



# Profilaktyka agresji i przemocy

Materiały dla uczestników szkolenia  
*Liderzy profilaktyki agresji i przemocy*



# Profilaktyka agresji i przemocy

Materiały dla uczestników szkolenia  
*Liderzy profilaktyki agresji i przemocy*

Zespół autorów

**Dorota Banasiak, Hubert Czerniewski, Marek Grondas, Magdalena Olempska-Wysocka,  
Piotr Plichta, Jacek Pyżalski, Barbara Tokarska, Joanna Węgrzynowska, Krzysztof Wilski**

Redaktor prowadzący

**Dorota Macander**

Redakcja językowa i techniczna

**Katarzyna Gańko**

Projekt okładki

**Marcin Grzelak, Aneta Witecka**

Zdjęcia na okładce: Giovanni Cancemi/Fotolia.com,  
marivlada/Fotolia.com

© Copyright by Ośrodek Rozwoju Edukacji

Warszawa 2015

Ośrodek Rozwoju Edukacji

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

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

tel. 22 345 37 00

fax 22 345 37 70

## Spis treści

<b>Wprowadzenie</b> .....	5
<b>Bullying jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej</b>	
Jacek Pyżalski .....	6
<b>Bullying – tradycyjny mobbing</b>	
Jacek Pyżalski .....	10
<b>Bezpieczna i przyjazna szkoła</b>	
Krzysztof Wilski, Dorota Banasiak .....	15
<b>Agresja rówieśnicza – konstruktywna praca z grupą</b>	
Marek Grondas .....	26
<b>Zasady pracy z uczniem przejawiającym zachowania agresywne</b>	
Barbara Tokarska .....	41
<b>Agresja i przemoc – dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych</b>	
Magdalena Olempska-Wysocka, Piotr Plichta.....	47



## Wprowadzenie

Zebrane tutaj materiały omawiają zagadnienia przedstawione podczas kursu *Liderzy profilaktyki agresji i przemocy* prowadzonego przez Wydział Wychowania i Profilaktyki Ośrodka Rozwoju Edukacji. Staramy się zapoznać Uczestników szkolenia z istotą bullyingu, formami przemocy i sposobami reagowania na nie.

Znacząco rozbudowujemy ten skrypt o dodatkowe treści, które mogą okazać się pomocne w Państwa pracy – zarówno z całą grupą dzieci i młodzieży, jak i z pojedynczymi uczniami.

Po pierwszej edycji kursu postanowiliśmy rozszerzyć materiały szkoleniowe również o propozycje scenariuszy warsztatów dla nauczycieli. Dotyczą one kwestii ważnych w codziennej pracy dydaktycznej – zapoznają ze sposobami reagowania na sytuacje przemocy w szkole, uczą odróżniania agresji i przemocy, wreszcie dają konkretne wskazówki do prowadzenia działań interwencyjnych.

Mamy nadzieję, że wiedza zdobyta podczas szkolenia pomoże Państwu diagnozować agresję rówieśniczą i jeszcze lepiej dopasowywać metody profilaktyczne.

Autorzy

Jacek Pyżalski

## Bullying jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej

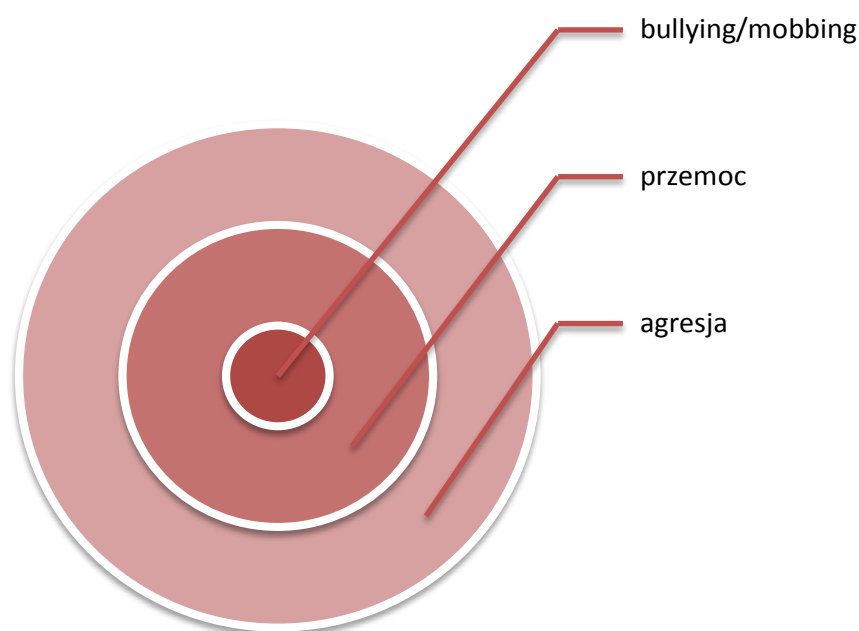
Naukowcy i praktycy zajmujący się badawczo problematyką wrogich zachowań młodych ludzi wobec siebie, w szczególności w kontekście środowisk edukacyjnych, stosują w odniesieniu do tego typu zjawisk wiele różnych terminów. W literaturze mówi się o agresji, agresji rówieśniczej, agresji szkolnej, przemocy rówieśniczej (*peer-aggression*), mobbingu, bullyingu. Wielu autorów używa tych pojęć zamiennie, inni zaś definiują każde z nich, wyraźnie je odróżniając.

W tym opracowaniu przyjmiemy najbardziej rozpowszechniony podział, który zarazem ma największe zastosowanie praktyczne oraz daje podstawy do diagnozowania najpoważniejszych przypadków agresji rówieśniczej, w odróżnieniu od sytuacji, gdzie nie przybiera ona tak poważnego charakteru (Pyżalski, 2012).

Analizując relacje między pojęciami agresji, przemocy i bullyingu, należy uznać, że istnieje pomiędzy nimi stosunek hierarchiczny – od najmniej specyficznego pojęcia agresji do najbardziej specyficznego i najdokładniej zdefiniowanego pojęcia bullyingu (por. rys.1.).

Z poniższego rysunku jasno wynika, że każdy bullying i każda przemoc są agresją. Jednocześnie każdy bullying jest zarówno przemocą, jak i agresją. Z kolei nie każda agresja i przemoc mogą być definiowane jako bullying – w wielu przypadkach zabraknie istotnych jego cech, które zostaną dokładniej omówione niżej.





Rys. 1. Relacje pomiędzy polami znaczeniowymi bullyingu, przemocy i agresji (oprac. własne)

Najszerzym pojęciem stosowanym w odniesieniu do wrogich zachowań młodych ludzi względem siebie jest agresja. Bywa ona najczęściej definiowana jako działanie intencjonalne, mające na celu spowodowanie psychicznej lub fizycznej szkody u ofiary (Aronson, 1997).

Zależnie od przyjętego kryterium proponuje się różnego rodzaju typologie agresji, jak przedstawiono poniżej (Mazur, Kokoło, 2005; Roland, 2011).

Tabela 1. Kryteria typologii agresji (oprac. własne na podst. Aronson, 1997)

	Kryterium	Typy agresji
1.	bodziec	reaktywna/proaktywna
2.	kontakt sprawcy i ofiary	bezpośrednia/pośrednia
3.	rodzaj działań agresywnych	fizyczna/werbalna
4.	aktywność sprawcy	czynna/bierna
5.	intencjonalność sprawstwa	instrumentalna/afektywna
6.	liczba sprawców	indywidualna/grupowa

Pierwsze kryterium podziału – bodziec – ma związek z tym, czy agresja powstała w wyniku frustracji (agresja reaktywna), czy jej celem było zadanie cierpienia innej osobie bez wystąpienia bezpośredniego frustracyjnego impulsu (agresja proaktywna).

Drugie kryterium – kontakt sprawcy i ofiary – wiąże się z tym, że sprawca może realizować działania agresywne, bezpośrednio kontaktując się z ofiarą (agresja bezpośrednia) bądź nie mając takiego kontaktu, np. rozpowszechniając plotki, nastawiając innych przeciwko danej osobie czy niszcząc jej własność (agresja pośrednia).

Wreszcie, uwzględniając trzecie kryterium – rodzaj działań agresywnych – sprawca może realizować wobec ofiary działania o charakterze fizycznym (np. bicie, kopanie, szarpanie) lub agresję werbalną (wyzywanie, obrażanie). W tym drugim przypadku rolę odgrywa także niewerbalna część przekazu słownego (np. intonacja itd.; Frączek, 2003).

Różna może być także aktywność sprawcy, stanowiąca kryterium czwarte – może on działać w sposób czynny (np. bijąc lub wyzywając ofiarę) lub w sposób bierny (np. wykluczając ją z ważnej dla niej grupy).

Kolejnym, piątym, kryterium jest intencjonalność agresji: sprawca może chcieć osiągnąć jakiś cel, np. spowodować, by ofiara oddała mu przedmioty o wartości materialnej, lub działać afektywnie, odruchowo, co wynika z trudności w opanowaniu emocji.

Agresję można także próbować określać według ostatniego kryterium – liczby sprawców. Mówimy wtedy o agresji indywidualnej (sprawca działa sam) lub grupowej (sprawca działa wraz z innymi osobami; Pyżalski, 2012).

Wymienione kryteria pozwalają na klasyfikację agresji pod różnym kątem, można zatem każdy akt agresji klasyfikować, jednocześnie niezależnie stosując każde z omówionych wyżej kryteriów.

Przy spełnieniu określonych kryteriów agresja może stać się **przemocą**. Dochodzi do tego, gdy sprawca narusza ważne wartości jednostki w taki sposób, że nie może się ona bronić i ponosi szkody w obszarze fizycznym, psychicznym, symbolicznym i materialnym (Mellibruda, 1999). Nie każda agresja będzie przemocą – zwykle nie mamy z nią do czynienia w przypadku codziennych konfliktów rówieśniczych.

Bullying (nękanie) to najpoważniejsza forma przemocy, ponieważ przynosi najwięcej szkody ofiarom. Z tego powodu poświęcono mu osobny rozdział.

## Bibliografia

Aronson E., (1997), *Człowiek – istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Frączek A., (2003), *Wszystko o twojej agresji*, „Charaktery” nr 7, s. 28–30.

Mazur J., Kokoto H., (2005), *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” nr 14, s. 1–13.

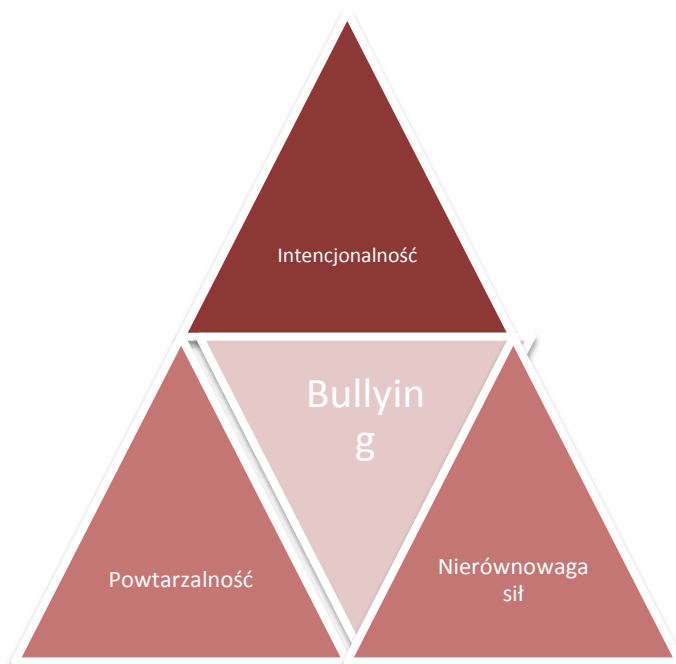
Mellibruda J., (1999), *Pułapka niewybaczonej krzywdy*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Pyżalski J., (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Jacek Pyżalski

## Bullying – tradycyjny mobbing

Specyficznym rodzajem przemocy szkolnej jest bullying<sup>1</sup>. Pojęcie to stosuje się w odniesieniu do takiej agresji, którą realizują przeważający liczebnie lub silniejsi sprawcy (Salmivalli, 2010). Warto zauważyć, że chociaż zjawisko to bywa najczęściej analizowane w kontekście szkoły, to w rzeczywistości może odnosić się także do innych środowisk – takich jak miejsce pracy, placówki penitencjarne itp. (Monks i in., 2009).



Rys. 2. Triada charakterystyk bullingingu (oprac. własne na podst. Monks i in., 2009)

Definicję bullingingu zwykle buduje się na podstawie łącznego występowania **trzech cech**. Omawiana tu triada to: intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił (rys. 2).

Pierwsza z tych właściwości – **intencjonalność** – wskazuje, że sprawca lub sprawcy, podejmując wrogie działania wobec ofiary, chcą sprawić jej przykrość lub ją zranić, a dzięki temu osiągnąć wyższą pozycję w grupie. Drugim ważnym aspektem jest **powtarzalność**. O bullingingu mówimy wtedy, gdy sprawcy działają długotrwale, powtarzając akty agresji wobec tej samej ofiary. W związku z tym nie należy uwzględniać sytuacji, kiedy agresja ma

<sup>1</sup> W krajach skandynawskich, a także niemieckojęzycznych używa się dość powszechnie określenia *mobbing*. Czasami także stosuje się pojęcie bullingingu twarzą w twarz (*face-to-face bullying*). Termin ten związany jest z koniecznością bezpośrednich interakcji z ofiarą dla realizacji aktów przemocy.

charakter incydentalny lub jest związana kontekstowo z jakąś pojedynczą sytuacją. Uczniowie mogą przykładowo wyśmiewać kolegę, który jednego dnia słabo grał w piłkę.

Wreszcie **nierównowaga sił pomiędzy sprawcą (sprawcami) a ofiarą**. Sytuacja taka ma miejsce, gdy osoby atakujące są silniejsze od ofiary, a przynajmniej ofiara postrzega je jako takie.

Na tę cechę mobbingu zwracał uwagę w wielu swoich publikacjach D. Olweus (2007). Wskazywał, że nie są bullyingiem konflikty – nawet bójkki uczniów o wyrównanym statusie siły, także wtedy, gdy odbywają się regularnie. Warto tutaj zaznaczyć, że postrzegana siła sprawców bądź sprawcy może wynikać z wielu spraw. Najprostsza jest sytuacja, gdy sprawca jest silniejszy fizycznie (np. dużo większy od ofiary). Czasami jednak przewaga związana jest z liczbą sprawców (np. gdy tworzą oni kilku- lub kilkunastoosobową grupę). Wreszcie przewaga może wynikać z pewnych właściwości osobistych sprawcy, niezwiązanych z siłą fizyczną. Sprawca może być np. wygadany, szybciej czy celniej ripostować. W przypadku nierównowagi sił, wynikającej z przewagi liczebnej sprawców, niektórzy badacze proponują stosowanie terminu „mobbing” (z ang. *mob* – tłum, motłoch).

Aby określić rodzaj agresji rówieśniczej jako bullying, wszystkie wyżej omówione właściwości muszą występować równocześnie. Zatem, chociaż każdy bullying jest agresją rówieśniczą, nie każda agresja rówieśnicza jest od razu bullyingiem. Warto tutaj zaznaczyć, że konsekwencje bullyingu są bardzo poważne, szczególnie w sferze zdrowia psychicznego ofiar.

