



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

IBE



*entuzjaści
edukacji*

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



BEZPIECZEŃSTWO UCZNIÓW I KLIMAT SPOŁECZNY W POLSKICH SZKOŁACH

Raport z badania

Jadwiga Przewłocka

Raport przygotowany w ramach projektu systemowego Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Warszawa, lipiec 2015 r.

Autorka:

Jadwiga Przewłocka

Analizy statystyczne:

Andrzej Wichrowski

Koncepcja badania:

dr Agata Komendant-Brodowska

Jadwiga Przewłocka

Konsultacje merytoryczne:

dr Agata Komendant-Brodowska

dr Jacek Haman

dr Krzysztof Ostaszewski

dr Paweł Grygiel

dr Dominika Walczak

Ludmiła Rycielska

Recenzenci:

dr Krzysztof Ostaszewski

dr hab. Jacek Pyżalski

Redakcja językowa:

Aleksandra Mioduszewska

© Copyright by: Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa, wrzesień 2015

ISBN 978-83-65115-52-2

Wzór cytowania:

Przewłocka J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach*.

Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wydawca:

Instytut Badań Edukacyjnych

ul. Górczewska 8

01-180 Warszawa

tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

Raport opracowany w ramach projektu systemowego: *Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego*, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.

Egzemplarz bezpłatny

Spis Treści

Streszczenie	5
Abstract	7
1. Wstęp	9
1.1. Problematyka badań i zakres tematyczny raportu	9
1.2. Źródła danych i materiały uzupełniające do raportu	12
1.3. Metodologia	14
2. Agresja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach – skala i specyfika problemu.....	21
2.1. Skala doświadczania agresji przez polskich uczniów.....	23
2.2. Dotkliwość agresywnych zachowań rówieśników.....	28
2.3. Dręczenie szkolne.....	31
2.4. Znaczenie cech indywidualnych i środowiska rodzinnego	33
2.5. Rola środowiska szkolnego	37
2.6. Wychowawcy o problemie agresji i przemocy	40
2.7. Opinie na temat skali problemu	43
3. Zachowanie świadków i znacznie wsparcia oraz relacji społecznych.....	47
3.1. Świadczenie przemocy rówieśniczej – postawy i reakcje.....	48
3.2. Działania interwencyjne wychowawców	51
3.3. Znaczenie wsparcia społecznego oraz relacji społecznych	54
4. Przygotowanie nauczycieli i źródła wiedzy na temat agresji i przemocy	57
4.1. Poczucie przygotowania oraz źródła wiedzy na temat agresji i przemocy.....	57
4.2. Doskonalenie zawodowe związane z tematem agresji przemocy rówieśniczej	59
5. Agresywne i niewłaściwe zachowania uczniów wobec nauczycieli	62
6. Przeciwdziałanie agresji w szkołach.....	64
6.1. Działania profilaktyczne prowadzone w szkołach.....	65
6.2. Działania podejmowane przez psychologów i pedagogów szkolnych	68
6.3. Współpraca kadry pedagogicznej.....	69
6.4. Procedury reagowania na agresję i przemoc	72
6.5. Ocena obowiązków szkoły.....	73
7. Źródła problemów i sposoby ich rozwiązania w opiniach nauczycieli, pedagogów i dyrektorów	75
7.1. Przekonania na temat kluczowych czynników wpływających na poziom agresji i przemocy 75	
7.2. Oczekiwania i potrzeby nauczycieli	79
7.3. Oczekiwania i potrzeby pedagogów i dyrektorów.....	81
7.4. Potrzeby szkół w zakresie zapobiegania problemom wychowawczym	82
8. Klimat szkoły, klimat klasy	84
8.1. Relacje między uczniami w klasie	85
8.2. Relacje uczniów z nauczycielami.....	87
8.3. Zasady szkolne i ich egzekwowanie: jasność, akceptacja, poczucie sprawiedliwości.....	93
8.4. Zaangażowanie pozalekcyjne uczniów w szkole.....	96
8.5. Samopoczucie uczniów w szkole	96
8.6. Relacje w gronie pedagogicznym oraz między dyrektorem a nauczycielami.....	98

9. Literatura cytowana	102
------------------------------	-----

Streszczenie

Raport przedstawia wyniki prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych badania mającego na celu pogłębienie wiedzy na temat przemocy i agresji w szkole oraz opis klimatu szkoły, w tym kwestii jakości relacji społecznych oraz panujących w szkole zasad. Zaprezentowane są w nim dane z badania ilościowego uzupełnione głównymi wnioskami z badań jakościowych, analizy dokumentów oraz dokonanego przeglądu literatury. Badanie przeprowadzono w 2014 roku obejmując nim uczniów, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, pozostałych nauczycieli oraz dyrektorów ze szkół: podstawowych (od klasy IV), gimnazjów, liceów, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych.

Badanie pokazało, że większość uczniów w polskich szkołach przynajmniej od czasu do czasu doświadcza szeroko rozumianych agresywnych zachowań ze strony kolegów i koleżanek, przy czym częściej są to działania w sferze relacyjnej i słownej, niż agresja fizyczna (agresja relacyjna jest też dla uczniów wyjątkowo dotkliwa). Nieco ponad jedna trzecia uczniów doświadcza w ciągu miesiąca co najmniej kilku agresywnych zachowań kolegów, które uznaje za przykre, zaś ofiarami dręczenia szkolnego pada ok. jedna dziesiąta uczniów. Wśród reakcji dzieci i młodzieży na dręczenie dominują zachowania unikowe takie jak obserwowanie, lekceważenie czy omijanie; bardzo rzadkie jest uciekanie się do pomocy nauczycieli.

Problemy agresji i dręczenia w największym stopniu dotyczą klas IV-VI szkoły podstawowej, w mniejszym stopniu gimnazjum i najmniejszym szkół ponadgimnazjalnych, zwłaszcza liceów. Problemy są mniejsze w klasach, w których uczniowie oceniają nauczycieli jako życzliwszych i bardziej skłonnych do pomocy, a także tam, gdzie uczniowie lepiej znają prawa i zakazy szkolne, akceptują je, zaś nauczyciele i dyrekcja omawiają je jasno i szczegółowo. Badana kadra szkolna także podkreśla ochronne znaczenie czynników związanych z klimatem szkoły: dobrych relacji nauczycieli i uczniów, jasności zasad a także szerokiej współpracy nauczycieli, dyrektora i pedagoga. Jednocześnie źródłem problemów często upatrują w braku zaangażowania rodziców uczniów.

Duża część wychowawców nie zdaje sobie sprawy z problemu dręczenia w ich klasach pomimo licznej grupy uczniów raportujących problem w ankiecie. Wiedzę dotyczącą agresji i przemocy nauczyciele zdobywają przede wszystkim w trakcie kariery zawodowej: podczas szkoleń, rozmów z innymi nauczycielami i pedagogiem oraz poprzez własne lektury; niewielkie znaczenie mają studia. Wykorzystywane szkolenia dotyczą najczęściej pracy z uczniami sprawiającymi trudności, cyberprzemocy oraz diagnozowania problemu. Częściej są one oparte na wykładzie niż na ćwiczeniach i warsztatach, choć to właśnie formy aktywne są oceniane wyżej i uznawane za bardziej potrzebne. Pomimo dużej liczby szkoleń, pedagodzy i psychologowie szkolni uznają je wciąż za najbardziej potrzebną pomoc dla nauczycieli. Sami pedagodzy wspierają nauczycieli najczęściej w formie spotkań indywidualnych, bardzo rzadkie są natomiast wewnętrzne szkolenia lub warsztaty dla nauczycieli, co wydaje się niewykorzystanym potencjałem. Pytani o potrzeby, nauczyciele najczęściej wskazują na kwestie większego zaangażowania rodziców uczniów i współpracy z nimi, wprowadzenie jasnych procedur i zasad w szkole oraz większe wsparcie ze strony pedagogów lub psychologów szkolnych. Dyrektorzy podkreślają też potrzebę zatrudnienia lub zwiększenia wymiaru czasu pracy tych ostatnich.

Wszystkie badane szkoły prowadzą działania profilaktyczne, najczęściej poradnictwo i pomoc indywidualną, zajęcia i działania informacyjne, integracyjne oraz krótkie zajęcia warsztatowe. Współpracują przy tym najczęściej z policją i strażą miejską oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi. Około cztery piąte badanych szkół posiada procedury postępowania w sytuacjach zagrożenia młodzieży, przy czym skupiają się one na przede wszystkim na agresji i przemocy fizycznej, nierzadko na wypadkach drastycznych, znacznie mniej miejsca poświęcając kwestiom przemocy psychicznej.

Cztery piąte uczniów czuje się w szkole bezpiecznie, zaś blisko co dziesiąty ma jakieś poczucie zagrożenia. Dwie trzecie uczniów lubi chodzić do swojej szkoły, nieco ponad połowa stwierdza, że w swojej szkole czuje, iż jest u siebie. Jeszcze więcej uczniów lubi swoją klasę, przy czym sympatia do kolegów i koleżanek jest nieco większa w szkołach podstawowych niż w gimnazjach i liceach. Jednocześnie prawie połowa uczniów potwierdza, że w klasie są osoby, z którymi inni nie chcą siedzieć w ławce; wśród powodów odrzucenia jest m.in. odróżnianie się od innych.

Ocena życzliwości i troski nauczycieli o uczniów radykalnie spada wraz z wiekiem uczniów. W ostatnich klasach szkół podstawowych niemal wszyscy uczniowie uważają, że nauczyciele starają się pomóc uczniom z problemami i chwala tych, którzy robią postępy. Gorzej oceniane są relacje niezwiązane z samą nauką: możliwość rozmowy na każdy temat czy zainteresowanie każdym uczniem (takie zachowania nauczycieli wskazuje 60%-70% uczniów ze szkół podstawowych i mniej niż 40% z liceów czy techników). Nastawienie nauczycieli oceniane jest wyżej w szkołach niedużych a także tam, gdzie nauczyciele czują się dobrze. Jednocześnie blisko jedna trzecia uczniów deklaruje, że w ciągu ostatniego miesiąca jakiś nauczyciel na nich krzyczał, na podobnym poziomie są wskazania dotyczące wyśmiewania i ośmieszania przy innych, zaś kilka procent uczniów twierdzi, że nauczyciel uderzył ich lub szarpnął. Na zachowania tego typu znacznie bardziej narażeni są chłopcy niż dziewczęta.

Uczniowie uważają, że nauczyciele jasno informują o zasadach obowiązujących na lekcjach i konsekwencjach łamania reguł. Cztery piąte uczniów szkół podstawowych (i nieco mniej na wyższych poziomach) potwierdza, że nauczyciele reagują natychmiast, jeśli ktoś się niewłaściwie zachowa. Pomimo powszechnej wiedzy uczniów w kwestii obowiązujących ich zasad, tylko dwie trzecie deklaruje, że się z nimi zgadza, zaś blisko połowa uważa, iż niektóre są niepotrzebne.

Abstract

This report presents the results of a study conducted by the Educational Research Institute designed to deepen knowledge on violence and aggression in schools and to describe school climate, including the quality of social relations and prevailing principles in schools. The report includes data of a quantitative study complemented by primary findings of a qualitative research, document analysis and literature review. The study was conducted in 2014 and involved students, educators, school pedagogues and psychologists, other teachers and directors from primary (above 4th grade), middle, high, technical and vocational schools.

The study shows that the majority of students in Polish schools encounter broadly understood aggressive behaviours from their colleagues at least from time to time, whereby these actions occur in relational and verbal realm rather than as physical aggression (relational aggression is also exceptionally painful for students). Slightly more than one third of the students experience at least a few aggressive behaviours per month from their colleagues that they considered unpleasant, while one-tenth of students are victims of bullying. The reactions of children and youth to bullying are predominated by avoidant behaviours such as watching, disregarding or avoiding; asking teachers for help is very rare.

Aggression and harassment issues mostly concern Grade 4, Grade 5 and Grade 6 of elementary school, to a lesser extent gymnasium and to the smallest extent secondary school, especially comprehensive secondary school. These problems are smaller in classes where students recognize teachers as friendly persons willing to help and where students know and accept school rules and regulations and teachers and school principals discuss them clearly and in detail. The school staff who participated in the study also highlighted the importance of protective factors related to school climate, i.e. good relationship of teachers and students, clarity on rules and extensive cooperation of teachers, principals and educators. At the same they often perceive lack of parental involvement in students as a sources of problems.

