana szkoły i środowiska rówieśniczego zakończyły trudny okres doświadczeń badanych uczniów związanych z byciem ofiarą przemocy rówieśniczej. Chociaż każdy z nich w aktualnej szkole czuje się bezpiecznie, to minione lata sprawiły, że ich naturalną codziennością stała się samotność, bycie wykluczonym i niechcianym, pozbawiając radości z bycia wśród rówieśników.

Katarzyna, choć znalazła nową koleżankę, to cieszy się z tego, że nikt nie zwraca na nią uwagi. Zainteresowanie ze strony innych ma dla niej negatywną konotację i kojarzy się z poczuciem niższej wartości.

Teraz już jest lepiej, nikt się mnie nie czepia, mam inną klasę i koleżankę Asię. Przy najmniej teraz nikt nie zwraca na mnie uwagi, już nie czuję się gorsza (Katarzyna).

Należy zauważyć, że pomimo zmiany otoczenia rówieśniczego, wciąż odczuwa ona zagrożenie:

Ja bardzo lubię być w domu, czuję się bezpiecznie (Katarzyna).

Piotr stara się wyprzeć z pamięci minione zdarzenia: „Ja już o tym teraz nie myślę, bo nie widzę ich” (Piotr). Również on podkreśla, że bezpiecznie czuje się tylko w domu. Natomiast Bartek odnajduje pozorną radość w świecie gier komputerowych. W ten sposób redukuje stres, lęk i napięcie, ale jednocześnie uciekając w wirtualną rzeczywistość staje się bardziej bezbronny w prawdziwym życiu.

Można zauważyć, że badani uczniowie z niepełnosprawnością doświadczający przemocy rówieśniczej, podlegali jednocześnie długotrwałemu wykluczeniu społecznemu, nabywając poczucie bycia gorszym. Mimo zmiany środowiska, nadal nie czują się bezpiecznie, wycofują się z kontaktów rówieśniczych, zachowują dystans społeczny, zmierzając w kierunku samowykluczenia.

Wnioski i rekomendacje

Obraz wyłaniający się z przeprowadzonej analizy koresponduje z wynikami wielu doniesień empirycznych dotyczących zjawiska przemocy rówieśniczej, w tym wobec dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością.

Analiza wypowiedzi badanej młodzieży wskazuje, że zjawisko przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością należy rozpatrywać całościowo, w perspektywie splotu często wzajemnie powiązanych czynników indywidualnych i społecznych. Szczególnie istotne znaczenie ma kontekst społeczny, w którym pojawia się przemoc, niepełnosprawność zaś jest tym elementem, który może zwiększać ryzyko stania się ofiarą przemocy.

Na przemoc rówieśniczą narażeni są uczniowie z różnym rodzajem niepełnosprawności (czego przykładem są badanie osoby), w szczególności dzieci i młodzież z zaburzeniami zachowania (Kumpulainen, Räsänen, Puura 2001), niepełnosprawnością intelektualną (Buchnat 2021; Pyżalski, Plichta 2016). Analiza zgromadzonego materiału empirycznego wskazuje, że badani uczniowie byli ofiarami *bullingu*, czyli takiej formy agresji, „która jest intencjonalna, powtarzalna, utrzymująca się dłużej, oraz w której występuje znacząca dysproporcja między sprawcą i ofiarą, nie potrafiącą się skutecznie bronić” (Plichta, Olempska-Wysocka 2013, s. 171). Od kolegów i koleżanek z klasy, ale także od innych uczniów w szkole, doświadczali oni przemocy fizycznej (popychanie, kopanie, pociąganie za włosy, niszczenie rzeczy, zamykanie na balkonie i w toalecie) i psychicznej (wyzwiska – „ślepak”, „dziwadło”, naśmiewanie się, dokuczanie). Do aktów przemocowych dochodziło na terenie szkoły, jak i poza nią (w czasie wolnym), w okolicy miejsca zamieszkania ofiar, np. na podwórku, boisku, placu zabaw.