Wyniki badań dotyczące bullyingu wskazują, że ofiary częściej niż rówieśnicy doświadczają następujących problemów (Fekkes, Pijpers, Verloove-Vanhorick, 2004; Pyżalski, 2012; Salmivalli, 2010):

- obniżenia poczucia własnej wartości;
- depresji;
- lęku społecznego;
- myśli samobójczych – w literaturze jest nawet mowa o tzw. *bullycide* (samobójstwie w efekcie doświadczania agresji rówieśniczej);
- zaburzeń psychosomatycznych o różnym charakterze (np. problemy ze snem, moczenie nocne, brak apetytu).

Jak wspomniano wcześniej, bullying może być realizowany w różny sposób. Typologię bullyingu ze względu na sposób realizacji przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Typy bullyingu ze względu na sposób jego dokonywania (oprac. własne na podst. Stassen-Berger, 2007)

<b>Bullying</b>			
<b>Fizyczny</b>	<b>Werbalny</b>	<b>Relacyjny</b>	<b>Cyberbullying</b>
Bicie, kopanie, popychanie, szarpanie Uwaga: Zalicza się tu także mobbing behawioralny, polegający nie na biciu ofiary, lecz np. na niszczeniu należących do niej przedmiotów.	Nadawanie niechcianych przezwisk, dogadywanie, obrażanie, ośmieszanie, plotki.	Wykluczanie z grupy, ignorowanie, oddalanie się, gdy ofiara podchodzi, manipulowanie innymi osobami, tak, by zachowywały się wrogo wobec ofiary.	Wykorzystanie instrumentów komunikacji zapośredniczonej (internetu i telefonów komórkowych) do realizacji nieprzyjemnych działań przeciwko ofierze.

Warto zauważyć, że większość badań wskazuje bullying werbalny i relacyjny jako występujące częściej (czasami nawet dwukrotnie) od fizycznego. Z drugiej strony w codziennej praktyce są one trudniejsze do zauważenia niż bullying fizyczny. Niektórzy też traktują te formy mobbingu jako mniej „poważne”. Konsekwencje przecież nie przejawiają się w postaci wystąpienia fizycznych obrażeń czy zagrożenia zdrowia (przynajmniej fizycznego) ofiary. Podejście takie jest jednak niezgodne z wiedzą, jaką przynoszą wyniki badań nad zjawiskiem bullyingu szkolnego (np. Slonje, Smith, 2008). Okazuje się bowiem, że ofiary innych niż fizyczne form bullyingu wskazują na to, że działania, takie jak: wyzywanie, obgadywanie czy wykluczenie z grupy rówieśniczej ofiary – odbierają jako równie dotkliwe albo nawet bardziej bolesne niż agresja fizyczna skierowana przeciwko nim.

### Podsumowanie

Bullying należy traktować wielowymiarowo, rozumiejąc jego niejednorodny charakter. Koniecznie trzeba też odróżniać go od innych przypadków agresji rówieśniczej. Są to warunki planowania skutecznych rozwiązań profilaktycznych i interwencyjnych. Trzeba

zwracać uwagę na niedoceniany w praktyce edukacyjnej bullying relacyjny – jego konsekwencje są tak samo poważne jak konsekwencje bullingingu fizycznego czy werbalnego.

## Bibliografia

Fekkes M., Pijpers F.I., Verloove-Vanhorick S.P., (2004), *Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims*, „The Journal of Pediatrics” nr 1(144), s. 17–22.

Monks C.P., Smith P.K., Naylor P., Barter C., Ireland J.L., Coyne I., (2009), *Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory*, „Aggression and Violent Behavior” nr 14, s. 146–156.

Olweus D., (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Czarna Owca.

Pyżalski J., (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Salmivalli Ch., (2010), *Consequences of school bullying and violence* [online: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/6/33866604.pdf>, dostęp dn. 2.12.2014].

Slonje R., Smith P.K., (2008), *Cyberbullying: Another main type of bullying?*, „Scandinavian Journal of Psychology” nr 49.

Stassen-Berger K.S., (2007), *Update on bullying at school: Science forgotten*, „Developmental Review” nr 27, s. 90–126.

Do materiałów dodano kartę pracy „Jak być mądrym przed szkodą?”. Można ją wykorzystać w czasie warsztatu dla uczniów, który został zaprezentowany podczas szkolenia.

Powyższy rozdział zawiera podstawowe informacje dotyczące agresji rówieśniczej, niezbędne dla każdego, kto chce profesjonalnie szkolić i wspierać w obszarze profilaktyki i interwencji. Rozbudowana baza wiedzy na ten temat – wraz z filmami, które mogą być wykorzystane w celach szkoleniowych – znajduje się w module 1–4 materiału dostępnego bezpłatnie online:

Pyżalski J., Roland E. (red.), (2010), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: WSP w Łodzi, CBB Uniwersytetu Stavanger [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/4/Bullying\\_a\\_specjalne\\_potrzeby%20edukacyjne.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf), dostęp dn. 5.10.2015].

Materiał ten jest także dostępny w wielu bibliotekach pedagogicznych w postaci zestawu płyt CD.

Zawiera także dalsze moduły dotyczące przemocy rówieśniczej, w którą zaangażowane są dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Dodatkowo cały moduł piąty dotyczy elektronicznej wersji bullingingu (cyberbullyingu).

### Karta pracy „Jak być mądrym przed szkodą?”

Zadanie 1. Co to jest mobbing?

.....  
.....

Zadanie 2. Trzy kartki

	?	!
Świadek		
Ofiara		
Sprawca		

Zadanie 3. Kto jest ofiarą mobbingu?

.....  
.....

Zadanie 4. Jakie są przyczyny mobbingu? Jak je pogrupować?

.....  
.....  
.....  
.....

Zadanie 5. Mechanizmy mobbingu

- Stygmatyzacja
- Dysonans poznawczy
- Błędne koło

Zadanie 6. Co mobbing daje sprawcom?

.....  
.....



*Krzysztof Wilski, Dorota Banasiak*

## **Bezpieczna i przyjazna szkoła**

Dzisiejsza szkoła nie radzi sobie z zachowaniami przemocowymi, agresją rówieśniczą, wykluczeniem jednostek lub grup, szykanowaniem, prześladowaniem czy innymi formami nękania – tak w realnym, jak i wirtualnym świecie. Dyrektorzy szkół, pedagodzy, psychologowie i nauczyciele szukają pomocy, recept, wskazówek. Wielu uczestniczy w szkoleniach, zdobywa wiedzę, poznaje sprawdzone praktycznie rozwiązania.

Aby ograniczyć, zniwelować lub opanować przemoc w szkole, nauczyciele potrzebują:

- wiedzy o mechanizmach uruchamiających zachowania agresywne uczniów w szkołach i placówkach, w których przebywają, oraz w sytuacjach domowych i rodzinnych;
- decyzji o włączeniu tych zachowań do obszaru, na który mają wpływ i za który mogą wziąć odpowiedzialność;
- jasnego obrazu wartości i zasad, w imię których będą działać;
- świadomości własnych, destrukcyjnych i konstruktywnych zachowań i ich wpływu na inne osoby oraz wiedzy o sposobach radzenia sobie z własną agresją;
- umiejętności rozpoznawania zachowań agresywnych uczniów;
- umiejętności dostrzegania i wzmacniania zachowań przyjaznych oraz modelowania ich;
- umiejętności pracy ze sprawcami i ofiarami przemocy – przerwania aktu przemocy, prowadzenia rozmowy, pomagania w odreagowaniu, ustalenia konsekwencji, prowadzenia mediacji;
- oparcia w innych nauczycielach i dyrekcji.
- współpracy z rodzicami dzieci szczególnie destrukcyjnych i możliwości wskazania im miejsc, gdzie mogą uzyskać pomoc.

Poniżej przedstawione są trzy propozycje sprawdzonych metod, które ograniczają zjawiska i zachowania zagrażające bezpieczeństwu uczniów.

## Porozumienie bez przemocy – wprowadzenie do metody

Metoda NVC (*Nonviolent Communication*), której twórcą jest M. Rosenberg, zakłada zbliżenie się do świadomości własnych uczuć, wartości i potrzeb za pośrednictwem precyzyjnie używanego języka i przestrzeganie następujących zasad:

- Wszystkie działania ludzi wynikają z ich wartości, potrzeb, celów – cokolwiek mówimy i robimy, stoi za tym jakaś potrzeba.
- Każdy członek społeczności szkolnej realizuje w niej ważne dla siebie cele, wartości i potrzeby.
- Potrzeby są wspólne dla wszystkich ludzi – różni się sposobami (strategiami) ich zaspokajania.
- Potrzeby uczniów są tak samo ważne jak potrzeby nauczycieli.
- Dobry kontakt z innymi wpływa na otwartość, zaangażowanie, motywację i zaufanie.
- W każdym momencie mamy wybór: zamiast MUSZĘ – CHCĘ.
- Wybierając określony sposób relacji z innymi doświadczamy efektów tego wyboru i jesteśmy odpowiedzialni za ten wybór.

## Język żyrafy, język szakala

Żyrafa to najwyższe żyjące na świecie zwierzę; „nie ma też zwierzęcia, którego szyja byłaby dłuższa. Serce to uczucia, a długa szyja umożliwia dobry ogląd, czyli zdolność widzenia dalej” (Widstrand, 2008). Serce żyrafy, ważące kilka kilogramów, to największe serce w świecie zwierząt lądowych.

To z tego powodu M. Rosenberg wybrał żyrafę jako symbol **języka serca**. Języka, którym posługują się ludzie pragnący widzieć więcej i głębiej – kierujący się uczuciami płynącymi z serca. Ludzie wyrażający swoje serce i pragnący docierać do serc innych. Są oni empatyczni, odróżniają spostrzeżenia od ocen, wyrażają uczucia i potrzeby, okazują wdzięczność, dzielą się swoim doświadczeniem i wiedzą oraz okazują współczucie rozumiane jako współodczuwanie.

Ich przeciwieństwem są osoby, które w swoim codziennym działaniu posługują się **językiem szakala**.

Szakal tchórzliwie ukrywa swoje serce za ocenami, oskarżeniami, krzykiem i ranieniem innych. O takich osobach M. Rosenberg mówi, że to ludzie, którzy mają na sobie uszy szakala nałożone przez kulturę, złe doświadczenia i nawyki. Szakalami nazywa też myśli, które zniekształcają rzeczywistość. Takimi myślami mogą być zarówno oskarżenia, jak i komplementy, oderwane od serca i prawdziwych uczuć.

M. Rosenberg zbadał, w jakim stopniu używane słowa i sposoby wyrażania się utrudniają ludziom wysłuchanie i zrozumienie siebie nawzajem podczas prowadzenia rozmów, szczególnie w sytuacjach konfliktowych, które często pojawiają się w praktyce szkolnej.

Rodzaje komunikatów, które mogą blokować empatyczne porozumienie:

- Obwinianie, zarzuty, krytyka: „Kłamiesz”!, „Niewłaściwie się zachowuje”, „Znowu był niegrzeczny”.
- Działanie bezosobowych sił: „Posprzątałem, bo musiałem”.
- Stan – diagnoza: „Rozrabia, bo jest z dysfunkcyjnej rodziny”.
- Cudze działania: „Uderzyłem dziecko, bo wybiegło na jezdnię”.
- Polecenia innych osób: „Okłamałem panią, bo dyrektor mi kazał”.
- Polityka, regulamin, zasady: „Takie u nas w szkole obowiązują zasady”.
- Role społeczne: „Wychowuję, bo jestem nauczycielką”.
- Niepohamowane impulsy: „Opanowała mnie chęć zjedzenia słodyczy”.

W codziennym życiu często mylimy spostrzeżenia z ocenami, co prowadzi nas do niewłaściwych reakcji.

Wszelkie oceny i osądy pojawiające się w miejsce spostrzeżeń to „szakale” zaburzające nasz kontakt z rzeczywistością. Szakale mogą przyjmować formę ocen zarówno negatywnych (np. „głupek”, „obraża mnie”, „jest niesprawiedliwy”, „nie umiem tego zrobić”, „Marek niewłaściwie się zachowuje”), jak i pozytywnych (np. „jaki on mądry”, „jestem najlepszy”, „nikt mi nie dorówna”, „ona na pewno wygra olimpiadę”, „uczennica odpowiedziała mi rewelacyjnie”).

Bardzo istotne jest wyrażanie spostrzeżeń bez ich interpretowania i oceniania. Istnieje ryzyko, że w interpretacji i ocenach nasi uczniowie dopatrzą się krytyki i odpowiedzą kontratakami.

Jeśli ograniczymy się do mówienia o faktach, mamy większe szanse, że nasz rozmówca usłyszy właściwe słowa.

W komunikacji NVC niezwykle istotne jest także uświadamianie sobie własnych potrzeb, umiejętność ich nazywania oraz branie za nie odpowiedzialności. Rozmawianie o uczuciach i otwartość modeluje i uczy empatii oraz umiejętności odzwierciedlania emocji, wpływa na możliwość kształtowania postaw tolerancji, akceptacji, zrozumienia.

Komunikacja NVC wymaga również stosowania takiej formy wyrażania próśb wobec innych, która mówi o konkretnych ich zachowaniach, nie ma ультимatywnego charakteru, daje możliwość uzasadnionej odmowy.

### **Metody NVC w praktyce szkolnej:**

- Docieranie do motywów i przyczyn tego, co „musimy, powinniśmy” robić, a czego bardzo robić nie lubimy.
- Ułatwienie procesu podejmowania decyzji.
- Rozpoznawanie uczuć i potrzeb – np. „dlaczego tak się denerwuję?”, „czego potrzebuję?”.
- Możliwość zareagowania na gniew i złość innych.
- Budowanie relacji z uczniami i innymi pracownikami.

### **Mediacja jako propozycja poprawy stanu bezpieczeństwa w szkole**

Jednym z poważniejszych problemów jest rosnąca liczba aktów agresji i zachowań przemocowych wśród dzieci i młodzieży, a szczególnie ich występowanie w polskich szkołach.

Każda społeczność szkolna składa się z wielu grup mających różnorodne, często sprzeczne cele, zainteresowania i interesy. Sprawia to, że wszystkie szkoły są miejscem sporów, nieporozumień i konfliktów. Przyzwolenie na eskalację konfliktów, zaprzeczanie im prowadzi do wrogości, niekorzystnie wpływa na stan bezpieczeństwa w szkołach i ich atmosferę.

Z badań wynika, że co trzeci uczeń przekonany jest o bezradności szkoły wobec przemocy. Inne dane pokazują, że 60% nauczycieli w obliczu konfliktu działa w sposób dysfunkcyjny, nie potrafi posługiwać się technikami negocjacyjnymi. Współczesna polska szkoła nie podchodzi

do konfliktów w sposób konstruktywny. Dominuje lęk przed konfliktami, nastawienie na ich zatajanie lub arbitralne rozstrzygnięcie. Badania wykazują, że w przypadku sporów i nieporozumień we własnym gronie uczniowie rzadko sygnalizują chęć zwrócenia się do nauczyciela w celu uzyskania pomocy. Nawet w szkole podstawowej na taką możliwość wskazuje tylko 26% badanych. Na kolejnych szczeblach edukacji ten odsetek się radykalnie zmniejsza. Do kolegów z klasy zwróciłoby się w przypadku konfliktu prawie dwa razy więcej uczniów niż do nauczyciela. Nauczyciele przyznają, że nie są świadomi większości sytuacji konfliktowych pomiędzy podopiecznymi. Połowa uczniów wyraziła opinię, że w szkole nauczyciele tak naprawdę nie wiedzą, co się dzieje wśród nich (CBOS, 2006). Uczniowie są zatem najczęściej skazani na samodzielność w rozstrzygnięciu trudnych sytuacji między sobą.

W tych warunkach ogromnego znaczenia nabierają znajomość i wdrażanie konstruktywnych metod rozwiązywania konfliktów, w tym **mediacji**, którą mogą prowadzić sami uczniowie.