A large proportion of teachers are not aware of the problem of bullying in their classrooms despite a large number of students who report this problem in the poll. Teachers gain knowledge about aggression and violence mainly over the course of their career: during training, conversations with other teachers and pedagogues as well as through their own reading; tertiary education is of little significance here. Training topics are mainly focused on working with difficult students, cyberbullying and diagnosing problems. More often, they are rather based on lectures than classes and workshops, although it is an active form which is favoured and considered more necessary. Despite the large number of training sessions, pedagogues and school psychologists still consider them to be the most useful support for teachers. Pedagogues themselves most often support teachers in the form of individual meetings, while internal training or workshops for teachers are very rare, which seems to be an untapped potential. When asked about their needs, the teachers most often pointed out the issues of greater parental involvement and parents' cooperation, introduction of clear procedures and rules in schools and more support from school pedagogues or psychologists. Principals also emphasized the need for additional employment or increase in working time of the latter.

All schools participating in the study have introduced preventive measures, mostly counselling and individual assistance, informational and integration classes and activities and short workshops. They most often cooperate with the police and municipal guards and psycho-pedagogical clinics. About four-fifths of surveyed schools have procedures for emergency situations related to young people, while they primarily focus on aggression and physical violence, often on drastic cases, with far less time devoted to the issue of psychological violence.

Four-fifths of the students feel safe at school, and nearly one in ten feels some sense of danger. Two-thirds of students like going to school, just over half of them stated that they feel at home in their schools. Even more students like their classes, while their sympathy for colleagues is slightly higher in primary schools than in secondary schools. At the same time almost half of the students confirm that there are students in their class with whom they would not sit in the bench; among the reasons for the rejection is – among others - distinguishing from others.

Students' evaluation of teachers' kindness and care dramatically decreases, proportionally to the age of students. Almost all students in the last grades of primary school feel that teachers try to assist students with problems and praise those who make progress, although relationships unrelated to the education itself have lower rating, for instance the opportunity to talk on any topic or the interest in each student (such teachers' behaviours are declared by 60% -70% of pupils from primary schools and less than 40% of students of high and technician schools). Rated attitude of teachers is higher in small schools and where teachers feel good. At the same time, almost one third of the students declared that in the last month their teacher yelled at them. Declarations of basting and ridiculing in front of other students are at a similar level and a few percent of the students claim that their teacher hit or jerked them. Boys are more exposed to such behaviour than girls.

The students think that teachers clearly communicate the rules applicable in the classroom and consequences of breaking rules. Four-fifths of primary school students (and slightly less at higher levels) confirm that teachers react immediately if someone behaves in an inappropriate way. Despite the general awareness of the students on the rules and regulations applicable to them, only two-thirds declare that they agree with them, and nearly half believe that some are needless.

1. Wstęp

1.1. Problematyka badań i zakres tematyczny raportu

Niniejszy raport przedstawia wyniki prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych badania mającego na celu pogłębienie wiedzy na temat przemocy i agresji w szkole oraz opis klimatu szkoły i klimatu klasy w polskich szkołach traktowanych jako istotny kontekst dla kwestii bezpieczeństwa.

Podstawowe zagadnienia, na których koncentrowało się badanie dotyczyły:

- skali i specyfiki agresji rówieśniczej i dręczenia, w tym: stopnia wiktylizacji w podziale na formy agresji, częstotliwości aktów agresji, dotkliwości różnych ich form, skali i specyfiki dręczenia w szkołach;
- indywidualnych i środowiskowych czynników ryzyka wiktylizacji, w tym tych związanych z elementami klimatu szkolnego;
- doświadczeń i opinii nauczycieli, pedagogów i dyrektorów dotyczących agresji rówieśniczej i dręczenia, roli nauczycieli, profilaktyki oraz sposobów reagowania;
- przygotowania nauczycieli do działań profilaktycznych i interwencyjnych;
- skali i specyfiki agresji i przemocy w relacjach uczeń-nauczyciel;
- problemów szkoły w zakresie agresji i przemocy oraz podejmowanych działań profilaktycznych i interwencyjnych;
- samopoczucia uczniów w szkole i poszczególnych wymiarów klimatu szkoły i klasy, w tym w szczególności:
 - relacji w gronie uczniowskim, w gronie nauczycielskim, relacji nauczyciele-uczniowie oraz relacji nauczyciele-dyrektor;
 - przestrzegania zasad, ich jasności, spójności, przestrzegania i egzekwowania.

Bezpieczeństwo w szkole to temat często obecny w debacie publicznej i istotny zarówno dla nauczycieli i dyrektorów, jak i uczniów oraz ich rodziców. Prowadzone w Polsce w ostatnich kilkunastu latach badania agresji i przemocy szkolnej nie potwierdzają wprawdzie medialnych tez o pogłębianiu się problemu, wskazują jednak na poważne zagrożenia w tym zakresie oraz podkreślają przemiany specyfiki zachowań agresywnych w szkole (choćby związane z pojawieniem się agresji elektronicznej).

Warto w tym miejscu doprecyzować podstawowe pojęcia. *Agresją* nazywamy świadome, zamierzone działania, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody (Aronson i in., 2006). O *przemocy* mówimy natomiast w sytuacji, gdy strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą, przy czym może to być zarówno przewaga liczebna, siłowa czy wynikająca z sytuacji społecznej. Szczególną kategorią zachowań przemocowych jest tzw. dręczenie (ang. bullying): celowe działania charakteryzujące się nie tylko wyraźną przewagą agresora (lub kilku agresorów) nad ofiarą i świadomym wykorzystaniem tej przewagi, ale też powtarzalnością i długotrwałością takich działań (Olweus, 1993; Salmivalli, 2010). Trzeba tu podkreślić poważne konsekwencje, jakie niosą za sobą takie działania: dla ofiar oznaczają one nierzadko obniżoną samoocenę i depresję (w skrajnych i bardzo rzadkich przypadkach prowadzącą nawet do samobójstwa). Jednak konsekwencje dotyczą także agresorów (u których zaburzony może zostać rozwój psychospołeczny) oraz świadków. Uczniowie

uczestnicząc w tej sytuacji uczą się niewłaściwych schematów zachowań, zaś w świadkach narastać może poczucie winy i bezsilność. Fakt, iż dręczenie pozostawiać może poważne i trwałe skutki w psychice dzieci i młodzieży powoduje, iż od kilkudziesięciu lat badacze na całym świecie zajmują się poważnie tym problemem. Pogłębiony przegląd koncepcji i prac badawczych dotyczących przemocy i dręczenia szkolnego oraz jego konsekwencji znajduje się w przygotowanym w ramach tego projektu badawczego oddzielnym *Raporcie o stanie badań* (Komendant-Brodowska, 2014b).

Prowadzone dotychczas w Polsce badania agresji, przemocy i dręczenia szkolnego nie dają pełnego obrazu problemu skali zjawiska, nie dają też możliwości porównywania ich wyników między sobą. Różnice dotyczą m.in. badanej populacji, doboru próby, narzędzi badawczych, analizowanych form agresji itp. Każde z ogólnopolskich badań prowadzonych w ostatnich latach (m.in. Komendant-Brodowska i in., 2011b; Ostrowska, 2007, Currie i in., 2012) pozwala wyciągać interesujące wnioski na temat różnych aspektów zjawiska, jednak brakuje jednego badania, które traktowałoby agresję i przemoc w szkole w sposób kompleksowy¹. Brakuje też pogłębionych danych dotyczących związków między różnymi wymiarami klimatu szkoły i klasy a skalą i specyfiką zachowań agresywnych w polskich realiach². Dlatego też przeprowadzone badanie miało na celu kompleksowe ujęcie tych zagadnień.

Problem przemocy szkolnej staramy się w raporcie ująć szeroko. Choć w centrum zainteresowania stawiamy agresję rówieśniczą, za niezwykle istotne uważamy cały kontekst szkolny, w tym inne formy agresji, z którą uczniowie mogą zetknąć się w szkole i która może mieć duży wpływ na ich rozwój psychospołeczny. Dlatego prezentujemy też wnioski dotyczące przemocy psychicznej nauczycieli wobec uczniów, a także analizujemy dane dotyczące agresywnych zachowań uczniów wobec nauczycieli.

Analizując zjawisko agresji i przemocy szkolnej przyjmujemy perspektywę socjologiczną, zwracając szczególną uwagę na społeczne czynniki, które mogą wpływać na poziom zachowań agresywnych. Przemoc rozgrywa się w określonym środowisku, z pewnymi zwyczajami, normami, mechanizmami kontroli społecznej, zaś cechy środowiska szkolnego mają duży wpływ zarówno na skalę i specyfikę przemocy rówieśniczej, jak i skuteczność działań interwencyjnych i profilaktycznych (Barboza i in., 2009; Salmivalli, 2010; Debarbieux, 2012; Ostaszewski, 2012). Jest to ważne z punktu widzenia praktycznych możliwości interwencji: o ile możliwość wpływu na indywidualne czynniki ryzyka stania się ofiarą przemocy (związane np. z cechami charakteru ucznia lub jego środowiska rodzinnego) jest ograniczona, o tyle możliwość wpływania na środowisko szkolne i związany z nim klimat szkoły są jak najbardziej realne. Dlatego też istotnym wątkiem przewijającym się w tym raporcie jest specyfika klimatu szkoły i klasy ze szczególnym naciskiem na jakość relacji między uczniami, nauczycielami i dyrektorem, wsparcie uzyskiwane przez uczniów ze strony nauczycieli, a także panujące w szkole zasady.

¹ Szczegółowa analiza dostępnych danych i diagnoza potrzeb badawczych dotyczących agresji i przemocy szkolnej znajduje się oddzielnym *Raporcie o stanie badań* (Komendant-Brodowska, 2014b) przygotowanym w ramach prowadzonego przez IBE szerszego projektu badawczego. Tam też Czytelnik znajdzie wyniki innych polskich badań dotyczących omawianej tematyki.

² Szczegółowa analiza dostępnych danych i diagnoza potrzeb badawczych dotyczących klimatu szkoły znajduje się oddzielnym *Raporcie o stanie badań* – Przewłocka, 2015 przygotowanym w ramach prowadzonego przez IBE szerszego projektu badawczego.

Jednak klimat szkoły jest ważny nie tylko w kontekście przemocy i agresji szkolnej. Liczne badania pokazują jego znaczenie dla innych wymiarów życia szkolnego i efektów pracy szkoły, m.in. zachowań ryzykownych, samopoczucia fizycznego i psychicznego uczniów czy wyników w nauce (m.in. Tableman, 2004; Debarbieux i in., 2012; badania OECD, m.in. PISA). Dlatego też dane go dotyczące prezentujemy nie tylko w powiązaniu z kwestiami bezpieczeństwa.

Uznając czynniki związane ze środowiskiem szkolnym za tak istotne, w projekcie zdecydowaliśmy się zebrać kompleksowe dane na ten temat poprzez objęcie badaniem nie tylko uczniów, ale także ich wychowawców, nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych oraz dyrektorów. Dane te uzupełniono informacjami o szkołach oraz prowadzonych przez nie działaniach profilaktycznych i interwencyjnych, a także wnioskami z analizy dokumentów szkolnych obowiązujących w badanych placówkach.

Opisany zakres tematyczny oraz schemat zbierania danych ma swoje odzwierciedlenie w strukturze raportu. Najpierw (w części 2. raportu) opisane są wnioski dotyczące skali i specyfiki agresji i przemocy rówieśniczej oparte na deklaracjach uczniów, które skonfrontowane są z opiniami wychowawców. Kolejne rozdziały raportu dotyczą reakcji na opisane zjawisko, w tym działań interwencyjnych nauczycieli (cz. 3.) oraz przygotowania samych nauczycieli do radzenia sobie z tego rodzaju problemami (cz. 4.). Następnie przedstawione są dane dotyczące agresji uczniów wobec nauczycieli (cz. 5.). Za bardzo istotne uznajemy szeroko rozumiane działania profilaktyczne podejmowane przez szkoły – temu tematowi poświęcona jest cz. 6. raportu. W części 7. oddajemy głos kadrze szkolnej i przedstawiamy zarówno opinie nt. źródeł i sposobów rozwiązywania problemu, jak i związane z tematem potrzeby nauczycieli, pedagogów i dyrektorów. I wreszcie część 8. poświęcona jest w całości klimatowi szkoły.