Badania potwierdziły doniesienia empiryczne (Plichta, Olempska-Wysocka 2013, 2014; Plichta, Pyżalski 2016), że powody takiego stanu rzeczy mogą być różne, należy ich upatrywać zarówno po stronie ofiary, jak i sprawcy, świadków przemocy oraz personelu szkoły. Uczniowie z niepełnosprawnością zazwyczaj różnią się od swoich rówieśników kompetencjami społecznymi, zdolnościami fizycznymi, intelektualnymi lub emocjonalnymi. Ta różnica niejednokrotnie wykorzystywana jest przez agresorów do wyśmiewania, zastraszania lub dyskryminacji. Na agresję i przemoc szkolną bardziej narażeni są także uczniowie mający trudności w relacjach z rówieśnikami, nawiązywaniu przyjaźni, mający niewielu kolegów czy wręcz doświadczający wykluczenia społecznego. Niektórzy badacze

potwierdzają, że najsilniejszym czynnikiem wiktyimizacyjnym jest brak przyjaciół (Hodges, Perry 1999), zaś najważniejszym czynnikiem chroniącym jest wsparcie rówieśników (Rose i in. 2015). Doświadczanie przez osoby z niepełnosprawnością dyskryminacji, braku akceptacji i wsparcia rówieśniczego negatywnie wpływa na ich poczucie własnej wartości i samoocenę. „Negatywny obraz samego siebie może wywoływać lęk i różne objawy nieprzystosowania. Dążenie do umocnienia poczucia własnej wartości przybiera formę potrzeby akceptacji społecznej, uznania przez grupę. Niezaspokojenie tej potrzeby może prowadzić do obniżenia odporności w sytuacji zagrożenia” (Zajac 2011, s. 249).

W narracjach badanych uczniów wyraźnie wybrzmiewa, iż konsekwencje przemocy rówieśniczej są zazwyczaj długotrwałe i negatywnie wpływają na ich ogólny dobrostan, samoocenę, poczucie własnej wartości i relacje interpersonalne. Obok doświadczania problemów natury psychosomatycznej (ból brzucha, głowy itp.), emocjonalnej (m.in. uczucia wstydu, smutku, bezradności) i społecznej (skłonność do izolacji, strach przed wystąpieniami na forum klasy itp.), ujawniają się również trudności związane z nauką szkolną (problemy z koncentracją uwagi, obniżenie motywacji do nauki, niechęć chodzenia do szkoły itp.).

Przemoc „karmi się” milczeniem – często pozostaje ukryta i nierozpoznana z powodu milczenia ofiar i świadków. Badania wykazały, że uczniowie z niepełnosprawnością, którzy doświadczają przemocy ze strony rówieśników, zazwyczaj nie odważają się zgłaszać tych incydentów lub mówić o nich otwarcie. Istnieje wiele powodów, dla których pozostają w milczeniu, np. strach przed reakcją sprawcy, wstyd, poczucie bezsilności, obawa przed odrzuceniem lub wyśmianiem przez rówieśników. Niektórzy z nich nie rozumieją mechanizmu, w którym się znajdują, bądź minimalizują skutki przemocy, próbując przystosować się do trudnej sytuacji. Jak wynika z badań, nie potrafią radzić sobie w trudnej sytuacji, na agresję rówieśników reagują silnymi emocjami (najczęściej płaczem, niekiedy złością) i wycofywaniem się. Nader wymowne jest to, że rzadko zwracają się o pomoc do nauczycieli, co może świadczyć o ich niskim poczuciu bezpieczeństwa w szkole, przekonaniu o nieskuteczności interwencji nauczycieli, pedagoga, psychologa szkolnego w sytuacji zgłaszania aktów przemocy. Również świadkowie z reguły nie informują dorosłych (np. nauczycieli) o zachowaniach przemocowych wobec kolegów / koleżanek z klasy. Z relacji badanych uczniów wynika, że najczęściej zajmują oni pozycję niezaangażowanych obserwatorów / outsiderów – „nie pomagają sprawcy, nie wspierają też poszkodowanego, wybierają drogę bierności i obojętności” (Węgrzynowska 2021, s. 26). Ich bierność związana jest często z obawą naznaczenia etykietą donosiciela, skarżypyty, odwetu ze strony sprawcy przemocy, albo też – gdy agresor cieszy się dużą popularnością w klasie szkolnej (co odnotowano w badaniach) – chęcią uzyskania jego przychylności. Bywa również i tak, że wielu uczniów nie potrafi prawidłowo ocenić zaistniałej sytuacji, nie wie jak powinni zachować się i kogo informować w sytuacjach przemocy. Słusznie zauważa Barbara Coloroso (2004), iż brak umiejętności reagowania może powodować