Konflikt właściwie potraktowany – ujawniony, umiejętnie kierowany i rozwiązywany – może nieść za sobą wiele korzyści.

Niezwykle ważna jest profilaktyka oparta na pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą rozwijającej umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie, radzenia sobie z emocjami, problemami i konfliktami. Trudne sytuacje szkolne, nieporozumienia między uczniami są dobrą okazją do uczenia kreatywnego podejścia do rozwiązywania konfliktów i sporów.

**Mediacja** to jedna z metod konstruktywnego rozwiązywania konfliktów. Dzięki niej strony mają szansę na zrozumienie i uznanie sposobu widzenia innych osób i grup. Proces mediacji pozwala stronom uzewnętrznić negatywne emocje, rozwiązać lub załagodzić konflikt i zapomnieć o zdarzeniu. Mediator uczy strony konfliktu otwartej komunikacji – uważnego słuchania partnerów, mówienia o swoich potrzebach i oczekiwaniach. Szczególną nadzieję na zmianę sytuacji w szkołach wiąże się obecnie z ideą mediacji rówieśniczej (*peer mediation*). Rolę mediatorów pełnią w tym przypadku odpowiednio wyselekcjonowani i przygotowani uczniowie-wolontariusze. Do programu włącza się inne grupy wchodzące w skład społeczności szkolnej: pozostałych uczniów, dyrekcję, nauczycieli, pracowników administracji a także rodziców uczniów.

Pierwszy krok to nauka, że przemoc niczego nie rozwiązuje. Alternatywą wobec przemocy jest tolerancja. Ale tolerancja rozumiana nie jako pozostanie obojętnym na niesprawiedliwość

czy nieprawość, ale raczej jako okazywanie szacunku dla istoty człowieczeństwa w każdej osobie, uczenie poszanowania dla innych religii i wyznań.

Sama tolerancja nie wystarczy. Ludzie potrzebują praktycznych sposobów radzenia sobie z codziennymi napięciami, aby nie przeradzały się one w poważne konflikty i przemoc. Nauczyciel nie musi występować w niewygodnej i mało skutecznej roli arbitra lub sędziego. Może pomagać uczniom jako mediator stwarzający warunki do wzajemnego wysłuchania, zrozumienia, szukania porozumienia, budując jednocześnie w nich poczucie samodzielności, odpowiedzialności i sprawczości oraz korzystnie kształtując przyszłe relacje. Tym samym pomaga w tworzeniu kultury współpracy i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów.

Upowszechnianie mediacji rówieśniczych prowadzi nie tylko do poprawy stanu bezpieczeństwa, lecz także jest szansą na aktywizację społeczności szkolnych. Polska szkoła, chociaż bardzo dobrze teoretycznie uczy „o demokracji”, nie kształtuje jednak umiejętności praktycznego działania w warunkach demokracji – zdolności tworzenia wspólnot, gotowości do dobrowolnego organizowania się czy współpracy.

W rezultacie polska młodzież jest słabo zaangażowana społecznie. Wynika to przypuszczalnie z powielania dominującej w społeczeństwie postawy braku zaufania wobec innych. Powszechne doświadczenie szkolne nie służy zmianie tej postawy. Przeciwnie, aktywność społeczna młodzieży drastycznie spada na kolejnych etapach edukacyjnych. Po zakończeniu edukacji kapitał społeczny młodych Polaków jest równie niski jak ich rodziców. Niski poziom społecznego zaangażowania uczniów (przynależność do organizacji młodzieżowych, udział w wolontariacie, działania w samorządzie klasowym lub szkolnym) potwierdzają rodzice.

Wprowadzenie mediacji rówieśniczych jest szansą na częściowe przełamanie tej niekorzystnej społecznie tendencji: wymaga od uczniów występujących w roli mediatorów autentycznego zaangażowania, u pozostałych może budować podstawowe zaufanie do sposobów traktowania i rozwiązywania trudnych sytuacji oraz procedur istniejących w szkole.

Mediacje rówieśnicze w szkołach nie gwarantują systemowego podejścia do profilaktyki przemocy i agresji. W ostatnich latach są podejmowane w Polsce coraz liczniejsze próby wprowadzania mediacji rówieśniczych w poszczególnych szkołach. Mediacje rówieśnicze są również częścią zasadniczą projektu „Europejskiej Bezpiecznej Szkoły”, w ramach sieci tematycznych Sokratesa Comeniusa.

Zasadnicze znaczenie ma forma szkolenia mediatorów, bowiem rozwiązywania konfliktów nie można nauczyć się z książki ani też w trakcie tradycyjnej lekcji. Sama bowiem znajomość zasad nie wystarcza do kierowania się nimi w postępowaniu, potrzebne są jeszcze umiejętności, które wymagają treningu jako uczenie w działaniu.

Realizacja takiego programu szkolenia nauczycieli i uczniów w zakresie umiejętności rozwiązywania konfliktów i sporów w drodze mediacji jest szansą na zmniejszenie dystansu pomiędzy uczniami a nauczycielami.

Cel ogólny programu można zatem określić jako: „zmniejszenie poziomu agresji i przemocy w szkołach oraz przyrost poziomu umiejętności konstruktywnego radzenia sobie z konfliktami – poprzez wprowadzenie mediacji rówieśniczej w szkołach objętych projektem”.

Cel ogólny będzie realizowany poprzez:

1. Akcję informacyjną w szkołach o celach i planowanym przebiegu projektu.
2. Wybór szkół zgłaszających udział w projekcie.
3. Szkolenie grup nauczycieli w zakresie mediacji.
4. Superwizje (konsultacje) dla przeszkolonych nauczycieli, służące przygotowaniu scenariuszy i realizacji zajęć warsztatowych dla uczniów.
5. Prowadzenie przez przeszkolonych nauczycieli zajęć warsztatowych w zakresie mediacji dla uczniów
6. Ewaluację efektów wdrożenia programu.

## **Mediacje**

**Celem mediacji** jest polubowne rozwiązanie sporu poprzez zawarcie korzystnego dla uczestników mediacji porozumienia.

**Zadaniem mediatora** – jako osoby godnej zaufania – jest wspieranie osób w dochodzeniu do porozumienia i pomaganie im w zawarciu umowy mediacyjnej.

### **Zasady mediacji:**

- **Dobrowolność** – uczestnicy przystępują do mediacji dobrowolnie, nie mogą być zmuszani do osiągnięcia porozumienia ani do wyboru konkretnych rozwiązań.
- **Poufność** – przebieg mediacji jest objęty tajemnicą, ujawnia się jedynie treść umowy mediacyjnej, jeśli uczestnicy zawarli porozumienie.

- **Bezstronność** – mediator w równym stopniu angażuje się w pomoc dla każdego uczestnika mediacji, nie ocenia osób i ich zachowań, nie poszukuje winnych zaistniałej sytuacji, nie ustala faktów.
- **Neutralność** – mediator nie podsuwa uczestnikom rozwiązań ani właściwych w danej sytuacji sposobów działania, nie ocenia proponowanych, nie decyduje o ich wyborze, nie doradza uczestnikom, umożliwia im samodzielne wypracowanie satysfakcjonującego porozumienia.
- **Akceptowalność** – uczestnicy powinni zaakceptować osobę mediatora oraz zasady i reguły mediacji.

### Procedura mediacji

- Mówimy kolejno – głosu udziela mediator, nie przerywamy, gdy mówi inna osoba. Chęć zabrania głosu zgłaszamy mediatorowi przez podniesienie ręki. Rozmowy uczestników za pośrednictwem mediatora są możliwe w trakcie wspólnej sesji albo podczas odrębnych spotkań, na osobności.
- Nie używamy wobec siebie słów obraźliwych, wulgarnych; w razie potrzeby można korzystać z przerw (na konsultacje na osobności, na zebranie myśli, na uspokojenie się itp.).
- Sprawy załatwiamy po kolei, nie dopuszczając, aby przedmiotem uzgodnień było kilka spraw.
- Jedno spotkanie nie powinno trwać dłużej niż 2 godziny.
- Uczestnicy podejmują decyzję o ewentualnych, kolejnych spotkaniach.

### Przebieg spotkania mediacyjnego (sesji)

1. Otwarcie sesji. Uczestnicy przedstawiają się, witają, ustalają formę zwracania się do siebie. Moderator omawia zasady mediacji i stosowanych procedur, uzyskuje zgodę uczestników na ich przestrzeganie.
2. Zebranie informacji. Moderator pyta kolejno uczestników, co się wydarzyło, co wtedy czuli, prosi o przedstawienie punktu widzenia i uczuć drugiej strony.
3. Wspólne potrzeby i interesy. Moderator zadaje uczestnikom jedno z pytań: Czego chcecie w tej sytuacji i dlaczego? Co zrobilibyście, będąc w sytuacji drugiego uczestnika? Co byście



wtedy czuli? Co będzie, gdy nie osiągniecie porozumienia?. Istotne jest podkreślenie tego, na co uczestnicy się zgadzają (wspólne potrzeby) lub tego, czego chce każdy z nich.

4. Tworzenie rozwiązań. Uczestnicy podają pomysły, ale nie oceniają ich i nie dyskutują na ten temat. Moderator dopytuje, co jeszcze można zrobić, aby rozwiązać problem, jakie są inne możliwości.
5. Ocena pomysłów i wybór rozwiązań. Moderator pyta, które pomysły są realne i mają szansę powodzenia, czy rozwiązania są sprawiedliwe i zaspokajają potrzeby uczestników.
6. Zapisanie umowy i zamknięcie sesji. Moderator i uczestnicy ustalają warunki umowy i podpisują ją. Moderator gratuluje uczestnikom ich pracy nad osiągnięciem porozumienia i prosi ich o podanie sobie rąk. Zamyka sesję podziękowaniem za udział w mediacji.

### **Propozycja działań interwencyjnych szkoły w sytuacjach zaistnienia zdarzeń o charakterze agresywnym i przemocowymi**

Przedstawiona poniżej propozycja działań szkół, ukierunkowana na przeciwdziałanie zjawiskom przemocy i zachowaniom agresywnym między uczniami, opiera się o skutecznie funkcjonujący w praktyce norweskiej i szwedzkiej program, opisany przez D. Olweusa (1998) w jego książce *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*.

#### **Zarys programu zaradczego**

##### **1. Środki zaradcze na poziomie szkoły:**

- Przeprowadzenie ankiety wśród uczniów. Analiza sytuacji.
- Zorganizowanie dnia poświęconego problemowi mobbingu/bullyingu w szkole – zamiast zwykłych lekcji.
- Zwiększenie kontroli podczas przerw na dyżurach, częstsze interwencje.
- Prowadzenie ciekawych zajęć pozalekcyjnych.
- Uruchomienie telefonu kontaktowego.
- Zorganizowanie ogólnoszkolnego zebrania dla rodziców.
- Doskonalenie i samodoskonalenie nauczycieli.
- Współpraca rodziców i szkoły.

## 2. Środki zaradcze na poziomie klasy:

- Regulamin klasowy zawierający normy postępowania zapobiegające bullyingowi – wyjaśnienie problemu, nagradzanie i sankcje.
- Godzina wychowawcza.
- Gry i zabawy, literatura.
- Nauka poprzez współpracę.
- Wspólne zajęcia wzmacniające więzi między uczniami.
- Zebranie rodziców, indywidualne rozmowy.

## 3. Środki zaradcze na poziomie jednostki:

- Poważne rozmowy ze sprawcami i ofiarami mobbingu.
- Rozmowy z rodzicami uczniów, których problem dotyczy, ewentualnie także w obecności dzieci.
- Wykorzystanie pomysłowości (nauczyciela i rodziców) w pomaganiu ofiarom względnie ich prześladowcom.
- Pomoc ze strony neutralnych uczniów.
- Pomoc i wsparcie dla rodziców ze strony szkoły.
- Fachowa pomoc psychologa (psychoterapeuty) dla rodziców i uczniów szykanowanych (także szykanujących).
- Zmiana klasy lub szkoły.

Rozwiązaniem stwarzającym najwięcej możliwości osiągnięcia satysfakcjonujących rezultatów w reagowaniu na przemoc i zapobieganiu jej jest opracowanie przez każdą szkołę własnych procedur interwencyjnych i programu profilaktyki na podstawie realiów dotyczących zasobów kadrowych, znajomości uczniów i rodziców, potencjału lokalno-środowiskowy itp.).

Dwoma podstawowymi warunkami opracowania procedur i programu jest świadomość i zaangażowanie. Dorośli muszą sobie zdawać sprawę z rzeczywistej skali problemu oraz naprawdę chcieć zmienić niezadawalającą sytuację.

W budowaniu programu interwencyjnego w szkole powinni uczestniczyć wszyscy pracownicy szkoły, a wprowadzane normy, zasady i konsekwencje za ich przekraczanie powinny być wypracowywane z udziałem uczniów.

Sam program może wzorować się na propozycji D. Olweusa (1998). Według badacza należy:

1. **Dostrzegać agresję**, a podczas interwencji kontrolować swoje emocje, skontaktować się ze wszystkimi stronami, mieć jednakowy stosunek do obu stron konfliktu.
2. **Przerwać agresję**, a w interwencji zachować spokój, godność i granice, zapobiec eskalacji, powstrzymać się od karania, zostawić pole do działania.
3. **Dać czas do namysłu przed następnym krokiem** (interweniujący ustala czas i miejsce negocjacji oraz rozważa różne możliwości rozwiązania konfliktu).
4. **Rozszerzyć bazę informacyjną** (Co się wydarzyło? Kto brał udział? Jakie są punkty widzenia u obserwatorów?).
5. **Określić cele** (Co chcemy osiągnąć? Jaka jest rzeczywistość? Co może pomóc w rozwiązaniu konfliktu?).
6. **Planować i realizować przedsięwzięcia** – ustalić zadania wspólnie przyjęte do realizacji.
7. **Kontrolować przebieg i skuteczność interwencji** – zwracać uwagę na trwałość zmian, osłabienie ryzyka konfliktu w grupie, stosunek innych osób do zmian i poziom zadowolenia z osiągnięcia celu.

## Bibliografia

- CBOS, (2006), *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Olweus D., (1998), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Widstrand T., (2008), *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, Warszawa: CMPPP.

Marek Grondas

## Agresja rówieśnicza – konstruktywna praca z grupą

### Wprowadzenie zasad oraz ich respektowanie przez grupę rówieśniczą

#### Standard konstruktywnego środowiska wychowawczego

Próby radzenia sobie z agresją lub innymi przypadkami łamania norm sprowadzają się najczęściej do doraźnych działań dyscyplinujących. W efekcie ich podejmowania nauczyciel sam się utwierdza w nieefektywnej wychowawczo sytuacji reprezentanta władzy, który przejmuje całkowitą odpowiedzialność za to, co się w klasie dzieje. Jest to sytuacja niewygodna, bo kontrolę nad uczniami i pełnienie rozmaitych funkcji związanych z realizacją władzy (policjanta, który wykrywa przypadki łamania norm, oskarżyciela, sędziego, wreszcie egzekutora sankcji) trudno połączyć z **indywidualnym wspieraniem ucznia naruszającego normy**, a co za tym idzie efektywnie wykorzystywać konflikty w procesie przemiany postaw antyspołecznych.

Doświadczenia wielu szkół skoncentrowanych na pracy wychowawczej wskazują, że można w klasach szkolnych i w całych szkołach wprowadzić takie zmiany, w wyniku których ilość zachowań destrukcyjnych będzie można ograniczać, a nauczyciel w coraz mniejszym stopniu będzie się musiał nimi zajmować osobiście.