Podstawowe pojęcia wykorzystywane w raporcie:

agresja: świadome, zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody (Aronson i in., 2006). Wyróżnia się różne jej rodzaje, w tym (za: Komendant-Brodowska, 2014a):

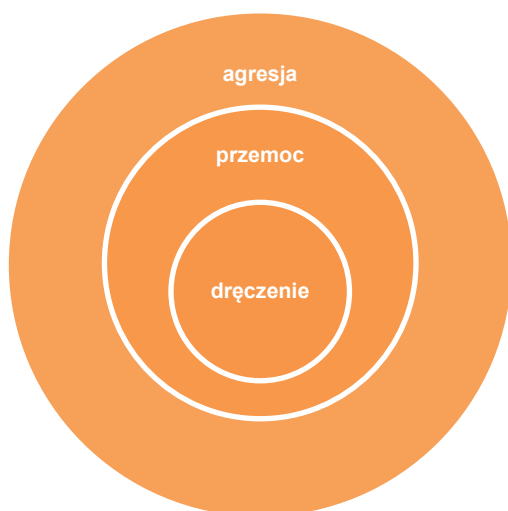
- **fizyczna** – gdy dochodzi do fizycznego kontaktu agresora i ofiary, np. potrącenie, przewrócenie, pobicie;
- **relacyjna** – bez fizycznego kontaktu, celowe działania prowadzące do obniżenia statusu ofiary w grupie, wykluczenia osoby z grupy, np. obmawianie, wykluczanie;
- **werbalna** – bez fizycznego kontaktu, w bezpośredniej obecności ofiary, np. wyzywanie, przezywanie, wyśmiewanie;
- **materialna** – agresja związana z przedmiotami lub pieniędzmi, np. kradzież, niszczenie przedmiotów należących do ofiary;
- **elektroniczna** – agresja z użyciem nowych technologii, np. złośliwy SMS, e-mail, wpis w serwisie społecznościowym, umieszczanie w Internecie zdjęć lub filmów ośmieszających ofiarę;

przemoc: zachowanie, w którym strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą,

dręczenie szkolne (ang. bullying): podtyp zachowań agresywnych, w którym jednostka lub grupa jednostek w sposób powtarzalny atakuje, upokarza i/lub wyklucza z grupy relatywnie słabszą osobę (Salmivalli, 2010),

Rys. 1.1. Relacje pomiędzy polami znaczeniowymi: agresja, przemoc, dręczenie

Źródło: Pyżalski, 2012, s. 111



klimat szkoły: sposób postrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy / nauki (Ostaszewski, 2012). W podejściu przyjętym w raporcie obejmuje on takie wymiary, jak: relacje między nauczycielami a uczniami, relacje w gronie uczniowskim, relacje w gronie nauczycielskim oraz między nauczycielami a dyrektorem, zasady, reguły, wymagania szkolne, orientacja na osiągnięcia, poczucie komfortu oraz bezpieczeństwa, poczucie przynależności.

Uwaga terminologiczna: w raporcie posługujemy się często pojęciem „klasa” w potocznym jego znaczeniu odnoszącym się do „oddziału klasowego” (a więc grupy uczniów uczęszczających razem na większość zajęć). Zdajemy sobie sprawę z braku precyzji takiego użycia (formalnie „klasa” oznacza poziom nauczania, a więc w danej szkole może być wiele oddziałów klasowych z jednej klasy), jednak decydujemy się na nie ze względu na powszechną praktykę językową i wygodę Czytelników.

1.2. Źródła danych i materiały uzupełniające do raportu

Niniejszy raport koncentruje się na wynikach badania ilościowego przeprowadzonego w 2014 roku. Trzeba jednak podkreślić, że badanie to było zwieńczeniem szerszego projektu badawczego *Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy*, prowadzonego przez Instytut Badań Edukacyjnych, w ramach którego przeprowadzono także następujące analizy i badania:

- **Przegląd badań, danych i narzędzi badawczych** dotyczących agresji i przemocy szkolnej oraz klimatu szkoły i klimatu klasy.
- **Wywiady ze specjalistami** zajmującymi się problematyką agresji i przemocy szkolnej oraz klimatu szkoły i klasy. Wśród respondentów znalazło się 13 osób: trenerzy, psychologowie, pedagodzy szkolni, osoby prowadzące badania dotyczące agresji i przemocy szkolnej, nauczyciele.
- **Eksploracyjne badanie jakościowe** (kwiecień-maj 2014 rok) – wywiady z uczniami szkół podstawowych, gimnazjów oraz szkół ponadgimnazjalnych. Łącznie przeprowadzono 12 indywidualnych wywiadów pogłębionych (IDI) i 5 zogniskowanych wywiadów grupowych (FGI). Celem badania było uzyskanie informacji pozwalających na opracowanie optymalnego schematu badania ilościowego oraz przygotowanie narzędzi badawczych dla uczniów. W szczególności skupiono się na poznaniu realiów funkcjonowania szkoły z punktu widzenia uczniów oraz poznaniu języka używanego przez nich w odniesieniu do agresji i przemocy szkolnej.
- **Ilościowy pilotaż narzędzi badawczych** (czerwiec 2014 rok) w 15 szkołach z 15 województw, obejmujący badanie ankietowe PAPI³ z uczniami przeprowadzone w technice audytoryjnej oraz badanie ankietowe CAWI⁴ z nauczycielami. Łącznie w badaniu udział wzięło 303 uczniów i 119 nauczycieli. Na podstawie wyników pilotażu zmodyfikowano i uzupełniono przygotowane narzędzia badawcze, a także wprowadzono zmiany do zaplanowanego schematu badania.

Wnioski z przeprowadzonych analiz (będące podstawą do przygotowania założeń badania ilościowego oraz narzędzi badawczych) podsumowano w odrębnych raportach będących ważnym uzupełnieniem niniejszego raportu:

- *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań:*
<http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-analzy-01-2014-przemoc-szkolna-przegląd.pdf>
- *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań.* <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analzy-rosb-klimat-szkoly-.pdf>
- *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego.* <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analzy-rbj-szkola-oczami-uczniow.pdf>

Nie publikujemy oddzielnego raportu zawierającego opinie badanych specjalistów, jednak najważniejsze konkluzje z wywiadów wykorzystane zostały w niniejszym raporcie jako kontekst dla prezentowanych wyników. Także główne wyniki raportów o stanie badań oraz raportu z badania jakościowego przytaczane są w celu wyjaśnienia znaczenia poszczególnych wątków tematycznych, a także wskazania kierunków interpretacyjnych.

³ PAPI, ang. Paper and Pencil Personal Interview – wywiad kwestionariuszowy z wykorzystaniem ankiety papierowej.

⁴ CAWI, ang. Computer-Assisted Web Interview – wywiad kwestionariuszowy z wykorzystaniem ankiety online.

1.3. Metodologia

Badanie ilościowe przeprowadzone zostało w 185 szkołach na próbie:

- 10 993 **uczniów** z 555 klas,
- 528 **wychowawców** badanych klas,
- 242 **pedagogów i psychologów szkolnych**,
- 4 092 **pozostałych nauczycieli** oraz
- 185 **dyrektorów**.

Realizację w szkołach (listopad i początek grudnia 2014 roku) powierzono wyłonionej w przetargu agencji badawczej GfK Polonia. Poniżej przedstawione są podstawowe informacje o metodologii badania, bardziej szczegółowe dane znajdują się w Raporcie metodologicznym z badania (IBE, 2015).

Populacja i próba

Badaniem objęto uczniów, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych, dyrektorów oraz pozostałych nauczycieli ze szkół publicznych dla młodzieży:

- szkół podstawowych (klasy IV-VI),
- gimnazjów,
- liceów ogólnokształcących, techników oraz zasadniczych szkół zawodowych

z wyłączeniem szkół specjalnych, a także z wyłączeniem szkół bardzo małych (poniżej 9 uczniów na każdym z badanych poziomów/klas).

Założeniem było wylosowanie próby reprezentatywnej dla populacji uczniów i oddziałów (a tym samym wychowawców), jednak dzięki zastosowaniu właściwych wag próbę można traktować także jako reprezentatywną dla pozostałych badanych populacji (dla których analizy obciążone są jednak większymi błędami losowymi).

Próba jest więc reprezentatywna dla zbiorowości:

- uczniów,
- oddziałów,
- wychowawców,
- pedagogów i psychologów szkolnych,
- dyrektorów,
- nauczycieli

z typów szkół objętych badaniem.

Próba objęła uczniów i pracowników 185. szkół: 40 szkół podstawowych (klasy IV-VI), 70 gimnazjów, 25 liceów ogólnokształcących, 25 techników oraz 25 zasadniczych szkół zawodowych.

Szkoły do badania losowane były z bazy SIO, osobno w warstwach wyznaczonych przez typ szkoły. W ramach warstw stosowano losowanie systematyczne, z warstwowaniem *implicite* ze względu na wielkość miejscowości, przeliczeniową liczbę oddziałów, liczbę uczniów, zaś w przypadku techników i zasadniczych szkół zawodowych dodatkowo ze względu na proporcje płci wśród uczniów. Oddziały do badania w szkole wylosowane były za pomocą siatki Kisha (z równymi prawdopodobieństwami).

W każdej z wylosowanych szkół badaniem objęto:

- uczniów z 3. oddziałów (po jednym z klas IV, V i VI w szkołach podstawowych, I, II i III w gimnazjach, liceach ogólnokształcących i zasadniczych szkołach zawodowych; w technikach badane były po trzy oddziały, każdy z innego poziomu),
- ich wychowawców,
- pedagogów i psychologów szkolnych,
- dyrektorów,
- pozostałych nauczycieli⁵ (przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych, bibliotekarzy oraz wychowawców świetlicy).

Dodatkowo zbierano także dane dotyczące badanych szkół:

- podstawowe informacje o szkole, badanych oddziałach oraz podejmowanych działaniach profilaktycznych dotyczących agresji i przemocy (w ramach tzw. „karty szkoły”)
- dokumenty dotyczące tej tematyki przygotowywane przez szkołę (w szczególności programy profilaktyczne, programy wychowawcze oraz procedury postępowania w sytuacjach zagrożenia).

Dla każdej szkoły z próby podstawowej dobrane zostały szkoły rezerwowe o zbliżonych charakterystykach. W przypadku odmowy udziału w badaniu szkoły z próby zasadniczej, rekrutowano odpowiadającą jej szkołę z próby rezerwowej. Ostatecznie 71% szkół biorących udział w badaniu pochodziło z próby zasadniczej, zaś 29% stanowiły szkoły z prób rezerwowych.

W szkołach biorących udział w badaniu poziom realizacji prób wyniósł: 90% w przypadku uczniów⁶, 95% w przypadku wychowawców, 93% dla pedagogów i psychologów szkolnych, 84% dla pozostałych nauczycieli oraz 100% dla dyrektorów szkół.

Dane ankietowe były analizowane z wykorzystaniem wag analitycznych uwzględniających zastosowany schemat doboru próby oraz poziom realizacji.

Programy profilaktyczne, programy wychowawcze oraz procedury postępowania w sytuacjach zagrożenia – zebrane w 174 szkołach – zostały zakodowane, a następnie analizowane były z wykorzystaniem oprogramowania do analizy danych jakościowych (*MAXQDA*).

⁵ W przypadku 30 gimnazjów badanie prowadzone było w wersji zawężonej: nie objęto nim kategorii „pozostali nauczyciele”. Wynikało to z samej koncepcji doboru próby, w której zwiększono próbę gimnazjów (jako szkół mających opinię tych o najwyższym natężeniu problemu agresji i przemocy) w celu zebrania większej liczby ankiet od uczniów.

⁶ Podstawą procentowania była liczba osób zakwalifikowanych do badania. Wykluczani z podstawy współczynnika byli m.in. uczniowie nieobecni co najmniej miesiąc, a także i niepełnosprawni w stopniu uniemożliwiającym wypełnienie ankiety.

Technika badania

- Badanie z uczniami zrealizowane zostało techniką ankiety audytoryjnej z wykorzystaniem ankiet papierowych (PAPI).
- Badanie pracowników szkoły (wychowawców, pedagogów i psychologów, pozostałych nauczycieli oraz dyrektorów) zrealizowano metodą PAPI oraz CAWI, w zależności od preferencji respondentów.
- Dane nt. szkół zbierano w formie ankiety papierowej, tzw. „karty szkoły”, zaś dokumenty szkolne zbierane były przez ankietatorów w wersji elektronicznej lub papierowej, w zależności od ich dostępności.