„apatię” świadków i zobojętnienie wobec przemocy, a klimat obojętności może sprzyjać szerzeniu się pogardy wobec dręczonego dziecka. Badania potwierdziły, iż bierna postawa rówieśników szkolnych wobec agresji to nie tylko przyzwolenie dla sprawcy na antyspołeczne działania, bez ponoszenia konsekwencji, ale także utwierdzanie ofiary przemocy w przekonaniu o swojej winie, „dowód na to, że to ona i jej cechy powodują, że właśnie ją wybiera sprawca spośród grupy” (Fenik [2013], s. 9). Obojętność i brak reakcji pomocowych ze strony świadków powoduje, że oni również stają się „ofiara sytuacji przemocowej, kimś bez prawa głosu” (Fenik [2013], s. 8).

Analiza zgromadzonego materiału wskazuje, że w obliczu doświadczania przemocy rówieśniczej uczniowie z niepełnosprawnością o pomoc zwracają się i ją otrzymują przede wszystkim od najbliższych im osób (rodzice, babcia, rodzeństwo, przyjaciel). Głównie jest to wsparcie emocjonalne w postaci pocieszenia, dodania otuchy. Rodzice są również tymi osobami, które najczęściej inicjują działania zaradcze, zmierzające do przezwyciężenia problemu. W tym celu podejmują rozmowy ze swoimi dziećmi, zapewniają im pomoc ze strony psychologa, a także kontaktują się z nauczycielami z nadzieją na skuteczną interwencję w środowisku szkolnym.

To nauczyciele powinni być czujni, jako pierwsi dostrzegać problem, reagować oraz uczyć swoich podopiecznych, czym jest przemoc i w jaki sposób trzeba się przed nią bronić. Przykłady badanych uczniów (znajdujący potwierdzenie w licznych badaniach) wskazują jak w tym obszarze rzeczywistość edukacyjna bardzo odbiega od społecznych oczekiwań. Szkoła nie reaguje odpowiednio wcześnie na pierwsze sygnały o przemoc, nauczyciele zbyt małą wagę przykładają do relacji społecznych uczniów w klasie, niejednokrotnie nie dostrzegając, czy też bagatelizując początkowe symptomy przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością. Szkoły, do których uczęszczali badani uczniowie z niepełnosprawnością nie podjęły wobec nich oraz ich rówieśników jakichkolwiek działań profilaktycznych i włączających do grupy rówieśniczej. Wypowiedzi respondentów sugerują, że nie prowadzono zróżnicowanych metod i form pracy, które pomogłyby zrozumieć, reagować i przeciwdziałać zjawisku przemocy rówieśniczej wobec osób z niepełnosprawnością.

Rola szkoły w przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością jest niezmiernie istotna. Ma ona obowiązek zapewnić bezpieczne i sprzyjające rozwojowi środowisko dla wszystkich uczniów. Oto kilka potencjalnych działań, które szkoła może podjąć w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wobec uczniów z niepełnosprawnością:

1. Edukacja i świadomość: szkoły powinny prowadzić programy, warsztaty edukacyjne dla uczniów, aby zwiększyć ich zrozumienie i empatię wobec kolegów i koleżanek z niepełnosprawnością.
2. Szkolenia dla nauczycieli: nauczyciele powinni być przeszkoleni w zakresie identyfikowania oznak przemocy rówieśniczej oraz w rozumieniu potrzeb uczniów z niepełnosprawnością. To pomaga w skutecznym przeciwdziałaniu przemocy i udzielaniu wsparcia.