Umożliwiają to proste (co nie znaczy łatwe do wprowadzenia) zasady konstruktywnego środowiska wychowawczego, praktycznie sprawdzone w wielu wspólnotach, grupach i ośrodkach terapeutycznych. Zasady te wywodzą się z doświadczenia życiowego, nade wszystko z doświadczeń naturalnych, dobrze funkcjonujących grup i rodzin. Z badań nad takimi grupami wynika, że optymalizację oddziaływań wychowawczych ma szansę zapewnić środowisko, w którym spełnionych jest kilka podstawowych warunków: poczucie bezpieczeństwa, stabilny system norm efektywnie regulujących funkcjonowanie członków społeczności klasowej (szkolnej), otwarta komunikacja.

**Poczucie bezpieczeństwa:** nauczyciele i uczniowie nie obawiają się siebie i mają zaufanie do swoich dobrych intencji. Dzięki temu uczniowie mogą korzystać ze wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli.

**Stabilny system norm efektywnie regulujących funkcjonowanie członków społeczności klasowej (szkolnej).** Normy te powinny być:

- stałe;
- jasne i zrozumiałe dla wszystkich;
- zgodne z podstawowymi zasadami demokratycznego państwa prawa;
- ustanowione w drodze dobrowolnego kontraktu zaakceptowanego przez wszystkich (uczestnicy muszą się z normami utożsamiać, bo inaczej nie będą ich egzekwować wobec siebie i innych);
- konsekwentnie egzekwowane.

Normy powinny ustanawiać wyraźną, akceptowaną przez całą społeczność klasową granicę między uczniami a nauczycielami, wynikającą z naturalnych różnic (zakresu odpowiedzialności, wiedzy i doświadczenia), jakie między nimi zachodzą i obowiązywać w takim samym stopniu wszystkich uczestników.

**Otwarta komunikacja** zakłada, że:

- środowisko sprzyja możliwości wypowiedzania osobistych opinii i zapewnia tolerancję i dialog w sytuacji ich sprzeczności;
- uczniowie i nauczyciele są gotowi ujawniać zachodzące między nimi sprzeczności i konstruktywnie pracować nad rozwiązywaniem konfliktów;
- środowisko zapewnia komunikację partnerską, w której uczniowie i nauczyciele mają te same prawa.

Powyższe warunki tworzą **standard środowiska wychowawczego**, do którego warto zmierzać, choć zapewne w wielu szkołach nie da się go zrealizować w pełni ani od razu. Ze standardem tym wiążą się też pewne przeświadczenia dotyczące tego, co myślimy o naszych uczniach:

- Uczniowie dysponują własną mądrością i doświadczeniem, co powinno być stale uwzględniane w procesie wychowania i nauczania.
- Uczniowie są zdolni do dokonywania samodzielnych wyborów i w ten sposób mogą efektywnie uczyć się osobistej odpowiedzialności.
- Nauczyciel nie zawsze lepiej wie, co jest dobre dla jego uczniów.

- Nie warto narzucać uczniom odpowiednich naszym zdaniem sposobów widzenia, odczuwania i działania, gdyż taki trening ogranicza się na ogół do kontroli zachowań i ma niewielką efektywność poza murami szkoły.
- Sensem oddziaływań wychowawczych jest samodzielny rozwój jednostki, który nie udaje się przy zastosowaniu zewnętrznego przymusu, polega natomiast na organizowaniu sytuacji pobudzających i wspomagających naturalną aktywność.
- Uczniowie, odpowiednio stymulowani, są w stanie ukształtować w sobie gotowość do samodzielnego rozwiązywania problemów i konfliktów w klasie, a przez to rozwijać swoje kompetencje poznawcze, komunikacyjne i interpersonalne.

### **Budowa społeczności klasowej – przygotowanie klasy do zawierania kontraktu**

Społeczność klasową **trzeba budować powoli**, kolejno wprowadzając zasady oraz stopniowo poszerzając samodzielność i odpowiedzialność klasy.

Pełne partnerstwo i współodpowiedzialność możliwe będą wtedy, gdy większość wychowanków **zidentyfikuje się z celami i zasadami** społeczności i nauczy się radzić sobie w klasie bez destrukcji i przemocy.

Bezwzględnym warunkiem funkcjonowania społeczności jest **wyeliminowanie przemocy i drugiego życia** oraz wzajemne zaufanie i poczucie bezpieczeństwa członków społeczności, a także gotowość dorosłych na otwarte, autentyczne, partnerskie relacje z uczniami. Określenie „relacje partnerskie” nie oznacza, że ignoruje się tutaj większą odpowiedzialność, wiedzę czy doświadczenie nauczycieli. Relacje partnerskie pomiędzy nauczycielami a uczniami w społeczności **oznaczają konieczność ograniczenia funkcjonowania nauczycieli w roli** osoby o szczególnych uprawnieniach, której nie obowiązują wypracowywane zasady. Konstruktywny wpływ wychowawczy nauczyciela na wychowanków powinien opierać się wyłącznie na większym doświadczeniu życiowym, kompetencjach zawodowych, zaangażowaniu, życzliwości, tolerancji oraz budowanym na tym **naturalnym autorytecie**.

### **Zasady społeczności klasowej:**

- Członkami społeczności są wszyscy uczniowie i nauczyciel (w zależności od ich decyzji, do współpracy ze społecznością mogą być zapraszani inni nauczyciele pracujący z daną klasą).
- Celem społeczności jest pomoc i wspieranie rozwoju jej członków.
- Warunkiem dobrego funkcjonowania społeczności jest pełna otwartość, szczerość i odpowiedzialność jej członków.
- Społeczność podejmuje wszystkie decyzje dotyczące wspólnego bycia w klasie poza zakresem zadań edukacyjnych uczniów.
- Każdy członek społeczności ma prawo wypowiadać się swobodnie na temat wspólnych spraw.
- Każdy członek społeczności ma prawo zwołać zebranie klasy i postawić na nim do rozstrzygnięcia każdy problem.
- Społeczność sama ustala wszystkie zasady i reguły, które w niej obowiązują. Zasady te nie mogą pozostawać w sprzeczności z innymi normami obowiązującymi w szkole.
- Zasady te obowiązują wszystkich jej członków, zarówno uczniów, jak i nauczycieli.
- Społeczność okresowo omawia i ocenia funkcjonowanie wszystkich jej członków (również nauczycieli), może formułować i zatwierdzać zadania dla poszczególnych uczniów i propozycje dla nauczycieli.
- Społeczność może w określonych sytuacjach zawiesić swoje zasady i uprawnienia.

### **Scenariusz lekcji „Kontrakt klasowy”**

#### **Cele:**

- budowanie zaufania w grupie,
- ustalenie wzajemnych oczekiwań i zobowiązań w relacjach klasowych.

#### **Metody:**

tworzenie plakatu, dyskusja w parach i małych grupach

#### **Pomoce:**

kartki, długopisy, kartony, flamastry, kapelusz

## **Opis spotkania:**

### **Ćwiczenie 1. „Wrzuć strach do kapelusza”**

Wszyscy uczestnicy spotkania (uczniowie i nauczyciel) piszą na małych kartkach o jednej rzeczy (zachowaniu, problemie), której się boją lub która im przeszkadza w tej klasie. Następnie wrzucają złożone karteczki do kapelusza. Po wymieszaniu zawartości każdy wyciąga po jednej karteczce z krążącego po klasie kapelusza i odczytuje komunikat, przedstawiając go tak, jakby to była jego własna wypowiedź, może też go komentować (np. „wyobrażam sobie, że tej osobie chodzi o...”, „wyobrażam sobie, że ta osoba obawia się...”). Nauczyciel dba o anonimowość, a w swoich komentarzach uwypukla podobieństwa pojawiające się w wypowiedziach.

Po odczytaniu wszystkich komunikatów następuje omówienie. Nauczyciel prosi uczniów o odpowiedź na następujące pytania: Które komunikaty Was zaskoczyły? Na ile zachowania i problemy, których się obawiamy, okazały się wspólne?

### **Ćwiczenie 2. „Oczekiwania i normy dotyczące zachowań”**

Uczniowie dobierają się w pary i przez 10 minut zastanawiają się nad tym, czego potrzebują od innych osób w klasie, by czuć się w niej dobrze i mieć satysfakcję ze wspólnych działań. Wyniki rozważań spisują na kartkach.

Następnie każde trzy pary tworzą grupę sześciuosobową. Grupy mają za zadanie przedyskutować listy sporządzone w parach i na kartonie wypisać uzgodnioną, zbiorczą listę potrzeb.

Wieszają swoje listy na ścianie i wybierają osobę, która zaprezentuje wyniki ustaleń grupowych całej klasie.

Nauczyciel wybiera punkty wspólne dla wszystkich list. Otwiera dyskusję o sposobach zaspokajania zgłoszonych potrzeb. Następnie przy jego udziale klasa próbuje sformułować normy zapewniające realizację potrzeb.

### **Ćwiczenie 3. „Oczekiwania i normy w relacjach nauczyciel–klasa”**

Uczniowie wracają do zespołów 6-osobowych i na kolejnych kartonach wypisują swoje oczekiwania wobec nauczyciela. Listy znowu wieszamy na ścianach.



Nauczyciel podkreśla powtarzające się punkty i ustosunkowuje się do propozycji: określa, które jest gotów przyjąć, a na co się nie zgadza. Uczniowie mają prawo pytać go o przyczyny odmowy.

Następnie nauczyciel przedstawia swoją listę wymagań i oczekiwań wobec klasy. Uczniowie spotykają się jeszcze raz w grupach sześciuosobowych i rozmawiają o oczekiwaniach nauczyciela: co im w nich odpowiada, a co nie. Wybrana osoba przedstawia wyniki dyskusji całej klasie.

#### **Ćwiczenie 4. „Dopracowanie kontraktu”**

Nauczyciel dba o to, aby ustalone normy i zobowiązania zostały spisane na dużym arkuszu papieru.

Uwaga: Jeżeli zależy nam na realności kontraktu, na końcowej liście powinny znaleźć się zapisy, co do których wszyscy są zgodni i tak samo je rozumieją (warto to sprawdzić).

**Realistyczny kontrakt powinien zawierać tylko takie postanowienia, na które naprawdę można się umówić: opisywać mierzalne zachowania a nie intencje.**

#### **Ćwiczenie 5. „Jak będziemy postępować w przypadku łamania zasad? – burza mózgów”**

Nauczyciel proponuje klasową burzę mózgów, czyli zgłoszenie wszystkich pomysłów reagowania na przypadki łamania ustalonych zasad (czyli „sankcji” lub „konsekwencji”). Podkreśla, że warto się koncentrować nie na wymierzaniu kary osobie naruszającej normy, lecz na wymyśleniu takich sposobów, które uchronią klasę przed naruszeniem jej zasad, a uczniowi nieprzestrzegającemu reguł pomogą w zmianie postępowania. Przy ustalaniu sankcji należy pamiętać o tym, że będą one wprowadzane w życie, a więc muszą być psychologicznie możliwe do zastosowania, zgodne z prawami człowieka i regulaminem szkolnym.

Nauczyciel prosi uczniów, aby wstępnie zgłaszali wszystkie propozycje, jakie im przyjdą do głowy. Spisuje pomysły i proponuje ich krytyczną analizę – pyta, czy pomysł jest realistyczny (wykonalny), jakie będą jego konsekwencje dla klasy, czy pomoże uczniowi w zmianie zachowania.

Analiza powinna doprowadzić do rezygnacji z pomysłów, które nie spełniają powyższych kryteriów. Pozostałe pomysły dopisujemy do kontraktu, który następnie podpisują wszyscy uczestnicy spotkania.

### Sposoby wykorzystywania potencjału grupy do rozwiązywania sytuacji problemowych

**Metoda „bez obwiniania”** (*No Blame Approach*, dosłownie: „podejście bez obwiniania”, modyfikacja: M. Grondas)

„Podejście bez obwiniania”, opracowane przez B. Mains i G. Robinsona na potrzeby radzenia sobie z prześladowaniem ucznia w klasie, kładzie nacisk na konstruktywne rozwiązanie problemu (prześladowania mają ustać, a ofiara ma odzyskać podstawowe poczucie bezpieczeństwa) poprzez uczestniczące, nienastawione na ukaranie podejście, które angażuje samych uczniów (m.in prześladowców).

Istotnym walorem metody jest przełamanie schematu mocno osadzonego w tradycji wielu systemów wychowawczych i edukacyjnych. Zakłada on, że jeśli doszło do złamania regulaminu, to należy znaleźć sprawców, ocenić stopień winy i wymierzyć karę. Jeśli poczuwający się do winy uczniowie zostali wychowani w tej tradycji, to koncentrują się przede wszystkim na unikaniu konsekwencji, przez co współpraca z nimi jest raczej mało prawdopodobna. Wymazanie win połączone z zachęceniem prześladowców do włączenia się w działania naprawcze może się w takiej sytuacji okazać zabiegiem szokującym, uwalniającym konstruktywny potencjał zaangażowanych osób.

Metoda składa się z 7 kroków.

#### **Krok 1. Porozmawiaj, wobec którego została użyta przemoc.**

Skoncentruj się na okazaniu mu empatii i wsparcia, na jego uczuciach związanych z sytuacją, nie dopytuj o szczegóły wydarzeń. Przekonaj go, że zmierzasz do rozwiązania problemów bez poszukiwania winy i wymierzania kary, i że w związku z przyjęciem takich zasad nie grożą mu represje ze strony dotychczasowych prześladowców, a współpraca z nimi będzie możliwa i korzystna. Przedstaw pomysł stworzenia grupy zadaniowej mającej rozwiązać problem i poproś o współpracę w ustaleniu jej składu.

Poproś o sugestię co do składu grupy: powinni się w niej znaleźć prześladowcy, świadkowie sytuacji oraz przyjaciele prześladowanego. Rozważcie wspólnie obawy prześladowanego co do udziału w grupie poszczególnych osób i ustalcie, co będziecie robić w razie zagrożeń.

Poproś o przygotowanie graficznej lub pisemnej ilustracji odczuć i sytuacji emocjonalnej prześladowanego.

Zapewnij ucznia, że może mówić o swoich odczuciach i trudnościach w każdym momencie realizacji procedury.

### **Krok 2. Zaaranżuj spotkanie grupy.**

### **Krok 3. Przedstaw problem.**

Na początek powiedz, że widzisz poważny problem w związku z sytuacją prześladowanego ucznia. Przedstaw uczestnikom, jak czuje się ofiara, używając np. rysunku lub cytując wypowiedź prześladowanego ucznia. Zapytaj ofiarę, czy prezentacja trafnie oddaje jej sytuację i poproś o ewentualne uzupełnienia.

### **Krok 4. Przenieś odpowiedzialność.**

Określ zasady funkcjonowanie grupy:

1. Nikogo nie spotka kara.
2. Grupa została stworzona po to, aby wspólnie rozwiązać problem.
3. Grupa ma wspólnie pomóc prześladowanemu w zmianie jego sytuacji i zapewnieniu mu poczucia bezpieczeństwa.

Podkreśl, że grupa nie jest po to, aby zajmować szczegółami wydarzenia (wydarzeń), że celem spotkania nie jest prowadzenie śledztwa ani wskazanie winnych. Blokuj wszystkie wypowiedzi, które zmierzają do oskarżeń lub obron, wykazując, że nie są one potrzebne.

### **Krok 5. Poproś uczestników o poszukiwanie pomysłów.**

Zapytaj każdego ucznia po kolei o to, jak można by pomóc ofierze poczuć się lepiej w szkole. Zachęcaj, aby szukali głównie takich rozwiązań, które sami osobiście mogliby wprowadzać w życie. Powstrzymaj się przed sugerowaniem własnych rozwiązań, pomysły powinny zostać opracowane przez samych uczniów. Następnie poproś prześladowanego o powiedzenie, jak on mógłby się włączyć w poprawę swojej sytuacji. Wspólnie poszukajcie pomysłów,

w ramach których współpraca prześladowanego i innych członków grupy będzie możliwa. Wyraż aprobatę dla pomysłów, ale nie zobowiązuje uczniów do ich realizacji.