Położono duży nacisk na zapewnienie respondentom warunków zapewniających ich anonimowość i poufność podawanych przez nich informacji. W przypadku badania uczniów dotyczyło to sposobu organizacji sesji badawczych, m.in. usadzenie pojedynczo w ławkach i zapewnienie dużych odstępów między ławkami, przekazanie uczniom ankiet wraz z kopertami, do których wkładali wypełnione kwestionariusze, wykorzystanie nieprzezroczystych urn do zbierania ankiet, zapewnienie o nieudostępnianiu żadnych danych pracownikom szkoły. Jeśli chodzi o badanie nauczycieli, procedury obejmowały m.in. losowanie kopert z ankietami, brak imiennych list respondentów, redukcję do minimum roli dyrektora w rozdawaniu i zbieraniu ankiet, zabezpieczanie naklejkami kopert z wypełnionymi ankietami, wykorzystanie możliwości techniki CAWI.

Narzędzia badawcze

Narzędzia badawcze obejmowały następujące sekcje tematyczne.

Ankiety dla uczniów:

- klimat szkoły i klasy (relacje z kolegami, nauczycielami, zasady, wymagania szkolne, samopoczucie w klasie i szkole),
- zachowania agresywne i przemoc szkolna (formy, częstotliwość, doświadczanie, dostrzeganie, odczucia, okoliczności, reakcje świadków),
- poczucie wsparcia (rówieśnicy i dorośli).

Ankiety dla nauczycieli:

- klimat szkoły (relacje w gronie pedagogicznym i z dyrektorem, relacje nauczycieli i uczniów, satysfakcja i samopoczucie w pracy),
- zachowania agresywne i przemoc szkolna (dostrzegane formy agresji w szkole, opinie nt. skali i przyczyn problemu, reakcje wychowawców),
- poczucie przygotowania do radzenia sobie z problemami agresji i przemocy, źródła wiedzy, szkolenia i ich ocena, potrzeby nauczycieli,
- agresja uczniów wobec nauczycieli,
- współpraca kadry szkolnej w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych,
- dodatkowy moduł dla wychowawców: informacje i opinie dotyczące klasy (oddziału klasowego),
- dodatkowy moduł dla wychowawców: agresja i przemoc rówieśnicza w badanej klasie (oddziale klasowym).

Ankiety dla dyrektorów, a także pedagogów i psychologów szkolnych (zbliżony zakres tematyczny):

- zachowania agresywne i przemoc szkolna (dostrzegane formy agresji w szkole, opinie nt. skali i przyczyn problemu, reakcje wychowawców),
- agresja uczniów wobec nauczycieli,
- opinie nt. przygotowania i potrzeb nauczycieli w zakresie radzenia sobie z problemami agresji i przemocy,
- działania profilaktyczne prowadzone w szkole,
- potrzeby i priorytety szkoły.

Karty szkoły:

- podstawowe informacje o szkole (przynależność do zespołu, liczba uczniów, nauczycieli, wyniki egzaminów),
- podstawowe informacje o badanych klasach (liczba uczniów, proporcje płci, oddziały integracyjne),
- wsparcie psychologiczno-pedagogiczne (zatrudnienie psychologów i pedagogów, współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną),
- działania profilaktyczne dot. agresji i przemocy (m.in. działania skierowane do uczniów i rodziców, wykorzystanie programów rekomendowanych, partnerzy szkoły; wykorzystanie monitoringu wizyjnego).

Narzędzia zostały przygotowane i zweryfikowane w badaniach eksploracyjnych i pilotażowych. Szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w Raporcie metodologicznym (IBE, 2015).

Analizy statystyczne

Proces analiz statystycznych można podzielić na cztery części: przygotowania danych, produkcji tabel, obliczania wskaźników klimatu oraz obliczania testów istotności. W ramach standardowych procedur przygotowania danych dwie czynności wymagają zaraportowania: po pierwsze, w ramach przetwarzania danych (losowo) usuwano nadliczbowe odpowiedzi w pytaniach, w których respondenci proszeni byli o wskazanie konkretnej liczby odpowiedzi. Po drugie, w pytaniach o doświadczenie przemocy i jej dotkliwość utworzono kategorię „tak, doświadczano z brakiem informacji o częstotliwości”, zaś odpowiedzi odsetki odpowiedzi dotyczących części doświadczenia przemocy prezentowane są z zastosowaniem filtra, który pokazuje jedynie osoby, które potwierdziły fakt doświadczenia przemocy.

Dane przygotowywano przy użyciu programu SPSS 15, tabele generowano przy użyciu modułów TABLES i CTABLES tego programu.

Wskaźniki klimatu klasy obliczono przy użyciu programu Mplus 7.3 za pomocą eksploracyjnej analizy czynnikowej. Zastosowano skośną rotację GEOMIN i estymator WLSMV (weighted least squares means and variance adjusted), uwzględniając zgrupowanie uczniów w klasach. Tak utworzone składowe odtworzono przy użyciu analizy regresji liniowej (wagi wskaźników znajdzie czytelnik w raporcie metodologicznym).

W raporcie opisano wyłącznie te różnice, których istotność potwierdzona została testami statystycznymi. Dla obliczenia istotności różnic pomiędzy wskaźnikami zastosowano test t-studenta oparty o błędy oszacowań uzyskane w programie AM. Gdy porównywano wyniki uczniów ogółem błędy oszacowań obliczane były uwzględniając wagi replikacyjne Faya (Fay-modified balanced repeated replication); $\rho = 0,5$. Dla danych nauczycielskich i pochodzących z agregacji obliczono je przy użyciu linearyzacji Taylora.

Ważenie danych

Ze względu na sposób losowania, próba uczniów miała charakter „samoważący” w ramach poszczególnych warstw *explicite* (tj. typów szkół), tzn. przy założeniu pełnej realizacji, oraz pełnej zgodności danych będących podstawą ważenia z rzeczywistością, dane nieważone były reprezentatywne dla poszczególnych typów szkół. Ponieważ jednak nie uzyskano pełnej realizacji a dane zastane okazały się nieznacznie różne od danych z operatu SIO, obliczono wagi uwzględniające poziom realizacji badania w każdym oddziale, poprawność liczby oddziałów, liczbę uczniów z danej warstwy (typ szkoły). Aby umożliwić wyznaczanie błędów losowych za pomocą metod replikacyjnych, wyznaczono 96 wag replikacyjnych typu BRR w wariancie Fay'a z $\rho=0,5$.

Wagi dyrektorów obliczono uwzględniając odwrotność prawdopodobieństwa wylosowania szkoły oraz udział szkół z poszczególnych warstw *explicite* w ogólnej liczbie szkół (w przypadku dyrektorów uzyskano pełną realizację próby). Analogicznie utworzono wagi dla pedagogów i psychologów, uwzględniając jednak niepełną realizację próby.

Procedura losowania oddziałów gwarantowała zasadniczo równe prawdopodobieństwo trafienia do próby każdego oddziału z danego typu szkoły, więc wagi wychowawców zróżnicowane są jedynie ze względu na poziom realizacji próby wychowawców.

Obliczając wagi nauczycieli nie będących wychowawcami uwzględniono prawdopodobieństwo wylosowania danej szkoły do próby, liczbę nauczycieli kwalifikujących się w danej szkole do badania (z uwzględnieniem dyrektora, wychowawców badanych klas i pedagogów szkolnych), *response rate* danej szkoły oraz liczbę szkół (tego samego typu, co badana szkoła), w których zatrudniony na etacie lub jego części jest dany nauczyciel.

Próby uczniów, wychowawców, dyrektorów oraz psychologów i pedagogów szkolnych

Więcej informacji na temat prowadzonych analiz znajduje się w Raporcie metodologicznym (IBE, 2015). <http://www.ibe.edu.pl/images/materialy/IBE-analzy-rm-bezpieczenstwo-i-klimat.pdf>

Kwestie etyczne

W trakcie realizacji badania dochowano wszystkich standardów etycznych prowadzenia badań społecznych respektując prawo respondentów do wyrażania zgody oraz do prywatności a także zapewniając anonimowość i poufność prowadzonego badania.

W związku z udziałem w badaniu uczniów niepełnoletnich ankieterzy agencji badawczej – z pomocą wychowawców wylosowanych klas – zwrócili się do rodziców / opiekunów prawnych uczniów z prośbą o wyrażenie pisemnej zgody na udział dzieci w badaniu. W ulotkach rozdawanych rodzicom informowano o badaniu i jego celu. Zawierały też one opis przebiegu badania w szkole i procedur zapewniających komfort badanego oraz anonimowość i poufność zbieranych danych. Podano w nich także dane kontaktowe infolinii specjalnie uruchomionej na potrzeby badania, obsługiwanej przez firmę badawczą realizującą badanie w szkołach.

Ze względu na wrażliwy temat badania oraz w celu zapewnienia potencjalnego wsparcia uczniowie otrzymali wraz z ankietą wizytówkę Telefonu Zaufania dla Dzieci i Młodzieży prowadzonego przez Fundację Dzieci Niczyje. To rozwiązanie konsultowano z psychologami posiadającymi doświadczenie w pracy z dziećmi i młodzieżą będących ofiarami przemocy.

Kwestie związane z przeprowadzeniem badania wśród uczniów były dyskutowane z przedstawicielem Komisji ds. Etyki Badań Instytutu Badań Edukacyjnych.

Mocne strony badania

Warto podkreślić kwestie wyróżniające to badanie od innych poświęconych tematyce bezpieczeństwa w szkole.

- Objęcie badaniem reprezentatywnej, dużej próby uczniów i pracowników szkół.
- Kompleksowe podejście badawcze polegające na pozyskaniu danych od różnych aktorów życia szkolnego i uzupełnienia ich danymi zastanymi. Pozwoliło to nie tylko na porównanie opinii i doświadczeń uczniów z opiniami ich nauczycieli, ale też umożliwiło wsłuchanie się w potrzeby i problemy nauczycieli oraz pedagogów oraz analizę istniejących w szkole rozwiązań i zasad.
- Szeroki zakres tematyczny badania obejmujący niezwykle ważny obszar szeroko rozumianego klimatu szkoły. Jest to tematyka mało pogłębiona w badaniach w Polsce, a jednocześnie badania międzynarodowe pokazują problemy polskiej szkoły w zakresie relacji społecznych i innych wymiarów klimatu. Wykazane w badaniach zagranicznych znaczenie klimatu szkoły jest ważne w kontekście praktycznych możliwości interwencji.
- Poprzedzenie badania ankietowego eksploracyjnym badaniem jakościowym pozwalającym na przygotowanie szczegółowych i adekwatnych narzędzi badawczych. Pozwoliło to na zaprojektowanie narzędzi badawczych dostosowanych do perspektywy uczniów oraz języka, którym się posługują.

- Rozbudowane procedury badawcze uwzględniające kwestię wrażliwości tematyki i konieczności zapewnienia warunków gwarantujących anonimowość badanych i poufność danych.

Wśród osób, które poświęciły swój czas na spotkania i dyskusje mające wpływ na ostateczną koncepcję badania i interpretację wyników były m.in.: Lucyna Kicińska, Joanna Węgrzynowska, dr Magdalena Czub, Małgorzata Zub, Maja Lipińska, Joanna Szymańska, Anna Borkowska, Kamila Hernik, Karolina Malinowska, dr Dominika Walczak, Magdalena Smak, Hanna Żaczek. Wszystkim tym osobom składamy serdeczne podziękowania. Dziękuję też Joannie Felczak za wsparcie w koordynacji badania.

2. Agresja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach – skala i specyfika problemu

Agresja szkolna przybiera wiele postaci, przy czym w różnym stopniu mogą one być groźne dla uczniów: część sytuacji i zachowań wydaje się być nieodłącznym elementem życia społecznego, a część wymaga interwencji. Zanim przejdziemy do opisu wyników badania, warto podkreślić kilka istotnych kwestii, które decydują o skali dotkliwości i wadze konsekwencji odczuwanych przez ofiary.