3. Edukacja o przemocy: szkoła powinna organizować kampanie informacyjne, aby podnieść świadomość społeczności szkolnej na temat problemu przemocy rówieśniczej i potrzeby wsparcia dla uczniów z niepełnosprawnością. Uczniowie z niepełnosprawnością powinni mieć zapewnioną dodatkową edukację na temat przemocy rówieśniczej i sposobów, w jaki mogą chronić siebie oraz jak i gdzie szukać pomocy.
4. Promowanie postaw prospołecznych: szkoły powinny promować kulturę równości i inkluzji, gdzie wszyscy uczniowie są traktowani z szacunkiem i uczestniczą w życiu szkolnym na równych zasadach. To może obejmować np. zajęcia edukacyjne na temat tolerancji i różnorodności, tworzenie sytuacji szkolnych sprzyjających integracji i współpracy między uczniami, wdrażanie programów wspierających inkluzję społeczną, takich jak *buddy system*, w którym uczniowie bez niepełnosprawności pomagają i wspierają swoich rówieśników z niepełnosprawnością.
5. Polityka i regulaminy: szkoły powinny mieć jasno określone zasady i procedury dotyczące przeciwdziałania przemocy rówieśniczej i dyskryminacji, które powinny uwzględniać zróżnicowane potrzeby uczniów z niepełnosprawnością i zawierać konkretne środki zapobiegawcze.
6. Działanie: nie wolno ignorować przemocy rówieśniczej. Nauczyciele i pozostali pracownicy szkoły powinni aktywnie reagować na sytuacje przemocy, prowadzić rozmowy z uczniami i wdrażać odpowiednie procedury.
7. Wspieranie ofiar przemocy: szkoły powinny zapewnić wsparcie psychologiczne i społeczne uczniom doświadczającym przemocy rówieśniczej. Mogą to być zarówno specjalistyczni doradcy, jak i nauczyciele, którzy mają dostęp do odpowiednich narzędzi i szkoleń. To również wdrażanie programów na rzecz rozwoju umiejętności społecznych, aby pomóc uczniom w radzeniu sobie ze stresem i konfliktami.
8. Monitorowanie i raportowanie incydentów: szkoły powinny zbierać dane dotyczące incydentów przemocy rówieśniczej i dyskryminacji oraz regularnie je analizować. To pozwala na identyfikację problemów i wdrożenie działań zaradczych.
9. Włączenie rodziców i opiekunów: współpraca z rodzicami uczniów jest kluczowa. Szkoły powinny informować rodziców o incydentach przemocy rówieśniczej i wspólnie z nimi pracować nad rozwiązaniem problemów.
10. Współpraca z instytucjami zewnętrznymi: szkoła powinna współpracować z organizacjami pozarządowymi, specjalistami ds. niepełnosprawności i innymi instytucjami, aby uzyskać wsparcie i ekspertyzę w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej.

Ważne, aby wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego (w tym głównie dyrekcja szkoły, nauczyciele, uczniowie, rodzice i specjaliści) byli zaangażowani w tworzenie środowiska włączającego, wolnego od przemocy rówieśniczej, otwartego na różnorodność uczniów. Szkoła ma za zadanie nie tylko dostarczać wiedzę, ale również kształtować postawy i wartości, które promują szacunek i empatię wobec innych osób, niezależnie od ich indywidualnych cech czy umiejętności.

Abstract: Peer violence in the perspective of the experiences of students with disabilities

The aim of this article is to explore peer violence as experienced by students with disabilities and understand its relevance to their psychosocial and educational functioning. The research used the individual case method. The narratives of three high school students with disabilities who are victims of peer violence form the basis for research conclusions in the area indicated. The presented experiences of students with disabilities related to experiencing peer violence along with the accompanying long-term consequences show their perspective of functioning both at school and beyond, in which traumatic experiences, loss of a sense of security, helplessness, and lack of effective help and loss of hope of receiving it come to the fore. Disability and the related potential weakness and reaction to otherness, being different are perceived as the main cause of hostile peer behavior. The presented research results justify the need for broad involvement of all participants in the educational process (including mainly school principals, teachers, students, parents and specialists) in creating an inclusive environment, free of peer violence, open to the diversity of students, promoting respect and empathy towards other people, regardless of on their individual characteristics or skills.

Keywords: peer violence, bullying, students with disabilities.