**Krok 6. Pozostaw uczniom podjęcie działania.**

Zakończ spotkanie wyraźnym przekazaniem grupie odpowiedzialności za podjęcie działania. Podziękuj uczestnikom za ich konstruktywną postawę i zapowiedz kolejne spotkanie dla przekonania się, jak rozwija się sytuacja.

**Krok 7. Kolejne spotkania.**

Po tygodniu spotkaj się z każdym uczniem i omów rozwój sytuacji. Lepiej jest spotkać się z każdym indywidualnie, żeby uniknąć konfliktowych sytuacji wynikających z tego, że jedni wywiązali się z zobowiązań, a inni nie. Być może uczestnicy grupy nie zrobili wiele, a prześladowany uczeń nie stał się nagle ich ulubieńcem. Chodzi o to, aby atmosfera poprawiła się na tyle, że prześladowania ustały, a ofiara odzyskała poczucie bezpieczeństwa.

## Karty pracy

Ćwiczenie 1. Jesteś nowym wychowawcą V klasy (jest koniec września, wcześniej nie znałaś/znałeś tych dzieci). W czasie lekcji wychowawczej zauważasz, że jest dużo docinków i wyśmiewania się, co bardzo porusza niektórych uczniów. Gdy zadajesz im pytanie o to, jak czują się w tej klasie, zapada długa cisza i nikt nie chce odpowiadać.

**Zaproponuj co najmniej 3 kierunki działań wychowawcy:**

1. ....
2. ....
3. ....

**Zaproponuj 3 zabawy/ćwiczenia poprawiające tę sytuację:**

1. ....
2. ....
3. ....

Ćwiczenie 2. Pracujesz w szkole na nowym osiedlu. Twoja nowa klasa (np. I gimnazjum) dzieli się na trzy grupy (mieszkańców różnych części osiedla), które rywalizują i walczą ze sobą.

**Zaproponuj co najmniej 3 kierunki działań wychowawcy:**

1. ....
2. ....
3. ....

**Zaproponuj 3 zabawy/ćwiczenia poprawiające tę sytuację:**

1. ....
2. ....
3. ....

Ćwiczenie 3. Od rodziców dowiadujesz się, że w Twojej klasie (II klasa gimnazjum) jest koziół ofiarny – izolowana dziewczynka. Twoja obserwacja i rozmowy z dziećmi wskazują, że to prawda.

**Zaproponuj co najmniej 3 kierunki działań wychowawcy:**

1. ....
2. ....
3. ....

**Zaproponuj 3 zabawy/ćwiczenia poprawiające tę sytuację:**

1. ....
2. ....
3. ....

Ćwiczenie 4. Dowiadujesz się, że dwóch uczniów klasy (III), której jesteś wychowawczynią pobiło się po zajęciach. Konflikt zaczął się jeszcze podczas lekcji wychowawczej (jeden powiedział do drugiego „zamknij się”).

**Zaproponuj co najmniej 3 kierunki działań wychowawcy:**

1. ....
2. ....
3. ....

**Zaproponuj 3 zabawy/ćwiczenia poprawiające tę sytuację:**

1. ....
2. ....
3. ....

## Karta diagnozy klasy

### 1. Poczucie bezpieczeństwa

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
Uczniowie ujawniają swoje myśli, potrzeby, uczucia, trudności, wspierają się, czują się ze sobą dobrze, chcą być ze sobą poza szkołą. Trudne sprawy, konflikty są publicznie ujawniane i można pracować nad nimi z całą klasą.	Uczniowie ujawniają poglądy, ale obawiają się mówić o trudnościach, kontakty pozaszkolne są doraźne, trudne sytuacje w klasie są ujawniane i przepracowywane dopiero z wyraźnym wsparciem nauczyciela.	W klasie nie ma agresji, ale nie występują też bliskie kontakty, relacje utrzymują się na poziomie układości, uczniowie nie znają się bliżej i nie mają do siebie zaufania, trudne sprawy są rzadko ujawniane, klasa nie chce się nimi zajmować.	W klasie dominuje lęk pokrywany różnymi zachowaniami (agresja, ośmieszanie), uczniowie obawiają się rozmawiać ze sobą poważnie, nie kontaktują się poza lekcjami, występują w „maskach” zgodnie z przyjętą przez siebie konwencją.

#### Pytanie uzupełniające:

Jakie sprawy/problemy/uczucia nie są w klasie ujawniane?

### 2. Akceptacja – odrzucenie

POZIOM WYSOKI (wystarczy podtrzymywać)	POZIOM ŚREDNI (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	POZIOM NISKI (wymaga intensywnej pracy)	POZIOM ZAGRAŻAJĄCY (wymaga interwencji)
Uczniowie akceptują i doceniają odmienność swoich postaw, stylów życia itp., w klasie jest miejsce dla każdego.	Odmienności się toleruje, lecz się ich nie docenia, nie akceptuje.	Tolerancja ograniczona do pewnych zachowań i postaw, inne podlegają odrzuceniu.	Wrogość wobec poszczególnych osób lub podgrup, ich wyraźne odrzucenie.

#### Pytania dodatkowe:

- Jakich zachowań nie akceptuje się w klasie?
- Kto nie jest w klasie akceptowany? Jak możesz scharakteryzować tych uczniów?

### 3. Spójność – fragmentacja

<b>POZIOM WYSOKI</b> (wystarczy podtrzymywać)	<b>POZIOM ŚREDNI</b> (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	<b>POZIOM NISKI</b> (wymaga intensywnej pracy)	<b>POZIOM ZAGRAŻAJĄCY</b> (wymaga interwencji)
Klasa jest jednością, większość rzeczy robi wspólnie.	Podział na podgrupy (mogą też występować samotnicy). Fragmentacja pozytywna – podgrupy potrafią ze sobą współpracować.	Podział na podgrupy, które nie potrafią ze sobą współpracować (fragmentacja negatywna).	Podział na podgrupy silnie ze sobą skonfliktowane.

#### Zadania i pytania dodatkowe:

- Nawet jeśli klasa nie jest wyraźnie zróżnicowana, zawsze istnieją w niej pewne podziały i role. Narysuj mapę klasy, uwzględniając występujące podziały na podgrupy i kluczowe dla funkcjonowania klasy role (np. lider sympatii, lider zadaniowy itp.).
- Jakie są kryteria podziałów w klasie?
- Jakie są przyczyny tych podziałów?

#### 4. Realizacja potrzeb indywidualnych

- Czy uczniowie mogą ujawniać i realizować swoje osobiste cele?
- Czy są w klasie uczniowie, których potrzeby i interesy są lekceważone, pomijane?

#### 5. Role grupowe

- Czy w klasie ukształtował się jasny podział ról grupowych (prymusi, liderzy, błazen, buntownicy, krytykanci, kozioł ofiarny, outsiderzy itp.)?
- Czy role te są akceptowane przez uczniów, którzy je pełnią?
- Czy istnieje konkurencja w zakresie pełnienia poszczególnych ról?
- Czy poszczególne osoby są akceptowane przez klasę w pełnionych przez siebie rolach?

#### 6. Odpowiedzialność

- Czy klasa potrafi wziąć odpowiedzialność za wspólne sprawy/przedsięwzięcia, czy raczej uchyla się od odpowiedzialności, obwinia (coś lub kogoś)?



## 7. Wykonywanie zadań (stosunek do wymagań szkolnych)

<b>POZIOM WYSOKI</b> (wystarczy podtrzymać)	<b>POZIOM ŚREDNI</b> (warto systematycznie pracować nad jego podwyższeniem)	<b>POZIOM NISKI</b> (wymaga intensywnej pracy)	<b>POZIOM ZAGRAŻAJĄCY</b> (wymaga interwencji)
W klasie dominuje poczucie odpowiedzialności za siebie i za innych w wykonywaniu zadań, osoby mniej zmotywowane lub z trudnościami są wspierane i motywowane.	Stosunek do wykonywania zadań jest zróżnicowany, osoby systematycznie pracujące nie wspierają słabszych, ale też nie są dyskryminowane.	W klasie dominują strategie unikania zadań, większość uczniów „udaje, że pracuje”, aby uniknąć nieprzyjemnych konsekwencji.	Klasa w ukrytym oporze wobec zadań i wymagań, akceptowaną normą jest ich lekceważenie, uczniowie o odmiennych postawach są dyskryminowani.

## 8. Relacje między klasą a wychowawcą

- Jakie są relacje między klasą a wychowawcą?
- Jaką rolę (jakie role) odgrywa wychowawca wobec klasy (np. organizator, opiekun, obrońca, konsekwentny egzekutor, autorytet moralny, guru, dobry kumpel itp.)?
- Czego oczekuje klasa od wychowawcy?
- Czy wychowawca jest gotów odpowiadać na oczekiwania klasy, w jakim zakresie?
- Czego oczekuje wychowawca od klasy?
- Czy klasa jest gotowa odpowiadać na oczekiwania wychowawcy, w jakim zakresie?

### Zastanów się...

- Na które z tych pytań możesz odpowiedzieć bez podejmowania specjalnych działań?
- Które z nich wydają Ci się ważne, mimo że nie dysponujesz jeszcze wystarczającymi informacjami na ten temat?
- Jakie wnioski wynikają z powyższej ankiety? Czy chcesz i potrafisz podjąć działania, jeśli z diagnozy wynika, że są one potrzebne?

## Karta działań korekcyjnych w grupie klasowej

Na podstawie sporządzonej diagnozy odpowiedz na następujące pytania:

1. Jakie są aktualne potrzeby (problemy) grupy?
2. Jak z tego wynikają dla Ciebie cele/zadania?
3. Jakie działania powinieneś podjąć, żeby te cele/zadania zrealizować?
4. Jakie zasoby są Ci do tego potrzebne? (Przez zasoby należy rozumieć Twoje własne, osobiste zasoby, takie jak czas, wiedza, umiejętności oraz zasoby osobiste innych ludzi i inne okoliczności, które warunkują realizację Twoich działań).

OBSZAR	PROBLEMY, POTRZEBY	CELE, ZADANIA	DZIAŁANIA
Bezpieczeństwo			
Otwartość			
Akceptacja			
Spójność/ fragmentacja			
Role grupowe			
Relacje uczeń/uczniowie – nauczyciel			
Inne			

*Barbara Tokarska*

## Zasady pracy z uczniem przejawiającym zachowania agresywne

„Od dawna wiadomo, że nauczanie to nie tylko zapewnienie formalnej edukacji, ale także dbałość o dobro uczniów (...). Zaleca się, żeby każdy nauczyciel miał pewne umiejętności terapeutyczne”

Gail King

Wśród wielu wymienianych czynników powstawania agresji wymienia się środowisko społeczne, w którym kluczową rolę odgrywa rodzina. Nie można jednak zapominać, że ważnym miejscem realizacji zadań rozwojowych jest szkoła, będąca ważnym elementem procesu wychowawczego. Warto zatem, aby była miejscem sprzyjającym prawidłowemu rozwojowi i możliwości zaspokajania potrzeb.

Różne trudności, których doświadczają młodzi ludzie, są związane z funkcjonowaniem w kilku obszarach: relacji z rodzicami i innymi dorosłymi, relacji z rówieśnikami, działaniem w sytuacjach zadaniowych oraz stosunku do samego siebie. Aby móc konstruktywnie pomagać im w radzeniu sobie z problemami rozwojowymi, warto zwrócić uwagę na kilka istotnych kwestii:

- świadomość swojego funkcjonowania w relacji z uczniem,
- sposób rozumienia agresji i innych zachowań problemowych,
- umiejętność spostrzegania sprawy z innej perspektywy niż tylko nauczyciela/ wychowawcy,
- umiejętność rozwiązywania sytuacji konfliktowych (zamiast orzekania o winie).

Jedną z podstawowych umiejętności wychowawczych jest nawiązanie kontaktu z uczniem, tworzenie odpowiedniej atmosfery sprzyjającej budowaniu poczucia bezpieczeństwa i zaufania. W rozmowie ważne jest okazywanie szacunku i zainteresowania. W sytuacji ucznia agresywnego często popełnianym błędem jest koncentracja na samym zachowaniu, a złość jest zawsze sygnałem, że dzieje się coś niedobrego.

W takiej sytuacji warto wyrazić zaniepokojenie sposobem radzenia sobie ze złością, ale też zainteresowanie postrzeganiem danej sytuacji z jego perspektywy.

Budowanie kontaktu mającego służyć rozwiązaniu jest możliwe tylko w sytuacji, gdy uczeń czuje zainteresowanie sobą i życzliwość w stosunku do siebie mimo swojego destrukcyjnego zachowania. Ważne, aby dorosły udzielał informacji zwrotnych dotyczących tego, jak rozumie zachowanie ucznia, jego intencje. Rolą wychowawcy jest rozumieć, czyli umieć nadawać znaczenie danym zachowaniom uczniów. Musi on też wiedzieć, od czego zależy budowanie relacji opartej na wzajemnym zaufaniu.

Kolejnym ważnym elementem jest rozumienie zachowania agresywnego. G. Poraj (2004) wymienia różne cele zachowań agresywnych, które zaprezentowane poniżej zostały uzupełnione przykładami z praktyki pedagogicznej.

1. Agresja jako próba sił i dążenie do zwycięstwa (przykład: Kamil – często rywalizuje, funkcjonuje w klasie tak, jakby chciał udowodnić innym, że są gorsi, głupszy. Szybko orientuje się, które dzieci są słabsze i nie potrafią się konfrontować. Jest częstym uczestnikiem sytuacji konfliktowych, gdzie dochodzi do eskalacji agresji, najczęściej on je prowokuje, ale jest to mało uchwytnie: to ironiczne uśmiechy, gesty, które obrażają inną osobę, ale są przez innych niezauważone. Sam nie daje sobie prawa do błędu, chce za wszelką cenę spełniać oczekiwania rodziców, nauczycieli, ma być „dzieckiem sukcesu”).
2. Agresja jako obrona przed zagrożeniem (przykład: Tymek – jest drobnej budowy ciała, ostrożny w kontakcie, nieufny, często reaguje w sposób agresywny na zwracaną mu uwagę, ma mało dystansu do siebie, nikt nie ma prawa z niego żartować. Z jego doświadczeń wynika, że pozycję zdobywa się siłą, a niska pozycja oznacza zagrożenie. Ma starszego brata, w grupie jego kolegów był traktowany jako chłopiec na posyłki).
3. Agresja jako reakcja na frustrację (przykład: Beata – ostatnio wyzwiała nauczyciela i wyszła z pokoju, trzaskając drzwiami. Jest spokojna, raczej z boku klasy, niczym szczególnym się nie wyróżnia. Została posądzona o współudział w kradzieży dziennika. Nie chce na ten temat rozmawiać, jest prowokacyjna, ma poczucie niesprawiedliwości. Po jakimś czasie okazało się, że podejrzenia były niesłuszne.