Po pierwsze, pamiętać trzeba o ogromnym zróżnicowaniu agresji doświadczanej ze strony rówieśników – obok agresji fizycznej, mamy też do czynienia z agresją słowną, relacyjną, materialną i innymi zachowaniami. Ich odczuwana dotkliwość zależy od wielu czynników: samej formy agresji, częstotliwości doświadczanych aktów agresji i przemocy, charakteru relacji, w jakiej znajdują się agresor i ofiara czy sytuacji społecznej, w której dochodzi do przemocy. Po drugie, istotne jest rozróżnienie między agresją a przemocą – o tej drugiej mówimy dopiero w sytuacji dysproporcji sił lub pozycji, przewagi agresora, przy czym może to być zarówno przewaga siłowa, jak i wynikająca z sytuacji społecznej (Komendant-Brodowska, 2014b). Jeszcze dalej na kontinuum dotkliwości dla ofiary znajdują się zachowania określane w literaturze jako dręczenie (ang. bullying): są to celowe działania charakteryzujące się nie tylko wyraźną przewagą agresora (lub częściej kilku agresorów) nad ofiarą i świadomym wykorzystaniem tej przewagi, ale też powtarzalnością i długotrwałością takich działań. Ofierze trudno jest się bronić przed takimi zachowaniami, zaś konsekwencje dla jej psychiki mogą być bardzo poważne, niezależnie od tego czy doświadcza przemocy fizycznej, czy psychicznej (Salmivalli, 2010).

W publicznym dyskursie często podkreśla się zagrożenia związane z agresją fizyczną, natomiast nie docenia potencjalnego zagrożenia dla psychiki dziecka związanego z doświadczaniem przemocy relacyjnej czy werbalnej. Często też nie zauważa się istotnego rozróżnienia między agresją a przemocą. Problem ten dotyczy również środowiska nauczycielskiego, co podkreślali specjaliści zajmujący się profilaktyką w szkołach, z którymi prowadziliśmy wywiady w ramach projektu. Wskazywali oni na tendencję do generalnego umniejszania rangi wszelkich zachowań przemocowych, zwłaszcza przemocy psychicznej i traktowania ich jako niegroźnych zabaw (oczywiście w interesie agresorów jest przekonanie wychowawcy o błahości zauważonej sytuacji).

W rozdziale tym prezentujemy więc kompleksowe informacje dotyczące skali i specyfiki różnych form agresji i przemocy szkolnej, zwracając szczególną uwagę na niezwykle dotkliwe dla dzieci formy przemocy psychicznej. Rozdział otwieramy danymi dotyczącymi częstotliwości doświadczania zachowań agresywnych, a następnie koncentrujemy się na dręczeniu szkolnym. Za niezwykle istotne uważamy też zaprezentowane dane dotyczące subiektywnie odczuwanej dotkliwości różnych zachowań oraz ich konsekwencji dla samopoczucia i zachowania uczniów.

Zanim przejdziemy do omówienia wyników, podkreślić trzeba kwestie metodologiczne związane z definiowaniem agresji i przemocy. Badanie jakościowe pokazało, że uczniowie często kojarzą ją przede wszystkim z przemocą fizyczną, z zagrożeniem fizycznym. Dobrze ilustruje to wypowiedź jednej z badanych dziewcząt: *pierwsze moje skojarzenie to jest po prostu, jak się*

bije dwóch chłopaków na korytarzu na przerwie. Znacznie rzadziej uczniowie wspominali o innych formach agresji i przemocy, takich jak psychiczna, relacyjna, materialna⁷. Dlatego zadając uczniom pytania o zachowania, które w tym raporcie definiujemy jako różne formy agresji, w ankiecie w ogóle nie używano pojęć „agresja” czy „przemoc”. Uczniom przedstawiono katalog 24. zachowań (oraz pytania otwarte dotyczące innych niż wymienione sposobów celowego sprawienia przykrości) i zadano im pytania o doświadczanie ich ze strony kolegów szkolnych w ostatnich 4. tygodniach. W celu syntetycznej prezentacji danych, w poniższym tekście zachowania te zostały zgrupowane w 9 szerokich kategorii zgodnie z poniższą tabelą:

Tabela 1.1. Przyporządkowanie zachowań agresywnych raportowanych przez uczniów do szerokich kategorii stosowanych w raporcie

Nazwa kategorii	Odpowiedzi z ankiety przyporządkowane do danej kategorii – pozycje w pytaniach dotyczącym doświadczanych form agresji: <i>Czy w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń lub uczniowie z Twojej szkoły zachowywali się wobec Ciebie w taki sposób?</i> ⁸
obgadywanie, izolowanie, nastawianie klasy przeciwko	<ul style="list-style-type: none"> • mówił kłamstwa na Twój temat albo obgadywał Cię • nastawiał klasę przeciwko Tobie, namawiał, żeby z Tobą nie rozmawiali • klasa lub kilku uczniów z klasy nie rozmawiała z Tobą, wykluczało Cię ze wspólnych zajęć, zabaw, imprez
wyzywanie, obrażanie, krzyczenie	<ul style="list-style-type: none"> • wyzywał Cię, obrażał albo krzyczał na Ciebie
ośmieszanie, wyśmiewanie, poniżanie	<ul style="list-style-type: none"> • mówił lub robił coś, żeby inni się z Ciebie śmiali albo żeby Cię poniżyć (np. wyśmiewał się, przezywał, przedrzeźniał, dokuczał, pokazywał nieprzyzwoite gesty)
agresja materialna (np. niszczenie, zabieranie przedmiotów)	<ul style="list-style-type: none"> • bez Twojej zgody robił coś z Twoimi rzeczami (np. wyrzucił książki z plecaka) • zabrał, ukradł Ci coś • celowo zniszczył coś, co do Ciebie należało • zmusił Cię do oddania czegoś lub kupienia mu czegoś za Twoje pieniądze (np. grożąc Ci)
agresja elektroniczna	<ul style="list-style-type: none"> • obrażał Cię przez internet lub sms, wyzywał, „hejtował”, komentował Twoje wpisy w obraźliwy sposób, groził Ci przez internet • włamał się na konto internetowe, do Twojego profilu lub telefonu albo podszywał się pod Ciebie (np. używając Twojego profilu lub telefonu bez

⁷ Więcej na ten temat: Nowakowska i Przewłocka, 2015.

⁸ * Uczniom zadawane były dwa pytania:

1. *Czy w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń lub uczniowie z Twojej szkoły zachowywali się wobec Ciebie w taki sposób w szkole lub w drodze do szkoły lub ze szkoły? [w odniesieniu do 19. zachowań innych niż agresja elektroniczna],*

2. *Czy w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń lub uczniowie z Twojej szkoły zachowywali się wobec Ciebie tak jak opisano poniżej? Chodzi tu zarówno o to, co działo się w godzinach szkolnych, jak i poza szkołą, po lekcjach. [w odniesieniu do 5. zachowań zaklasyfikowanych jako agresja elektroniczna]*

Dodatkowo do poszczególnych kategorii przyporządkowywano też odpowiadające im zachowania wpisywane przez uczniów w pola otwarte umieszczone w tych dwóch pytaniach („w inny sposób celowo sprawił Ci przykrość – na czym to polegało?”).

	<p>Twojej zgody)</p> <ul style="list-style-type: none"> wysyłał Ci niechciane przez Ciebie sms-y, maile, wpisy, linki, obrazki (np. obraźliwe, obrzydliwe, denerwujące) wbrew Twojej woli wrzucał do internetu (np. na Facebooka, bloga itp.) albo rozsyłał telefonem informacje, zdjęcia, filmy, które Cię ośmieszały albo poniżały, kłamstwa na Twój temat itp. kilka osób albo cała klasa celowo usunęła Cię ze znajomych w jakimś serwisie (np. Facebooku, Fotce) lub wykluczyła Cię z jakiejś grupy internetowej
agresja fizyczna (np. bicie, celowe potrącanie, zamykanie gdzieś)	<ul style="list-style-type: none"> celowo Cię potrącił, uderzył, rzucił czymś ciężkim albo pobił zamykał Cię gdzieś (np. w szatni, toalecie) pobił Cię tak mocno, że musiałeś(aś) pójść do pielęgniarki lub lekarza zaatakował Cię niebezpiecznym narzędziem, przedmiotem
przymuszanie	<ul style="list-style-type: none"> zmuszał Cię do zrobienia czegoś innego, na co nie miałeś(aś) ochoty
groźby	<ul style="list-style-type: none"> groził Ci lub straszył Cię niebezpiecznym narzędziem / przedmiotem
podglądanie, zdejmowanie ubrań, obmacywanie ⁹ :	<ul style="list-style-type: none"> podglądał Cię np. w toalecie, szatni, przebieralni dotykał Cię, obmacywał wbrew Twojej woli zdejmował, zadzierał Ci ubrania wbrew Twojej woli

W pytaniu dotyczącym dręczenia szkolnego pojęcie to zdefiniowano precyzyjnie wskazując m.in. na działania takie jak wyzywanie, wyśmiewanie, zmuszanie itp. (definicja przywołana jest w całości w rozdziale 2.3).

2.1. Skala doświadczania agresji przez polskich uczniów

Wyniki badania pokazują, że większość uczniów w polskich szkołach przynajmniej od czasu do czasu doświadcza szeroko rozumianych agresywnych zachowań ze strony kolegów i koleżanek, przy czym częściej są to działania w sferze słownej i relacyjnej, niż agresja fizyczna. Najwyższe natężenie takich zachowań notujemy dla klas IV-VI szkół podstawowych¹⁰, niższe dla gimnazjów i znacznie niższe dla szkół ponadpodstawowych, w szczególności liceum.

Około połowy uczniów szkół podstawowych (klasy IV-VI) i gimnazjów i co trzeci uczeń szkoły ponadgimnazjalnej doświadczył w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie (wykres 2.1)¹¹ różnych form agresji relacyjnej, takich jak obgadywanie, izolowanie, nastawianie klasy

⁹ Dodatkowo uczniom ze szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych zaprezentowano też pozycję „robił Ci nieprzyzwoite uwagi lub propozycje seksualne”, jednak ostatecznie nie była ona uwzględniana w kategoriach w związku z koniecznością zapewnienia pełnej porównywalności między typami szkół.

¹⁰ Wszędzie gdzie mowa jest o uczniach szkół podstawowych, chodzi o uczniów klas IV-VI; dzieci z klas młodszych nie były badane. Dla wygody Czytelnika nie zaznaczamy tego w każdym zdaniu, w którym mowa jest o szkołach podstawowych, jednak prosimy o zwrócenie na to uwagi.

¹¹ Badanie realizowane było w listopadzie 2014 roku, tak więc orientacyjnie uczniowie w swoich odpowiedziach odnosili się do okresu od połowy października do połowy listopada tego roku.

przeciwko uczniowi; nieco mniej uczniów było wyzywanych, obrażanych lub też koledzy na nich krzyczeli. Na trzecim miejscu widoczne są zachowania związane z ośmieszaniem czy poniżaniem. Warto tu podkreślić, że choć zachowania te dla wielu osób brzmią niewinnie, znajdują się nie tylko na szczycie rankingu częstości doświadczania, ale też na szczycie rankingu odczuwanej dotkliwości (więcej na ten temat w rozdziale 2.5).