Bibliografia

- [1] Aronson E., 2009, *Człowiek istota społeczna*, PWN, Warszawa.
- [2] Buchnat M., 2021, *Aggression and school violence experienced by students with mild intellectual disability in three forms of education. Gender difference in studies*, „Resocjalizacja Polska”, 22.
- [3] Coloroso B., 2004, *The Bully, the Bullied and the Bystander*. Harper Resource Book, New York.
- [4] Due P., Holstein E. B., Lynch J., Diderichsen F., Gabhain S. N., Scheidt P., 2005, *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, „European Journal of Public Health”, 15(2).
- [5] Hodges E. V. E., Perry D. G., 1999, *Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 76(4).
- [6] Kumpulainen K., Räsänen E., Puura, K., 2001, *Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying*, „Aggressive Behavior”, 27.
- [7] Kvale S., 2010, *Prowadzenie wywiadów*, tłum. A. Dziuban, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [8] Mikrut A., 2004, *Uczniowie z upośledzeniem umysłowym jako ofiary między rówieśniczej przemocy i agresji w szkole ogólnodostępnej – wstępne rozeznanie problemu*, [w:] *Wątki zaniedbane, nieobecne w procesie edukacji i wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, (red.) Z. Gajdzica, A. Klinik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- [9] Olweus D., 2007, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.
- [10] Plichta P., Olempska-Wysocka M., 2013, *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, „Studia Edukacyjne”, 28.

- [11] Plichta P., Olempska-Wysocka M., 2014, *Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych*, „Studia Edukacyjne”, 33.
- [12] Plichta P., Pyżalski J., 2016, *Narażenie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na hazard tradycyjny i internetowy oraz inne zachowania ryzykowne*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej”, 24.
- [12] Rigby K., 2003, *Consequences of Bullying in Schools*, „Canadian Journal of Psychiatry”, 48(9).
- [13] Rose C. A., Espelage D. L., Monda-Amaya L. E., 2009, *Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis*, „Educational Psychology”, 29(7).
- [14] Rose C. A., Espelage D. L., Monda-Amaya L. E., Shogren K. A., Aragon S. R., 2015, *Bullying and Middle School Students With and Without Specific Learning Disabilities: An Examination of Social-Ecological Predictors*, „Journal of Learning Disabilities”, 48(3).
- [15] Slonje R., Smith P. K., 2008, *Cyberbullying: Another main type of bullying?*, „Scandinavian Journal of Psychology”, 49.
- [16] Tłuściak-Deliowska A., 2013, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa”, 3.
- [17] Węgrzynowska J., 2021, *Profilaktyka agresji i przemocy rówieśniczej w klasie*. Ośrodek Rozwoju i Edukacji, Warszawa.
- [18] Zajac A., 2011, *Osoba nauczyciela jako czynnik agresjotwórczy*, „Studia z Teorii Wychowania: półrocznik Zespołu Teorii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN”, 2/1(2).

Netografia

- [19] Berger K.S., 2007, *Update on bullying at school: Science forgotten*. „Developmental Review”, 27(1). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S027322970600061X> (dostęp: 12.11.2023).
- [20] Fenik K., 2013, *Psychologiczne aspekty bullyingu: perspektywa sprawcy, ofiary i świadka*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju i Edukacji, file:///C:/Users/User/Downloads/k_fenik_psycholg_aspekty_bullyingu-3.pdf (dostęp: 12.11.2023).
- [21] Gudjonsson G. H., *The Science-Based Pathways to Understanding False Confessions and Wrongful Convictions*, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.633936> (dostęp: 12.11.2023).
- [22] Krug E. G., Dahlberg L. L., Mercy J. A., Zwi A. B., Lozano R., (red.), *World report on violence and health, 2002*, World Health Organization, Geneva, https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf;jsessionid=437D335537138BCC3C3FFAB6A90FFB61?sequence=1 (dostęp: 15.11.2023).
- [23] Milne R., Bull R., 2001, *Interviewing witnesses with learning disabilities for legal purposes*, <https://doi.org/10.1046/j.1468-3156.2001.00139.x> (dostęp: 12.11.2023).
- [24] Rose Ch. A., Monda-Amaya L. E., Espelage D. L., 2010, *Bullying Perpetration and Victimization in Special Education: A Review of the Literature*, <http://rse.sagepub.com/content/32/2/114> (dostęp: 15.11.2023).