4. Agresja jako reakcja na stawianie granic i wymagań (przykład: Milena – w sytuacjach, kiedy czegoś nie zrobi, a jest na tym przyłapywana, reaguje złością, jest wulgarna, wykrzykuje, że jej na niczym nie zależy itp. Z wywiadu środowiskowego wynika, że nie stawiano jej wymagań, miała dużo swobody, jednocześnie ma małe umiejętności i kłopoty z mobilizowaniem się i radzeniem sobie z trudnościami. Nie potrafi prosić o pomoc, pozornie się zgadza, a w sytuacjach trudnych wycofuje się, unika kontaktu).
5. Agresja jako pozyskiwanie uwagi i zainteresowania jako substytutu wsparcia ze strony otoczenia (przykład: Emil – za wszelką cenę próbuje zaistnieć na forum klasy, jest inteligentny, często dyskutuje, konfrontuje się z nauczycielem, bywa arogancki, próbuje przekraczać granice. Można odnieść wrażenie, że bez uwagi nie jest w stanie istnieć. Innym razem kręci się, przeszkadza, wrywa do odpowiedzi bez udzielanego mu prawa głosu albo demonstruje brak zainteresowania, zakładając nogi na ławkę, mówiąc, że nie ma nastroju na siedzenie na lekcjach itd.).

Podane przykłady ilustrują, że poprzez zachowania agresywne uczniowie mogą realizować różne potrzeby, a nauczyciel w zależności od tego, jakie nada im znaczenie, podejmie zupełnie różne oddziaływania. W przypadku Kamila w pracy wychowawczej ważne będzie tworzenie sytuacji, w których chłopiec ma szansę doświadczyć korzyści ze współdziałania w grupie, oraz dawanie mu prawa do błędów i poszukiwania własnej satysfakcji z podejmowanych zadań. Z kolei w sytuacji Tymka istotne może okazać się stwarzanie sytuacji, w których uczeń może w sposób konstruktywny być osobą znaczącą w klasie, wspieranie jego aktywności, opartej na pomocy innych, rozwijaniu w sobie umiejętności dbania o słabszych. Przykład Beaty może być wskazówką do tego, aby w pracy z uczniem szanować podmiotowość ucznia, jego prawo do niezgody na daną sytuację, z możliwością zaproszenia do wspólnego poszukiwania rozwiązania zaistniałej sytuacji.

Przykład Mileny obrazuje, jak ważne jest wspólne ustalenie jasnych zasad, wyznaczanie krótkofalowych zadań oraz systematyczne ich monitorowanie, przy jednoczesnym byciu życzliwym, ale konsekwentnym. Emil z kolei to przykład ucznia, który potrzebuje dużo uwagi w sytuacjach, gdy nie jest destrukcyjny. Warto też okazywać mu zainteresowanie wtedy, kiedy się tego nie spodziewa, pozwalać mu się wypowiadać, ale jasno dawać do zrozumienia, że to nauczyciel prowadzi lekcję i on decyduje o tym, kiedy jest czas na dyskusję, kiedy może być więcej swobody podczas zajęć, a kiedy trzeba się podporządkować.

Jeżeli nauczyciel trafnie zdiagnozuje potrzeby ucznia, wiele zadań może być na nie odpowiedzią, a tym samym stanowić podstawę oddziaływań wychowawczych.

Zachowanie agresywne to jeden z przejawów oporu, czyli niechęci do współpracy. W takich sytuacjach:

1. **Unikaj argumentacji** – to uczeń, a nie nauczyciel powinien przedstawić argumenty przemawiające za zmianą jego zachowania.
2. Daj sobie i uczniowi chwilę czasu, aby stworzyć **odpowiednią atmosferę rozmowy**, aby uczeń miał poczucie, że jesteś nim zainteresowany, chcesz zrozumieć jego punkt widzenia.
3. Przedstawiaj **możliwości nowych rozwiązań**, ale ich nie narzucaj – uczeń jest zaproszony do zapoznania się z informacjami, ale ma prawo decydować, z czego chce skorzystać.
4. Pamiętaj, że to **uczeń jest ważnym źródłem szukania rozwiązań** sytuacji problemowej.
5. **Wspieraj w swoim uczniu poczucie sprawczości** i skuteczności – w rzeczywistości tylko on może wpłynąć na zmianę swojego zachowania.

Sposoby pracy z osobą przejawiającą opór przez zmianą zachowania znajdujemy w założeniach metody dialogu motywującego (Miller, Rollnick, 2010). Podkreśla się, że motywacja jest procesem interpersonalnym (w szkole – między nauczycielem a uczniem), nastawionym na współpracę.

Podstawowe założenia pracy motywującej do zmiany to pomoc w szukaniu rozwiązania sytuacji problemowej z zastosowaniem pytań otwartych, np.:

- Jak wygląda to z Twojej perspektywy?
- W jaki sposób miałyby wyglądać Twoja sytuacja, aby było inaczej?
- Jak myślisz, co mogłoby się zmienić? Jak miałyby się potoczyć wydarzenia, aby było to po Twojej myśli? Co mógłbyś w tej sprawie zrobić?
- Kto może być Ci w tym pomocny?
- Co zamierzasz?
- Jakie możesz napotkać potencjalne trudności?
- Jak sobie z nimi poradzisz?

W pracy motywacyjnej wykorzystać kilka technik, które mogą ułatwić pracę z uczniem:

1. Analiza „za” i „przeciw”. Ta technika może pomóc rozważyć uczniowi, na ile korzyści wynikające z danej sytuacji przeważają nad konsekwencjami. Ważne, aby to uczeń szukał argumentów przemawiających za zmianą sytuacji!

---

Korzyści	Koszty
Brak zmiany	
Zmiana	

---

2. Badanie skrajności. Nauczyciel może zachęcić ucznia do rozważenia dwóch skrajnie różnych sytuacji, np. „Wyobraź sobie, że diametralnie zmieniasz swoje zachowanie. Jak będzie wyglądała Twoja sytuacja za jakiś czas? A jak – gdy nic nie zmienisz?”.
3. Patrzenie wstecz. Nauczyciel odwołuje się do doświadczeń ucznia z przeszłości, w których udało mu się rozwiązywać podobne sytuacje w sposób konstruktywny, a następnie wzmacnia poczucie, że to jest możliwe – uczeń ma takie doświadczenia.
4. Wybieganie myślą w przód, pytanie o chęci dotyczące przyszłości.
5. Analiza celów i ważności, czyli ustalenie, co w danej sytuacji jest dla ucznia najważniejsze.

Podsumowując, szkoła niewątpliwie pełni bardzo ważną rolę profilaktyczną. Aby móc przeciwdziałać zachowaniom destrukcyjnym wśród dzieci i młodzieży, warto traktować ich działanie jako mniej lub bardziej konstruktywny sposób radzenia sobie w problemami rozwojowymi i zaspokajania kluczowych potrzeb psychologicznych, których większość można zaspokoić na poziomie relacji dziecko–dorosły.

## Bibliografia

Aronson E., (1997), *Człowiek istota społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Fekkes M., Pijpers F.I., Verloove-Vanhorick S.P., (2004), *Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims*, „The Journal of Pediatrics” nr 1(144), s. 17–22.

Frączek A., (2003), *Wszystko o twojej agresji*, „Charaktery” nr 7, s. 28–30.

Holler I., (2013), *Porozumienie bez przemocy – ćwiczenia*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

King G., (2004), *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: GWP.

Larsson L., (2012), *Porozumienie bez przemocy w mediacjach. Jak być trzecią stroną w konflikcie*, Warszawa: Czarna Owca.

Mazur J., Kokoło H., (2005), *Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” nr 14, s. 1–13.

Mellibruda J., (1999), *Pułapka niewybaczonej krzywdy*, Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Miller W.R., Rollnick S., (2010), *Wywiad motywujący. Jak przygotowywać ludzi do zmiany*, Kraków: Wydawnictwo UJ.

Monks C.P., Smith P.K., Naylor P., Barter C., Ireland J.L., Coyne I., (2009), *Bullying in different contexts: commonalities, differences and the role of theory*, „Aggression and Violent Behavior” nr 14, s. 146–156.

Olweus D., (2007), *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Czarna Owca.

Poraj G., (2004), *Agresja w szkole. Przyczyny. Profilaktyka. Interwencje*, Łódź: Ośrodek Kursów i Szkoleń, Oficyna Wydawnicza „Edukator”.

Pyżalski J., (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Pyżalski J., Roland, E. (red.), (2011), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.

Rosenberg M.B., (2014), *Edukacja wzbogacająca życie*, Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.

Rosenberg M.B., (2014), *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, Warszawa: Czarna Owca.

Salmivalli Ch., (2010), *Consequences of school bullying and violence* [online: <http://www.oecd.org/dataoecd/28/6/33866604.pdf>, dostęp dn. 2.12.2014].

Stassen-Berger K.S., (2007), *Update on bullying at school: Science forgotten*, „Developmental Review” nr 27, s. 90–126.



Magdalena Olempska-Wysocka, Piotr Plichta

## Agresja i przemoc – dzieci i młodzież o specjalnych potrzebach edukacyjnych

„Uczniowie niepełnosprawni, z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>2</sup>, oprócz oczywistych korzyści z udziału w ogólnodostępnych bądź integracyjnych formach nauczania są w świetle literatury przedmiotu, w większym stopniu niż pozostali uczniowie, narażeni na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej bądź odrzucenia. W związku z upowszechnianiem się obecności uczniów odbiegających od normy psychofizycznej w szkolnictwie ogólnodostępnym oraz integracyjnym warto rozpoznać skalę wiktyimizacji rówieśniczej i niektórych jej uwarunkowań dotyczących tej właśnie grupy. Korzyści z diagnozy istniejącego stanu rzeczy i opracowania na tej podstawie potencjalnych działań profilaktycznych oraz zaradczych, należy widzieć przede wszystkim z perspektywy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Uwzględnić należy także potrzeby nauczycieli, którzy pytani o samoocenę swoich kompetencji do pracy z takimi uczniami wypowiadają się dość pesymistycznie. Spośród różnych wyzwań stojących przed współczesną szkołą szczególnie miejsce zajmuje rozwiązywanie problemów wychowawczych, w tym związanych z agresją rówieśniczą. Stanowi to zarówno poważne profesjonalne wyzwanie jak i czynnik obciążający w pracy nauczycieli. Troska o właściwy klimat wychowawczy i poczucie bezpieczeństwa zagrożonych uczniów stanowią kolejne silne przesłanki do podejmowania tego tematu.

Agresja rówieśnicza jest przedmiotem intensywnych badań od kilkudziesięciu lat, najczęściej w kontekście sprawców. Rzadziej dotyczą one ofiar przemocy rówieśniczej. Sporadycznie bada się ofiary niepełnosprawne – szczególnie problem ten dotyczy polskiej literatury naukowej.

W świetle tendencji do coraz szerszego włączania uczniów niepełnosprawnych do kształcenia we *wspólnym nurcie* należy zadbać o realizację podstawowego prawa młodych ludzi do posiadania poczucia bezpieczeństwa związanego z pobytem w placówce edukacyjnej. Bez

---

<sup>2</sup> Specjalne potrzeby edukacyjne dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością realizowane są poprzez szeroko rozumiane kształcenie specjalne. Uczeń posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinien mieć zapewnione: realizację indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego (IPET), dostosowanego do jego potrzeb i możliwości, uwzględniający rodzaj, zakres oraz stopień niepełnosprawności, a także realizację zaleceń (zawartych w orzeczeniu), zajęcia specjalistyczne, rewalidacji indywidualnej, zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, dydaktyczno-wyrównawcze (w zależności od potrzeb i zaleceń zawartych w orzeczeniu) oraz dostosowanie warunków i form przeprowadzania sprawdzianu i egzaminu gimnazjalnego do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym niepełnosprawnych (zgodnie z komunikatem dyrektora CKE).

tego, potencjalne korzyści z rozwiązań integracyjnych czy inkluzyjnych nie będą mogły się w pełni realizować (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013)”.

### **Zamiast wprowadzenia**

- Udana integracja (włączanie, inkluzja) – to bardzo złożona kwestia. Na skomplikowane procesy nie ma prostych przepisów.
- Niezaprzeczalne pozytywy – poważne zagrożenia np. wiktymizacja/sprawstwo.
- Jakoś to będzie? – „Ideologia korzyści” nie może przesłonić konieczności troski o słabszych.
- Wiele powodów by się tym tematem zająć, np. nierównowaga sił – jedna z konstytutywnych cech bullyingu.
- Bullying – nie tylko w inkluzji. Szkoły specjalne (segregacyjne) nie są wolne od tego problemu.
- Większość działań profilaktycznych w obszarze bullyingu nie uwzględnia specyfiki niepełnosprawności.
- Uczniowie z „popularnymi” SPE (trudności w uczeniu się, zaburzenia zachowania) częściej niż ci z rzadziej występującymi (np. dzieci ze spektrum autystycznego) są sprawcami bullyingu.

### **Typy sytuacji pod względem zaangażowania w agresję rówieśniczą uczniów z tzw. specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE)**

- Sprawcą jest uczeń (uczniowie) „typowo rozwijający się” – ofiarą uczeń (uczniowie) ze SPE.
- Zarówno sprawca, jak i ofiara to uczniowie ze SPE.
- Sprawca ze SPE – ofiarą jest uczeń „typowo rozwijający się”.

### **Stanowiska wobec ryzyka zaangażowana w agresję rówieśniczą (analiza badań)**

- Najczęściej badania pokazują zwiększone ryzyko stania się ofiarą w przypadku uczniów ze SPE.

- Niektóre pokazują, że w przypadku uczniów ze SPE istnieje zwiększone ryzyko stania się zarówno ofiarą, jak i sprawcą agresji rówieśniczej.
- Coraz częściej badacze pokazują, że trudno jednoznacznie stwierdzić, czy zaangażowanie w agresję rówieśniczą zależy od wymiaru „SPE – brak SPE”. W takim ujęciu zależy to od innych czynników niż specjalne potrzeby/niepełnosprawność (np. klimat szkoły).

#### **Nauczyciele nie czują się przygotowani do pracy z uczniami rozwijającymi się „nietypowo”.**

- Większość nauczycieli nie chciałaby mieć w swojej klasie dziecka niepełnosprawnego (czy to jest zaskakujące w świetle wiedzy o przygotowaniu pedagogicznym nauczycieli?) i negatywnie ocenia swoje kompetencje w zakresie pracy z uczniami ze SPE.

#### **Dlaczego działania w obszarze agresji rówieśniczej uczniów ze SPE to złożony problem?**

- Osoby, o których mówimy, nie stanowią jednorodnej grupy (osoby z niepełnosprawnością intelektualną, z uszkodzeniem słuchu, ze spektrum autystycznego, również wybitnie zdolne itd.).
- Mało badań (szczególnie w Polsce) dotyczących wiktymizacji osób niepełnosprawnych. Te przeprowadzone w większości pokazują, że osoby ze SPE podlegają większemu ryzyku wiktymizacji.
- Przykładowo dzieci z niepełnosprawnością intelektualną (włączając tu dzieci z problemami w uczeniu się i z trudnościami komunikacyjnymi) są dwa do trzech razy bardziej narażone na ryzyko wykorzystania (w tym o charakterze seksualnym).
- 75% matek dzieci z zespołem Aspergera przyznało, że ich dziecko zostało uderzone przez rówieśników lub rodzeństwo i było dręczone emocjonalnie (Little, 2002).
- 100% niesłyszących było ofiarami, a 50% sprawcami bullingu (Smith i in., 1994).
- 30% rodziców dzieci podaje konflikty z rówieśnikami jako ważną przyczynę bullingu (Grzyb, 2013).

- Uczniowie re kwalifikowani – podwyższone ryzyko stania się sprawcą agresji rówieśniczej.