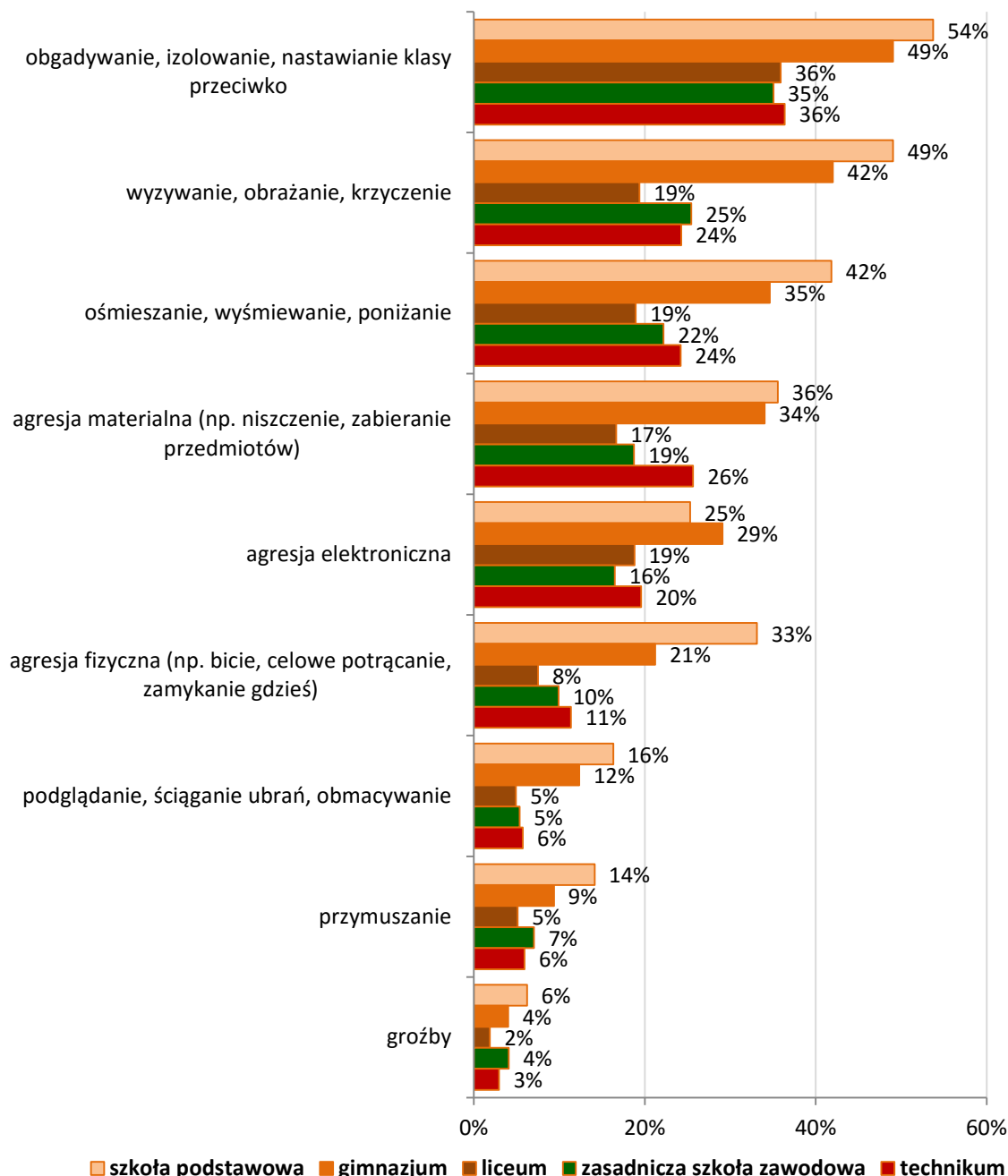
Kolejne stosunkowo często doświadczane formy niepożądanych zachowań to agresja materialna, czyli zabieranie lub niszczenie czyichś przedmiotów (doświadczana przez ok. jedną trzecią uczniów szkół podstawowych i gimnazjów), agresja elektroniczna (a więc z wykorzystaniem internetu i telefonów) oraz akty agresji fizycznej, których w ciągu miesiąca doświadczył co trzeci uczeń szkoły podstawowej, co piąty gimnazjalista i mniej niż jedna dziesiąta uczniów szkół ponadgimnazjalnych.

Rzadsze, ale wciąż obecne są zachowania, które można powiązać ze sferą seksualną. Podglądanie (w toalecie czy przebieralni) i rzadziej występujące ściąganie ubrań to zdecydowanie specyfika szkół podstawowych; z kolei obmacywanie czy dotykanie wbrew czyjejś woli na równi występuje w szkole podstawowej i gimnazjum.

Wykres 2.1. Odsetek uczniów deklarujących doświadczenie danego zachowania co najmniej raz w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie. Kategorie odpowiedzi stworzono w oparciu o katalog 24. zachowań przedstawionych uczniom w dwóch pytaniach:

1. Czy w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń lub uczniowie z Twojej szkoły zachowywali się wobec Ciebie w taki sposób w szkole lub w drodze do szkoły lub ze szkoły? [w odniesieniu do 19. zachowań innych niż agresja elektroniczna],

2. Czy w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń lub uczniowie z Twojej szkoły zachowywali się wobec Ciebie tak jak opisano poniżej? Chodzi tu zarówno o to, co działo się w godzinach szkolnych, jak i poza szkołą, po lekcjach. [w odniesieniu do 5. zachowań zaklasyfikowanych jako agresja elektroniczna].



Podstawa: wszyscy uczniowie (N=10993)

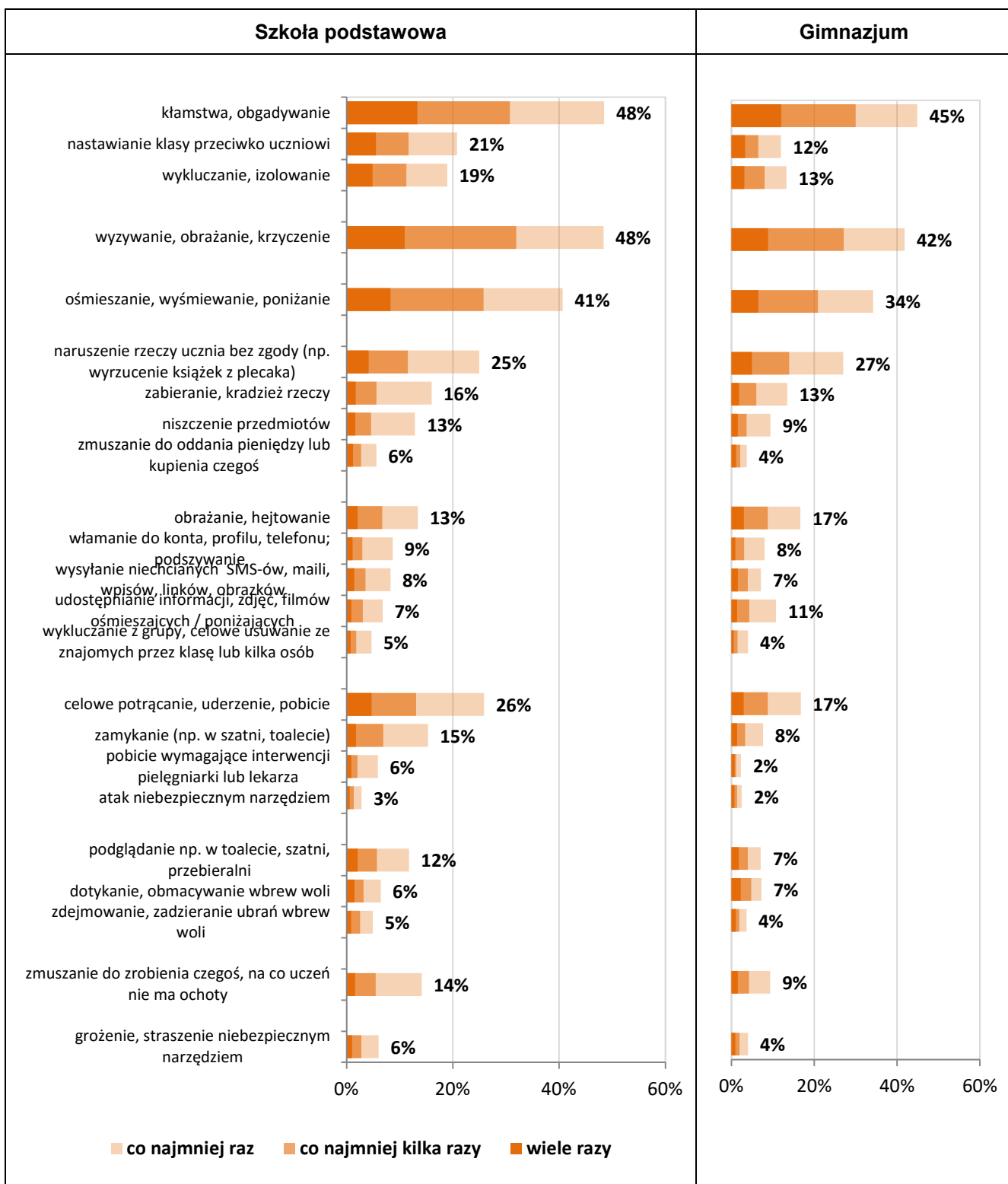
Jak widać na wykresie, spadek rozpowszechnienia zachowań agresywnych dotyczy większości, lecz nie wszystkich analizowanych form, co wiąże się z rozwojem psychospołecznym młodzieży (Card i Rao, 2008). Młodzież gimnazjalna, choć znacznie rzadziej ucieka się do agresji fizycznej niż młodsze dzieci, to agresję relacyjną stosuje w podobnym stopniu, w tym elektroniczną – nawet częściej niż uczniowie szkoły podstawowej. Jeśli chodzi o tę ostatnią formę, na zwiększenie jej powszechności wpływ mają nie tylko kwestie związane z rozwojem psychospołecznym, ale też większa intensywność i biegłość w korzystaniu z internetu. Stosunkowo częste doświadczanie agresji elektronicznej przez gimnazjalistów dotyczy zwłaszcza takich jej form jak udostępnianie w internecie lub przez telefon niechcianych informacji, zdjęć czy filmów, a także obrażanie i wyzywanie przez internet i SMS-y.

Warto zwrócić uwagę na częstotliwość doświadczania niepożądanych zachowań kolegów i koleżanek. O ile pojedyncze incydenty są w szkole nieuniknione, o tyle regularne doświadczanie zachowań agresywnych może być dla ucznia (i całej grupy) poważnym problemem. Przypomnijmy, że pytania dotyczyły okresu ostatnich 4. tygodni, tak więc informacja o kilkukrotnych lub wręcz wielokrotnych incydentach w tak krótkim czasie może wskazywać na istniejący w klasie problem przemocy.

Na wykresie 2.2 widoczne są deklaracje dotyczące częstotliwości doświadczania szczegółowych form agresji¹² w klasach 4-6 szkoły podstawowej oraz w gimnazjum (czyli tych typach placówek, gdzie – jak widzieliśmy – problem jest największy).

¹² Szczegółowe formy agresji ułożone są zgodnie z kolejnością opisywanych wcześniej szerszych kategorii.

Wykres 2.2. Odsetek uczniów szkół podstawowych i gimnazjów deklarujących doświadczenie danego zachowania w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie. Zachowania ułożone są zgodnie z kolejnością szerszych kategorii agresji widocznych na wykresie 2.1



Jak widać, odsetki dotyczące wielokrotnego doświadczenia zachowań agresywnych są kilkukrotnie niższe od tych dotyczących zachowań jednorazowych, np. choć blisko połowa

uczniów doświadcza wyzywania lub obrażania, to wielokrotnie doświadczyła go około jedna dziesiąta uczniów.

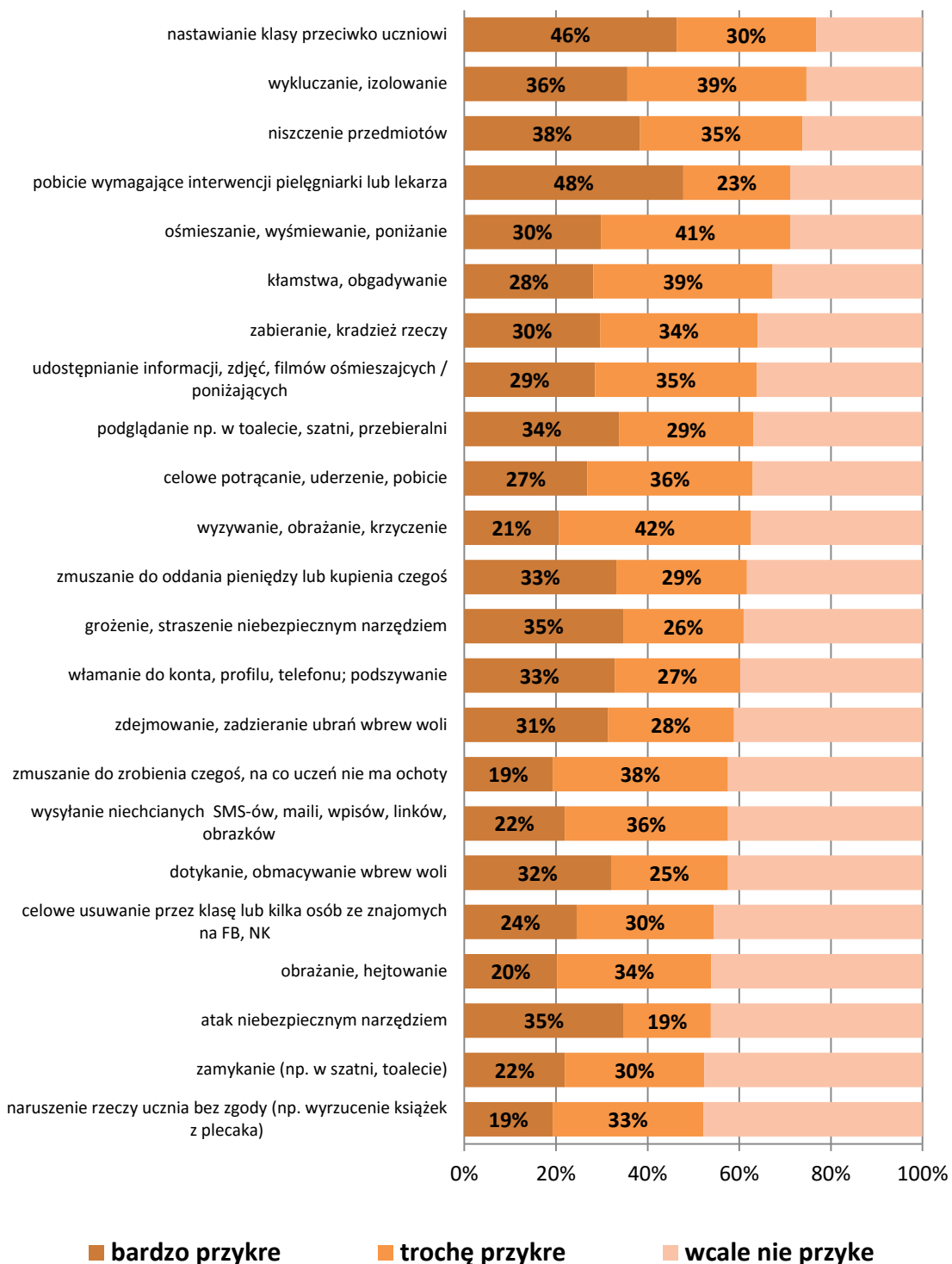
2.2. Dotkliwość agresywnych zachowań rówieśników

Sporadyczne doświadczanie niepożądanych zachowań nie musi automatycznie wskazywać na problem przemocy w szkole (choć niewątpliwie pokazuje, że relacje społeczne są w niej dalece niesatysfakcjonujące). Dla interpretacji i oceny konkretnej sytuacji ogromne znaczenie mają zarówno okoliczności danego zachowania, częstotliwość i powtarzalność tych zachowań, relacje i pozycja w klasie osób uczestniczących w zdarzeniu, jak również odczucia osoby, która tych zachowań doświadcza. Przypomnijmy, że o przemocy mówimy, gdy strona agresywna wykorzystuje swoją przewagę nad ofiarą (czy to siłową, czy liczebną, czy jeszcze inną) i warto odróżnić to od nieuniknionych sytuacji konfliktów czy bójek uczniów o równej sile i pozycji, a także od zachowań będących de facto żartami, których żadna ze stron nie traktuje poważnie. Ta ostatnia kwestia jest jednak niezwykle delikatna. Z jednej strony faktycznie możemy mieć do czynienia z zachowaniami, które choć dla osoby spoza grupy mogą wyglądać niepokojąco, w rzeczywistości są żartami w gronie przyjaciół i nie muszą się wiązać z jakimikolwiek przykrymi odczuciami. Z drugiej jednak strony, określenie przez ucznia danej sytuacji jako żart albo uznanie, że dokuczliwe zachowania kolegów nie są przykre, może być świadomą lub nieświadomą strategią unikania ostracyzmu i próbą zdobycia akceptacji kolegów i koleżanek. Interpretacja zachowania jako żart może być też łatwiejsza psychologicznie niż przyznanie, że jest się obiektem agresji grupy¹³. Pamiętając więc o niejednoznaczności tej kwestii, przyjrzyjmy się deklaracjom dotyczącym poziomu dotkliwości różnych zachowań.

Uczniowie, którzy doświadczyli opisanych wcześniej zachowań rówieśników poproszeni zostali o ocenę, na ile było to dla nich przykre. Łączne odpowiedzi uczniów z wszystkich typów szkół przedstawione są na wykresie 2.3, przy czym analizy pokazują, że ranking dotkliwości nie różni się znacząco na kolejnych poziomach kształcenia.

¹³ Więcej na ten temat: Nowakowska i Przewłocka, 2015.

Wykres 2.3. Ocena poziomu dotkliwości doświadczonych zachowań – odpowiedzi uczniów, którzy doświadczyli danego zachowania w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie



Wśród pięciu zachowań odbieranych przez uczniów jako najbardziej dotkliwych aż trzy przejawy agresji relacyjnej: nastawianie klasy przeciwko uczniowi, izolowanie oraz działania

mające na celu ośmieszenie czy poniżenie ucznia (te ostatnie w dużym stopniu zaliczyć można do agresji werbalnej, jako że przede wszystkim polegają one na wyśmiewaniu, przezywaniu czy dokuczaniu na różne sposoby). Na dalszych miejscach, ale wciąż w pierwszej dziesiątce znalazło się też obgadywanie i mówienie kłamstw na temat ucznia oraz najbardziej dotkliwy przejaw agresji elektronicznej: udostępnianie w internecie ośmieszających czy poniżających informacji, zdjęć i filmów (więcej na temat dotkliwości agresji elektronicznej można znaleźć w publikacjach poświęconych temu problemowi, m.in.: Pyżalski, 2012). Warto podkreślić, że działania te są w górnej części rankingu dotkliwości we wszystkich typach szkół – zarówno wśród uczniów najmłodszych, jak i najstarszych.

Wyniki te są o tyle warte podkreślenia, że w opinii specjalistów zajmujących się profilaktyką w szkołach, dotkliwość agresji i przemocy psychicznej, relacyjnej, werbalnej często nie jest dostrzegana przez nauczycieli, którzy za poważny problem uznają przede wszystkim akty agresji fizycznej. Ich zdaniem wielu nauczycieli nie dostrzega związków między różnymi rodzajami przemocy i uznaje, że zbyt poważnym problemem są bójkki, by mogli poświęcać czas na zajmowanie się wyśmiewaniem czy wykluczaniem. Taką perspektywę szkół potwierdza też analiza dokumentów szkolnych zebranych w ramach badania: programów profilaktycznych, programów wychowawczych oraz procedur reagowania na różnego rodzaju zagrożenia. Wydaje się, że twórcy dużej części dokumentów intuicyjnie rozumieją przemoc jako „przemoc fizyczną”, a zwrócenie uwagi na inne aspekty zachowań agresywnych następuje poprzez sprecyzowanie, że mają na myśli inny typ przemocy. Znaleźć też można zapisy wskazujące na traktowanie przemocy psychicznej jako „mniejszego zła”. Z kolei w procedurach reagowania na agresję zdecydowanie więcej miejsca poświęca się przykładom agresji fizycznej niż problemom przemocy psychicznej, relacyjnej.

Wśród najbardziej dotkliwych agresywnych zachowań uczniowie wskazują też agresję materialną (niszczenie przedmiotów oraz kradzież, zabieranie własności) i agresję fizyczną – przede wszystkim tę w najbardziej drastycznej postaci (wymagającą interwencji lekarza lub pielęgniarki), ale także (na 10. miejscu rankingu) zachowania takie jak celowe potrącenie, uderzenie, pobicie. Dodatkowo uczniowie klas IV-VI szkół podstawowych wśród najdotkliwszych zachowań wymieniają wyzywanie i obrażanie, a także podglądanie (np. w toalecie, przebieralni), które na wyższych poziomach kształcenia nie tylko dotyka mniejszej liczby uczniów, ale też rzadziej traktowane jest przez nich jako przykre.

Łącząc wnioski dotyczące częstości doświadczania i odczuwanej przykrości można zauważyć, że większość zachowań agresywnych nie tylko jest powszechniejsza w szkołach podstawowych niż na wyższych etapach edukacyjnych, ale też są one odczuwane jako bardziej dotkliwe przez uczniów młodszych, przy czym poziom zróżnicowania między poziomami kształcenia zależy od typu agresji. O ile agresja relacyjna i wszelkie działania związane z wyśmiewaniem i poniżaniem nie tylko występują stosunkowo często (zwłaszcza w szkołach podstawowych i gimnazjach), ale też są dla ofiar dotkliwe, o tyle równie częste wyzywanie i obrażanie jest opisywane jako dotkliwe przez dzieci w szkole podstawowej, ale już przez starszych niejednokrotnie kwitowane jest stwierdzeniem, że „wcale nie jest to przykre”. Być może oznacza to, że agresywne zachowania werbalne stają się dla młodzieży na tyle powszechne, że przyzwyczajają się do takich form komunikacji, zaczynają traktować je jako naturalne i nie dostrzegają – przynajmniej na poziomie świadomym – ich przemocowego charakteru.

Łącznie w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie około dwóch trzecich uczniów doświadczyło jakiegoś z przedstawionych na wykresach zachowań kolegów lub koleżanek, zaś

około połowa uczniów nie tylko doświadczyła jakiegoś zachowania, ale też uznała je za przykre (trzy czwarte uczniów szkół podstawowych i gimnazjów, około 60% uczniów zasadniczych szkół zawodowych i nieco ponad połowa w przypadku liceów i techników). Jeszcze raz warto podkreślić, że liczba ta obejmuje też incydenty i sytuacje naturalnie wydarzające się wśród młodych ludzi, niekoniecznie noszące znamiona działań przemocowych i nie można prosto interpretować tych danych jako wskaźnika skali przemocy czy dręczenia w szkołach.

Starając się określić skalę sytuacji niepokojących, mogących wskazywać na problem przemocy, można wziąć pod uwagę jednocześnie częstotliwość i dotkliwość doświadczania różnych zachowań agresywnych. W tym celu stworzony został wskaźnik uwzględniający sytuacje co najmniej kilkukrotnego doświadczania agresywnych zachowań kolegów odbieranych przez ucznia jako przykre. W ramach wskaźnika uwzględniono więc następujące sytuacje:

- uczeń doświadczył kilka lub wiele razy przynajmniej jednego zachowania agresywnego (z listy 24. opisanych w poprzednim podrozdziale), które określił jako trochę lub bardzo przykre, lub
- uczeń doświadczył co najmniej trzech typów zachowań agresywnych (co najmniej jeden raz każde z nich), które określił jako trochę lub bardzo przykre.

Analiza danych pokazuje, że takie doświadczenia ma nieco ponad jedna trzecia uczniów (36%): blisko połowa (47%) uczniów szkoły podstawowej, 40% uczniów gimnazjum i około jednej czwartej uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Sytuacje tego rodzaju z pewnością powinny wzbudzić zainteresowanie wychowawców, choć nie da się tu dokładnie określić, jaka część tych przypadków może zostać zakwalifikowana jako przemoc. Chcąc precyzyjnie wskazać sytuacje najbardziej niepokojące i określić skalę ich występowania, w następnym podrozdziale koncentrujemy się na dręczeniu szkolnym.

2.3. Dręczenie szkolne

Przedstawione wyżej dane pokazują, że częstotliwość, okoliczności i dotkliwość doświadczanych przez dzieci i młodzież szeroko rozumianych agresywnych zachowań rówieśników, są bardzo zróżnicowane. Aby wyróżnić te najbardziej niepokojące i zagrażające psychice uczniów, wprowadzono opisaną na początku rozdziału kategorię dręczenia, czyli celowych, długotrwałych i powtarzalnych działań, w których agresor lub agresorzy mają wyraźną przewagę nad osobą dręczoną. Są to działania mocno osadzone w grupie – klasie szkolnej, wpływające nie tylko na ofiarę, ale też świadków. Podstawowym celem agresorów jest podniesienie swojej pozycji w grupie oraz zwiększenie kontroli nad grupą (Salmivalli, 2010; Komendant-Brodowska, 2014a), tak więc niezwykle ważne dla przebiegu dręczenia są reakcje świadków przemocy.