### **Badanie nauczycieli wspomagających i pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013)**

- Niemal każdy nauczyciel wspomagający zna przykłady agresji rówieśniczej wobec dzieci z orzeczeniami.
- 20% badanych zna przykłady agresji elektronicznej (w większości związane były z publikacją wizerunku).
- Około połowa nauczycieli potwierdza występowanie zjawiska bullingu wobec niepełnosprawnych uczniów.
- Podejmowane przez szkoły działania zaradcze należy ocenić jako typowe, często reaktywne.
- Większość pracowników poradni zna przypadki agresji rówieśniczej, w tym bullingu (ale niekoniecznie ze zgłoszeń do poradni, poznają je np. przy okazji rozmów z rodzicami).
- Dość pesymistyczna ocena działań (w tym opinie o odwrotnych skutkach jednorazowych działań).
- Pracownicy poradni podkreślają również prowokujący udział dzieci ze SPE.

### **Żyjemy w cyfrowych czasach, ale...**

- Mamy bardzo mało informacji na temat „cyfrowego” kontekstu funkcjonowania uczniów ze SPE (w tym sprawstwa i wiktyimizacji w zakresie agresji elektronicznej).
- Warto to rozpoznawać, gdyż nowe media (internet) „odpowiadają” na zapotrzebowanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (np. poczucie mocy, wywoływanie zmian, poczucie kontroli itd.).
- Przykładowo: agresja elektroniczna wśród osób niepełnosprawnych intelektualnie (np. Plichta, 2012).

- Sprawstwo – 53% uczniów przynajmniej raz zrobiło coś nieprzyjemnego innym za pomocą telefonu komórkowego, komputera.
- Bycie ofiarą dotyczy 65% badanych (przynajmniej jeden raz stały się ofiarą).
- Nie wszystkie przypadki miały poważny charakter i miały cechy cyberbullyingu (jeśli chodzi o ten ostatni – 15% próby to sprawcy, a 20% ofiary).
- Nowe media (internet) również powinny się stać częścią rozwiązania problemów związanych z relacjami rówieśniczymi (np. możliwość autoprezentacji, komunikowanie się z innymi, pomoc, wsparcie online, e-wolontariat).

**Wybrane typy specjalnych potrzeb edukacyjnych w kontekście ryzyka zaangażowania w agresję rówieśniczą – czynniki predysponujące:**

- Zaburzona komunikacja.
- Ograniczenia motoryczne i izolacja utrudniające wycofanie się z sytuacji krzywdzenia lub uniknięcie jej.
- Znaczna zależność fizyczno-psychologiczna dziecka od opiekunów.
- Zwiększona potrzeba bycia akceptowanym, lubianym, kochanym.
- Nasilenie zaburzeń zachowania (zachowań nietypowych).

Analizując wybrane typy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, łatwo jest wyodrębnić pewne ich zachowania, warunkujące zaangażowanie osób niepełnosprawnych w agresję rówieśniczą.

W przypadku **uczniów z niepełnosprawnością intelektualną** jako te najważniejsze można wskazać m.in.: zachowania agresywne będące efektem namowy i nacisku oraz potrzebę zwrócenia na siebie uwagi. Warto nadmienić, że dzieci niepełnosprawne są częściej izolowane bądź odrzucane przez grupę. Mają mniej przyjaciół i kolegów – stąd stanowią zdecydowanie łatwiejszy cel. Potencjalny agresor mniej ryzykuje, atakując taką osobę. Wiele zachowań agresywnych jest często wynikiem reakcji obronnych i odwetowych na zachowania pełnosprawnych, ale i niepełnosprawnych rówieśników. Uczniowie ci są mało atrakcyjni towarzysko, mają małe poczucie humoru, bardzo często ze względu na potrzebę bliskości lgną do innych, a także błędnie odczytują intencje. Osoby niepełnosprawne, przede

wszystkim upośledzone umysłowo, traktuje się jako niewiarygodne ofiary/niewiarygodnych świadków, określa się je nawet pojęciem „łatwych ofiar” (*safe target*) – decyduje o tym zmniejszone ryzyko ujawnienia sprawcy (Plichta, 2010).

W przypadku **uczniów z zespołem Aspergera** najbardziej typowym zachowaniem mogącym warunkować powstawanie zachowań agresywnych jest unikanie spontanicznych kontaktów społecznych, niezdolność do rozumienia złożonych reguł interakcji społecznych. Bardzo często niewłaściwie inicjują zabawy z innymi dziećmi (np. poprzez lizanie, bicie, wążchanie). Mogą pojawić się także dziwne reakcje werbalne (np. echolalie, autostymulacje). Uczeń z zespołem Aspergera nie dostrzega potrzeb i emocji innych dzieci, pojawiają się nieadekwatne reakcje emocjonalne, huśtawki nastroju. Bardzo często także nie potrafi dostosować swojego zachowania do zaistniałej sytuacji – reaguje zbyt gwałtownie (np. krzyk, rzucanie przedmiotami, ucieczka). Charakterystyczne jest także unikanie kontaktu wzrokowego, mówienie w kierunku ludzi, a nie bezpośrednio do nich. Tacy uczniowie mają trudności ze zrozumieniem dowcipów, metafor, bardzo często używają nienaturalnego, monotonnego, wyniosłego (rozkazującego) tonu głosu, nie są w stanie ocenić dystansu społecznego. Ich zdolność do inicjowania i podtrzymywania rozmowy jest niewielka, choć mają dobrze rozwiniętą mowę i bardzo często bogaty, ale „jednokierunkowy” zasób słownictwa dotyczący specyficznego, a nawet wręcz obsesyjnego zainteresowania. Sztywno trzymają się instrukcji, reguł – co bardzo często powoduje liczne konflikty w grupie. Nie potrafią odczytać sygnałów niewerbalnych, a w ich zachowaniach pojawiają się specyficzne czynności, a także stereotypie (np. machanie palcami, kiwanie się, przebieranie nogami), występujące ze względu na zaburzenia przetwarzania sensorycznego.

Podobne typy zachowań pojawiają się w przypadku **uczniów z autyzmem**. Bardzo często mają oni trudności z podporządkowaniem się regułom społecznym – trudno im uczestniczyć w grach i zabawach zespołowych, nie wiedzą, w jaki sposób się zachowywać, jak wykonywać poszczególne czynności. Uczniowie z autyzmem nie radzą sobie także w relacjach z innymi osobami: nie wiedzą, jak rozpocząć rozmowę, lub robią to w bardzo nietypowy sposób, nie nawiązują kontaktu wzrokowego, mają trudności z rozpoznawaniem i odczytywaniem komunikatów niewerbalnych – mimiki, emocji innych osób.

Duży problem stanowią także trudności związane z komunikacją werbalną. Bardzo często u osób z autyzmem mowa werbalna pojawia się późno (lub też w ogóle), nie potrafią tworzyć

dłuższych rozbudowanych wypowiedzi, mają trudności z inicjowaniem i podtrzymywaniem rozmów, nie rozumieją znaczenia wszystkich wypowiedzianych słów, a szczególnie trudno zrozumieć jest im metafory i żarty. W ich zachowaniach mogą pojawić się stereotypy, rytuały, schematyczne zachowania, a także inne, nietypowe zachowania związane z zaburzeniami w odbiorze i integracji bodźców sensorycznych. Pojawiają się także zachowania agresywne i autoagresywne. Dzieci z autyzmem czasami nie panują nad swoim zachowaniem, często nie są rozumiane przez rówieśników, nauczycieli, co z kolei może powodować u nich złość, frustrację, niezrozumiałe dla innych zachowanie. Mogą pojawić się także wybiórcze, nietypowe, czasami wręcz dziwne i obsesyjne zainteresowania.

W kontekście realizacji ról szkolnych uczniów z ADHD przejawia ogromne trudności z adaptacją do wymagań stawianych przez szkołę. Największy problem stanowią zaburzenia dotyczące zdolności hamowania (samokontroli), charakteryzujące się m.in. niewspółmiernymi do bodźca, niekontrolowanymi reakcjami wybuchowymi. Jak wskazuje B. Jachimczak (2010), nieplanowane zachowania agresywne mają miejsce najczęściej wtedy, kiedy dziecko nie radzi sobie z nową, trudną dla niego sytuacją lub też w momencie silnego napięcia emocjonalnego. W trakcie wybuchu dziecko nie jest w stanie przewidzieć konsekwencji i najczęściej żałuje tego, co się stało. Ze względu na próby pozyskania akceptacji za wszelką cenę, a także chęci zdobycia pozycji w klasie, uczeń z ADHD bardzo często przyjmuje rolę „klasowego błazna” – co oczywiście nie wystarcza do tego, aby zbudować odpowiednie relacje z rówieśnikami. Bardzo często jest traktowany jako uczeń „niegrzeczny”, jest stygmatyzowany i izolowany ze względu na to, że swoim zachowaniem prowokuje i innych, przeszkadza, przerywa innym, zaczepia, jest nadmiernie gadatliwy, niecierpliw, wstaje podczas lekcji, wierci się, wprowadza chaos, dezorganizację, ma kłopoty z oczekiwaniem na swoją kolej, jest „męczący i irytujący”.

Ponadto uczniowie z ADHD bardzo często stają się w klasie kozłami ofiarnymi, ponieważ w sytuacji zagrożenia rówieśnicy bardzo szybko dostrzegają, że podejrzenie za złe zachowanie łatwo można przerzucić na „wiecznie sprawiającego kłopoty” ucznia, który w konsekwencji może stać się obiektem zbiorowej agresji (Hallowell, Ratey, 2004). Trudności związane z ADHD powodują, że taki uczeń ma trudności w nawiązywaniu relacji z innymi, z odczytywaniem sygnałów, a nawarstwiająca się negatywne myśli mogą prowadzić do obniżonego obrazu siebie, niskiej samoakceptacji i samooceny.

Kolejną grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią **uczniowie z szeroko pojętymi trudnościami w uczeniu się**. Za czynniki czy też zachowania mogące powodować agresję najczęściej uznaje się: trudności z odpowiednią reakcją na wymagania stawiane przez środowisko szkolne, kłopoty w kontaktach interpersonalnych, trudności w nawiązywaniu znajomości, nieodnajdywanie się w otoczeniu szkolnym. Takie dzieci często reagują nieadekwatnie na komunikaty rówieśników oraz osób dorosłych, mają trudności w dostosowaniu się do norm i zasad panujących w grupie. Może pojawić się hiperaktywność (np. wybuchy złości, agresja, niecierpliwość, impulsywność czy np. długotrwały płacz z błahych powodów) lub hipoaktywność (objawiająca się biernością, dużą lękliwością). Uczniowie z trudnościami w uczeniu się mogą mieć także trudności w podejmowaniu czynności intencjonalnych, w planowaniu pracy, problemy z przetwarzaniem informacji sensorycznych. Bardzo często dochodzi do tego zaniżona samoocena, osamotnienie, izolacja.

Ostatnią omawianą tu grupę uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi stanowią **uczniowie z uszkodzonym słuchem**. Ze względu na coraz większą liczbę uczniów z wadą słuchu uczęszczających do szkół ogólnodostępnych i integracyjnych należy zwrócić szczególną uwagę na skutki tego zaburzenia występujące w powiązaniu z mechanizmem zachowań agresywnych i wiktymologicznych. Najważniejszy czynnik to zaburzenia komunikacji językowej – mogące powodować liczne trudności w rozumieniu komunikatów nadawanych przez słyszących rówieśników, niezrozumienie poleceń, pytań, instrukcji kierowanych przez nauczyciela, trudności z rozumieniem metafor, abstrakcji, sytuacji. Bardzo często dziecko niesłyszące jest pozbawione jakiegokolwiek środka komunikacji (zwłaszcza dzieci niesłyszące wychowujące się w rodzinach osób słyszących, gdzie rodzice nie chcą, aby ich dziecko uczyło się języka migowego i bardzo często za wszelką cenę nauczyło się mowy werbalnej). Uczeń z wadą słuchu ze względu m.in. na częste nierozumienie sytuacji staje się tzw. łatwą ofiarą. Badania Sullivan i Knutson (2000) dowodzą, że dzieci głuche są ofiarami ponad trzykrotnie częściej niż ich rówieśnicy, przy czym może to być zarówno odrzucenie, jak i jakaś forma wykorzystania: fizycznego, seksualnego lub emocjonalnego. Głucha ofiara nie powie o wykorzystaniu czy skierowanej przeciwko niej agresji; mówi, ale nie jest zrozumiana, nie potrafi wytłumaczyć, a także mówi, ale nikt jej nie wierzy. Jak pisze D. Podgórska-Jachnik (2010), głuchota jako niepełnosprawność często nie jest zauważana od razu. Należy do tzw. stygmatów fizycznych, które mogą narazić na bullying. Widoczny



aspekt tych stygmatów stanowią: komunikacja w języku migowym, aparat słuchowy, implant ślimakowy, system FM oraz wszelkie zachowania wskazujące na to, że osoba z wadą słuchu nie orientuje się co się dzieje (np. nie reaguje na pytania, nie rozumie, co się do niej mówi, przekręca wypowiedzi, zagapia się, zachowuje nieadekwatnie do sytuacji). Warto także nadmienić, że brak języka, komunikacji powoduje osłabienie funkcji samokontroli, co może skutkować opóźnieniem czy też zaburzeniem w rozwoju emocjonalno-społecznym, a także ciągłą frustracją spowodowaną niemożnością porozumienia się z otoczeniem i wyrażenia własnych potrzeb.

### **Przykładowe ćwiczenie możliwe do przeprowadzenia z osobami pracującymi z uczniami ze SPE**

Na paskach papieru umieścić pojedynczo cechy funkcjonowania osób ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, związane z ryzykiem zaangażowania w agresję rówieśniczą (np. łatwość ulegania wpływom, impulsywność, trudności w poruszaniu się itp.).

Zadaniem dla kilkusobowych grup będzie przyporządkowanie tych opisów do poszczególnych typów specjalnych potrzeb edukacyjnych (możliwość dodawania charakterystyk). Podsumowaniem będzie dyskusja o czynnikach ryzyka – do jakiego stopnia są to specyficzne, a na ile generalne.

### **Ograniczanie ryzyka i radzenie sobie z problemem bullingiem w przypadku uczniów ze SPE – w stronę rozwiązań**

- Nie ma jednej modelowej interwencji – konieczność dostosowania do indywidualnej sytuacji.
- Tworzenie środowiska wyczulonego na problem potrzeb i krzywdzenie uczniów ze SPE. Zwiększona uwaga dla bardziej potrzebujących/w sytuacji ryzyka.
- Część IPET-ów (indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych) prowadzonych dla dzieci posiadających orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego powinna być poświęcona zaangażowaniu w bulling (np. w zakresie strategii uczenia się umiejętności zapobiegania nękananiu lub radzenia sobie z nim, zaangażowania w sprawstwo itd.).
- Włączenie zagadnienia bullingiem wobec dzieci ze SPE w inne działania programowe i pozalekcyjne.

- Zachęcanie wszystkich do upubliczniania wiedzy o przypadkach krzywdzenia.
- Szkolenia dla personelu i uczniów.

### **Co się jeszcze sprawdza w skutecznych programach dotyczących bullyingu i SPE?**

- Tworzenie reguł i uczenie prawidłowych zachowań.
- Rozpowszechnianie i upublicznianie tych zasad, szybka profesjonalna reakcja.
- Tworzenie i wdrażanie klarownych „polityk” nakierowanych na zjawisko nękania.
- Aktywne wsparcie ze strony dorosłych (niektóre miejsca są bardziej „ryzykowne” – szatnie, korytarze, imprezy, boiska...).
- Monitorowanie, badanie zjawiska bullyingu – uczniowie rzadko mówią o tym sami.
- Ciągły, a nie akcyjny charakter działań.

### **Cała społeczność szkolna (również personel pomocniczy, techniczny) powinna znać procedury – podejście „na całą szkołę” (*whole school approach*).**

- Działania indywidualne nauczycieli nie są wystarczające.
- Powiadamianie rodziców, sprawców i ofiar w razie wystąpienia przemocy.
- Działania zindywidualizowane ze względu na rozmiar problemu – warstwy/poziomy profilaktyki (podstawowy – dla wszystkich, uzupełniający – dla podwyższonego ryzyka, zaawansowany – dla wysokiego).

### **Strategie nauczycielskie kierowane na zachowanie uczniów**

- Tworzenie okazji do podnoszenia społecznych kompetencji i pozytywnych interakcji – używanie historyjek *social stories*.
- Eliminowanie wyuczonej bezradności. Zależność od dorosłych – czynnik ryzyka.
- Wzmacnianie niezależności, np. tworzenie zindywidualizowanego kodu porozumiewania się w sytuacji zagrożenia.
- Ćwiczenia w samostanowieniu – autonomia, samoregulacja, samorealizacja, inicjatywa.

- Kierownicza rola nauczyciela – zapobieganie przemocy poprzez tworzenie ustrukturyzowanego środowiska klasowego.

**Przykłady działań – sadzanie z dala od potencjalnych sprawców, blisko mentora lub przyjaciela, „azyl” w razie kłopotów**

- Ćwiczenie umiejętności społecznych w codziennych aktywnościach.
- Rozwiązywanie kwestii bullyingu w celowanych interwencjach – rozpoznanie funkcji zachowania i dobranie interwencji (*Positive Behavior Support*).

**Inne propozycje rozwiązań**

- Zmiana filozofii „usprawniania”, szczególnie uczniów najbardziej zależnych od dorosłych (np. dokonywanie wyborów, podejmowanie decyzji, akceptacja oporu wychowanków).
- Oparcie się na mocnych stronach uczniów ze SPE („punkt archimedesowy”). Zrównoważenie tradycyjnej koncentracji na słabych stronach.
- Sterowanie społecznymi procesami w celu ułatwiania nawiązywania kontaktów, więzi rówieśniczych – brak przyjaciół wg niektórych badaczy jest najsilniejszym predykatorem stania się ofiarą agresji rówieśniczej.
- Korzystanie i dostosowanie przykładów dobrej praktyki np. „No, Go, Tell” (uczenie dzieci, np. niepełnosprawnych intelektualnie, następującej zasady: jeśli znajdziesz się w sytuacji niebezpiecznej – powiedz „nie”, spróbuj oddalić się z tego miejsca i opowiedz o tym komuś dorosłemu, do kogo masz zaufanie).
- Pomoc należy się również pełnosprawnym rówieśnikom (np. jak rozumieć „trudne” zachowania kolegów).
- Wzmacnianie ofiary (np. fogging).

Fogging (od ang. słowa *fog* – mgła; po polsku można je przetłumaczyć jako „rozmydlenie”, choć tłumaczenie to nie jest precyzyjne) – technika propagowana i opisywana przez K. Rigby’ego, stosowana przez ofiarę wobec werbalnego ataku sprawcy agresji rówieśniczej. Idea *foggingu* polega na takiej nieoczekiwanej przez sprawcę reakcji ofiary (do pewnego stopnia potwierdzeniu tego, co mówi sprawca), która nie jest ani wycofaniem, ani werbalnym atakiem.

Stosowanie tej techniki musi być poprzedzone treningiem w obecności nauczyciela lub innej wspierającej osoby. Ograniczeniem w jej stosowaniu są m.in. trudności komunikacyjne i ograniczenie intelektualne.

Przykładowo:

Sprawca: Masz wielkiego nochala.

Ofiara: Fakt, jest spory.

Sprawca: Wygląda jak dziób.

Ofiara: Rzeczywiście wystaje trochę.

Sprawca: Jesteś najbrzydszy w szkole.

Ofiara: To twoja opinia.

Sprawca: Nosisz tanie buty.

Ofiara: Nie mylisz się.

(za: <http://www.kenrigby.net/07c-Fogging>).

**Spółeczne uczenie się** – dostarczając uczniom w klasie określonych, odpowiednio przygotowanych zadań opierających się na interakcjach społecznych, zarówno dla grup, jak i jednostek, pozwala uczniom na rozwój ich społecznych kompetencji poprzez pozytywne modelowanie zachowań. Uczenie się poprzez podejmowanie wspólnych działań może posłużyć nauczycielowi za narzędzie mające na celu ułatwienie nauki uczniom, ale także może stanowić uzasadnienie, dla adekwatnych dla wieku uczniów, społecznych kompetencji.

Aby osiągnąć cele społecznego uczenia się poprzez pracę w grupach, nauczyciel musi systematycznie budować odpowiednie grupy uwzględniając:

- ocenę społecznych mocnych i słabych stron uczniów;
- świadomie łączyć w pary ucznia prezentującego pozytywny model zachowania z uczniem o obniżonym poziomie kompetencji społecznych;
- przygotować zadania dla grupy, które będą jednoznaczne;
- bezpośrednio wzmacniać właściwe społeczne zachowania;
- zbierać informacje dotyczące zachowań uczniów i poziomu ich społecznych kompetencji.

### **Tworzenie okazji do podnoszenia społecznych kompetencji i pozytywnych interakcji – używanie historyjek *social stories***

Ich celem jest wzrost poziomu rozumienia społecznych sytuacji poprzez rozwijanie umiejętności demonstrowania odpowiednich zachowań, reakcji, odpowiedzi. *Social stories* mogą nawiązywać do wielu społecznych sytuacji i mogą być realizowane poprzez:

- rozpoznawanie indywidualnych umiejętności,
- tworzenie odpowiedniego, całego scenariusza,
- zaprezentowanie *social story*,
- dyskusję dotyczącą konsekwencji, implikacji wynikających z *social story*,
- stosowanie modelowania własnych zachowań,
- ćwiczenie i wzmacnianie umiejętności społecznych we właściwym środowisku.

### **Zapobieganie wyuczonej bezradności**

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy stają się ofiarami wiktyimizacji, często mają rozwinięte poczucie zależności od innych osób (dorosłych, rówieśników). Poczucie zależności można scharakteryzować jako wyuczoną bezsilność, bezradność. Zjawisko to polega na tym, że uczeń nie przypisuje społecznych sukcesów czy porażek swoim niezależnym reakcjom, odpowiedziom, zachowaniom, ale uzależnia swój sukces lub porażkę od czynników zewnętrznych, co sprawia, że wszystkie sytuacje są poza jego kontrolą. Społeczna wyuczona bezradność może być odbierana jako słabość, co w rezultacie prowadzi do wykorzystania deficytów ofiary. Aby wzmocnić niezależność, nauczyciele mogą pracować z uczniami i stworzyć zindywidualizowane, określone, tajne znaki (np. gesty), których użycie ma wskazywać, że uczeń potrzebuje pomocy. Dzieje się to poprzez:

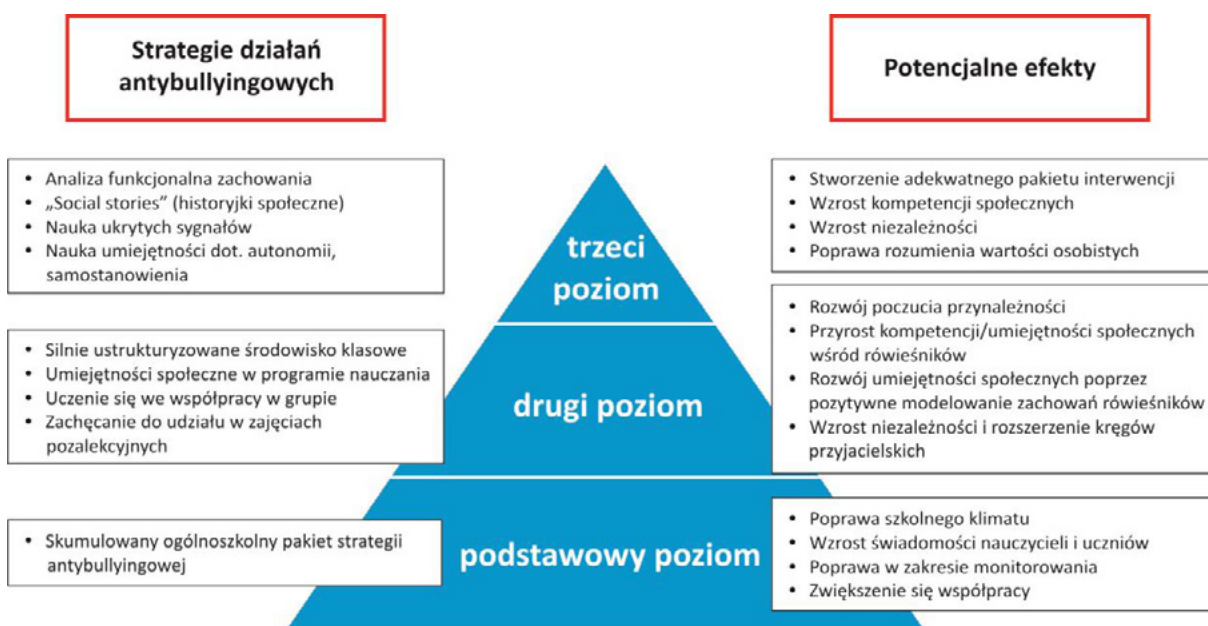
- zidentyfikowanie sytuacji, które wymagają pomocy, wsparcia,
- pracę w grupach mającą na celu wypracowanie określonych sygnałów,
- praktyczne ćwiczenia w środowisku szkolnym,
- wzmacnianie użycia sygnałów,
- wraz ze wzrostem niezależności uczniów – używanie sygnałów w coraz mniejszym stopniu.

**Strategie klasowe.** Należy pamiętać, że nauczyciele mogą utrwalać proces wiktyimizacji w swojej klasie, jeśli nie są świadomi istniejącego problemu, a także jeśli nie mają dotyczącej go wiedzy. Nauczyciele powinni pamiętać, że muszą w systematyczny, ciągły sposób zajmować się bullyingiem i problemami związanymi z zachowaniem uczniów, aby stworzyć i utrzymać ustrukturalizowaną klasę z jasno określonymi zasadami i procedurami. Istniejące strategie i procedury powinny uwzględniać:

- ogólną operacjonalizację bullyingu – zdefiniowanie zjawiska;
- określenie, jakich zachowań możemy się spodziewać;
- ustalenie, określenie procedur dotyczących sprawozdawczości;
- określenie procedur dotyczących wzmacniania pozytywnych zachowań;
- przygotowanie ogólnego protokołu skierowanego na raportowanie i obserwowanie bullyingu.

Przykładem takiej procedury może być np. sadzanie ucznia narażonego na bullying z dala od potencjalnych sprawców, blisko mentora lub przyjaciela, stworzenie pewnego rodzaju azylu w razie pojawienia się kłopotów. Istotne jest także ćwiczenie umiejętności społecznych podczas codziennych aktywności, ale nie tylko poprzez rozwijanie świadomości, czym jest niepełnosprawność.

Kwestie związane z bullyingiem mogą być rozwiązywane w celowanych interwencjach – poprzez odpowiednie rozpoznanie funkcji zachowania oraz dobranie właściwej interwencji. Ważne jest tworzenie środowiska, które jest wyczulone na ten problem i krzywdzenie ucznia ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warto byłoby także wpleść to zagadnienie w inne działania programowe i pozalekcyjne, a także zachęcać wszystkich do upubliczniania wiedzy o przypadkach krzywdzenia i organizować odpowiednie szkolenia zarówno dla całego szkolnego personelu, jak i dla uczniów.



Rys. 3. Strategie zmniejszające nasilenie *bullyingu* (na podst. Rose, Monda-Amaya, 2012; oprac. i tłum. Plichta P., Olempska-Wysocka M.)

## Bibliografia

Chrzanowska I., (2010), *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, [w:] Pyżalski J., Roland E., *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying\\_and\\_special\\_needs.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf), dostęp dn. 25.02.2014].

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

Hallowell E.M., Ratey J.J., (2004), *W świecie ADHD. Nadpobudliwość psychoruchowa z zaburzeniami uwagi u dzieci i dorosłych*, Poznań: Media Rodzina.

Jachimczak B., (2010), *Uczeń z ADHD w roli sprawcy i ofiary zachowań agresywnych*, [w:] Pyżalski J., Roland E., *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying\\_and\\_special\\_need\\_s.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_need_s.pdf), dostęp dn. 25.02.2014].

Jarosz E., (2008), *Stan i kierunki badań nad związkami między krzywdzeniem dzieci z niepełnosprawnością*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka” nr 1(22), s. 1–16.

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

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

Mishna F., (2003), *Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy*, „Journal of Learning Disabilities” nr 36(4), s. 336.

Plichta P., (2010), *Uczniowie niepełnosprawni intelektualnie jako ofiary i sprawcy agresji rówieśniczej – kontekst edukacyjny*, [w:] Pyżalski J., Roland E., *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying\\_and\\_special\\_needs.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_needs.pdf), dostęp dn. 25.02.2014].

Plichta P., (2012), *Wyniki badań nad korzystaniem z internetu przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną – praktyczne implikacje*, [w:] Pyżalski J. (red.), *Cyberbullying – charakterystyka zjawiska i profilaktyka*, Łódź: WSP.

Plichta P., (2012), *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej [Students with Mild Intellectual Disability as Victims of Electronic Aggression]*, „Studia Edukacyjne” nr 23 [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5919/1/studia\\_educ\\_23\\_s\\_267-280.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5919/1/studia_educ_23_s_267-280.pdf), dostęp dn. 7.10.2015].

Plichta P., (2013), *Młodzi użytkownicy nowych mediów z niepełnosprawnością intelektualną – między korzyściami i zagrożeniami*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, t. 12 nr 1 [online: [http://fdn.pl/sites/default/files/file/kwartalnik/Vol\\_12\\_Nr\\_1\\_42/Plichta\\_P\\_2013\\_Mlodzi\\_uzytkownicy\\_nowych\\_mediow.pdf](http://fdn.pl/sites/default/files/file/kwartalnik/Vol_12_Nr_1_42/Plichta_P_2013_Mlodzi_uzytkownicy_nowych_mediow.pdf), dostęp dn. 7.10.2015].

Plichta P., Pyżalski J. (red.), (2013), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź: Regionalne Centrum Polityki Społecznej w Łodzi, s. 68 [online: <http://depot.ceon.pl/bitstream/handle/123456789/3236/Plichta%20P.%2c%20Py%2c%20Calski%20J.%20Wychowanie%20i%20kszta%2c%20Cenie%20w%20erze%20cyfrowej.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, dostęp dn. 7.10.2015].

Plichta P., Olempska M., (2013), *Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających*, „Studia Edukacyjne” nr 28 [online: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/11563/1/169-190.pdf>, dostęp dn. 7.10.2015].

Podgórska-Jachnik D., (2010), *Uczeń z uszkodzonym słuchem jako agresor i ofiara agresji*, [w:] Pyżalski J., Roland E., *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne – podręcznik metodyczny*, Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi – Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger [online: [https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying\\_and\\_special\\_need\\_s.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/5514/3/Bullying_and_special_need_s.pdf), dostęp dn. 25.02.2014].

Sullivan P.M., Knutson J.F., (2000), *Maltreatment and disabilities: a population-based epidemiological study*, „Child Abuse & Neglect” nr 24(10), s. 1257–1273.

Szumski G., (2009), *Integracyjne kształcenie niepełnosprawnych. Sens i granice zmiany edukacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN – Wydawnictwo APS.





**OŚRODEK ROZWOJU EDUKACJI**

Aleje Ujazdowskie 28

00-478 Warszawa

tel. 22 345 37 00, fax 22 345 37 70

mail: sekretariat@ore.edu.pl

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