Szacując skalę dręczenia, w badaniu posłużono się klasyczną już metodologią badań Olweusa, zgodnie z którą uczniom prezentuje się opis sytuacji dręczenia i pyta się ich o własne doświadczenia w tym zakresie (por. Solberg i Olweus, 2003, za: Hamburger i in., 2011). To podejście badawcze obciążone jest oczywiście pewnym ryzykiem związanym z potencjalnymi trudnościami w zrozumieniu abstrakcyjnej definicji i odniesieniu jej do własnego doświadczenia. Może to być problematyczne zwłaszcza w Polsce, ponieważ w naszym języku nie funkcjonuje powszechnie zrozumiały odpowiednik angielskiego określenia „bullying” (tłumaczonego jako dręczenie właśnie, ale też jako nękanie, gnębienie czy prześladowanie). Biorąc pod uwagę te problemy, w projekcie badawczym włożono dużo wysiłku w sformułowanie zrozumiałej dla

uczniów definicji: została ona przygotowana, a następnie zweryfikowana w ramach badań jakościowych z dziećmi i młodzieżą i ostateczne jej brzmienie było następujące:

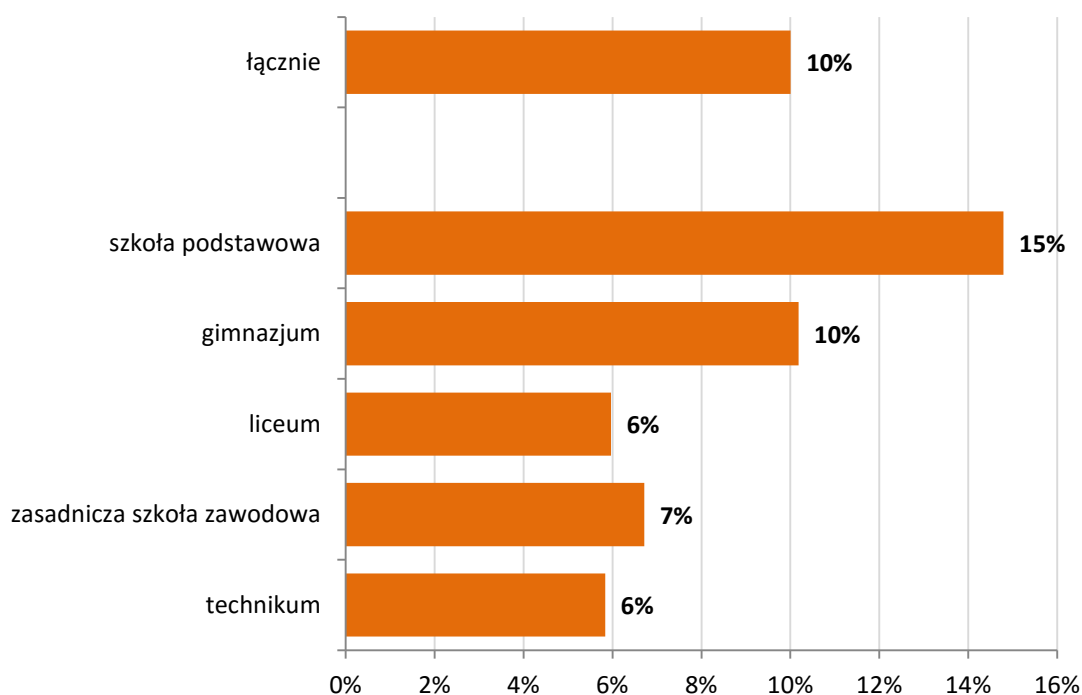
Co to jest DREĆZENIE?

Mówimy, że jakiś uczeń lub grupa uczniów DREĆZY jakąś osobę (innego ucznia) jeśli:

- **wiele razy** mówi lub robi tej osobie **przykre, dokuczliwe rzeczy**, na przykład wyzywa, wyśmiewa, dokucza, zmusza do czegoś, zabiera coś tej osobie, rozsyła kłamstwa na jej temat, bije ją itp.
- oraz jeżeli taka sytuacja **powtarza się często**
- oraz jeżeli tej osobie **trudno się przed tym obronić**.

Przy takiej definicji, jedna dziesiąta uczniów zadeklarowała, że byli dręczeni w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie, przy czym najwięcej było ich w klasach IV-VI szkoły podstawowej (wykres 2.4). Są to wskaźniki zbliżone do uzyskiwanych w innych badaniach (por. m. in. Komendant-Brodowska, 2011; Currie i in., 2012).

Wykres 2.4. Odsetek uczniów deklarujących, że byli dręczeni w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie

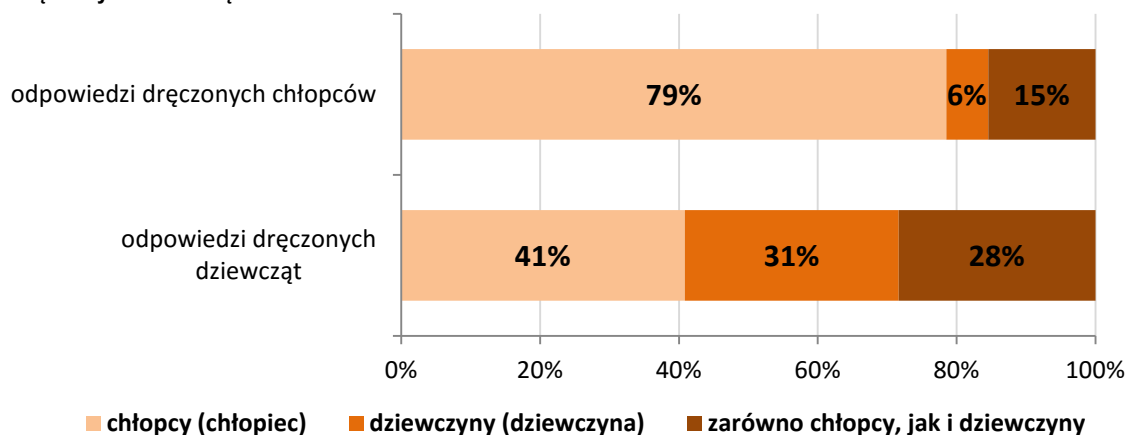


Podstawa: wszyscy uczniowie (N=10891)

Dręczeni uczniowie najczęściej doświadczają agresji ze strony kolegów i koleżanek kilka razy w tygodniu (39%) lub kilka razy w miesiącu (42%), jednak co piąty mówi o codziennym dręczeniu. W trzech czwartych przypadków liczba prześladowców nie przekracza trzech osób i najczęściej są to osoby z tej samej klasy (59% – tylko z tej samej klasy; 22% – zarówno z klasy, jak i spoza klasy, natomiast 25% – tylko spoza klasy). Dręczycielami najczęściej są chłopcy, jednak duże znaczenie ma płeć osoby prześladowanej: jak widać na wykresie 2.5,

chłopcy są dręczeni niemal wyłącznie przez chłopców, natomiast dziewczęta – zarówno przez chłopców, jak i dziewczęta.

Wykres 2.5. Płeć dręczycieli – odpowiedzi osób dręczonych przedstawione oddzielnie dla dręczonych chłopców i dręczonych dziewcząt



Dręczeni uczniowie są przez kolegów prześladowani na wiele różnych sposobów jednocześnie: około 80% wskazuje na przemoc relacyjną w formie obgadywania, izolowania czy negatywnego nastawiania klasy, tyle samo doświadczyło wyzywania, obrażania lub krzyku, również tyle samo – ośmieszania, wyśmiewania i poniżania. Blisko dwie trzecie mówi o agresji materialnej, nieco mniej o agresji fizycznej, a nieco ponad połowa – o elektronicznej.

2.4. Znaczenie cech indywidualnych i środowiska rodzinnego

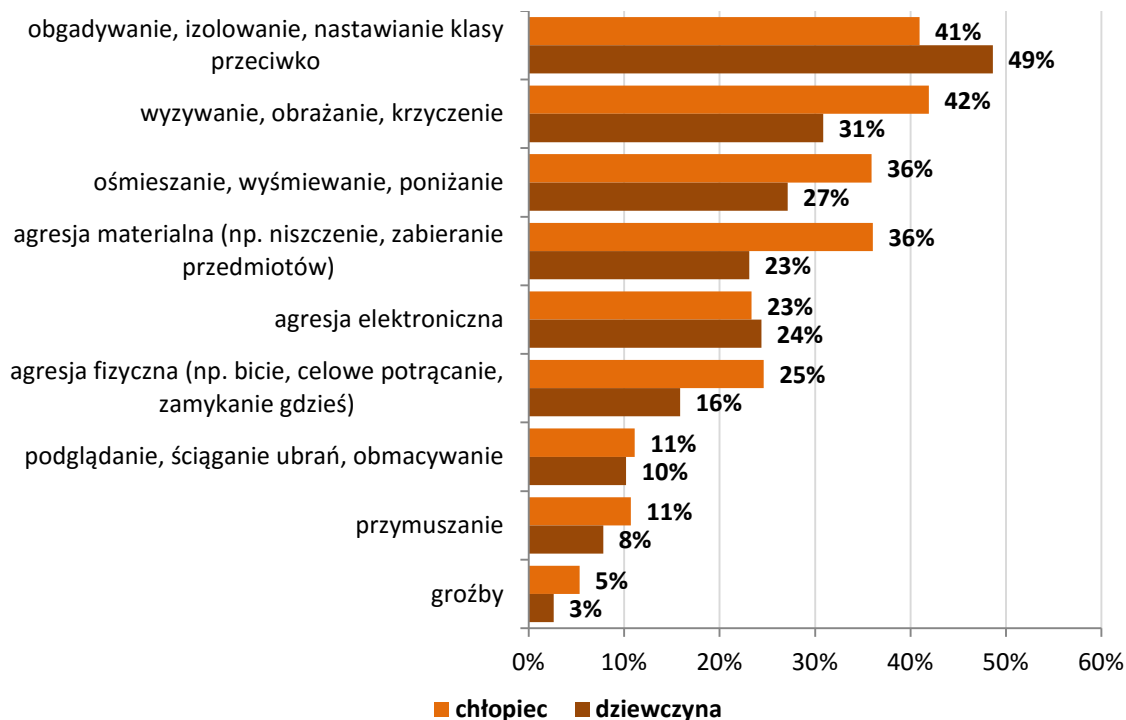
Na ryzyko stania się ofiarą agresji i przemocy rówieśniczej wpływa wiele zmiennych. Z jednej strony znaczenie mają czynniki indywidualne dotyczące samych uczniów (m.in. ich cechy demograficzne, cechy charakteru czy specyfika ich domów rodzinnych), co potwierdzają liczne badania polskie i zagraniczne (por. m.in. Schwartz, Dodge i Coie, 1993; Komendant-Brodowska i in., 2011a). Z drugiej strony ogromne jest znaczenie czynników środowiskowych – związanych z cechami szkoły, klasy, a zwłaszcza z relacjami z nauczycielami i innymi aspektami klimatu szkoły i klasy – opisujemy je w następnym podrozdziale.

Analizy danych z badania pokazują, że na ryzyko stania się ofiarą agresji rówieśniczej, jak i ofiarą dręczenia wpływają podobne czynniki – opisujemy je poniżej.

Płeć

Niemal wszystkie formy szeroko rozumianej agresji doświadczane są częściej przez chłopców niż dziewczęta, przy czym szczególnie dotyczy to agresji materialnej i fizycznej a także werbalnej, takiej jak wyzywanie, obrażanie, krzyczenie (wykres 2.6). Inaczej jest w przypadku agresji relacyjnej: to dziewczęta doświadczają jej częściej niż chłopcy, zwłaszcza na wyższych poziomach kształcenia. Agresji elektronicznej doświadczają na równi obie płcie. Także doświadczanie zachowań takich jak podglądanie, ściąganie ubrań, obmacywanie jest zbliżone dla chłopców i dziewcząt, jednak w gimnazjach ofiarami takich zachowań częściej padają dziewczęta.

Wykres 2.6. Odsetek uczniów, którzy doświadczyli danej formy agresji co najmniej raz w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie – odpowiedzi chłopców i dziewcząt



Jeśli chodzi o odsetek uczniów dręczonych, na poziomie całej populacji uczniów notujemy niewielkie różnice między chłopcami (11%) a dziewczętami (9%). Wyraźne różnice pojawiają się dla szkoły podstawowej, gdzie ofiarami dręczenia zdecydowanie częściej padają chłopcy (17%) niż dziewczęta (12%).

Podsumowując, wyniki badania pokazują, że chłopcy generalnie częściej padają ofiarą agresji i przemocy rówieśniczej, przy czym dotyczy to przede wszystkim najbardziej widocznych jej form: fizycznej, werbalnej, materialnej. Inaczej jest z agresją relacyjną, nieco częstszą wśród dziewcząt, którą to trudniej zaobserwować nauczycielom, a jednocześnie opisywana jest przez uczniów jako bardzo dotkliwa.

Wiek

Jak już wspomniano, częstość doświadczania agresji i przemocy, w tym najbardziej niepokojącego dręczenia szkolnego zasadniczo maleje wraz z wiekiem: największa jest w szkole podstawowej¹⁴, mniejsza w gimnazjum i najmniejsza w szkołach ponadgimnazjalnych.

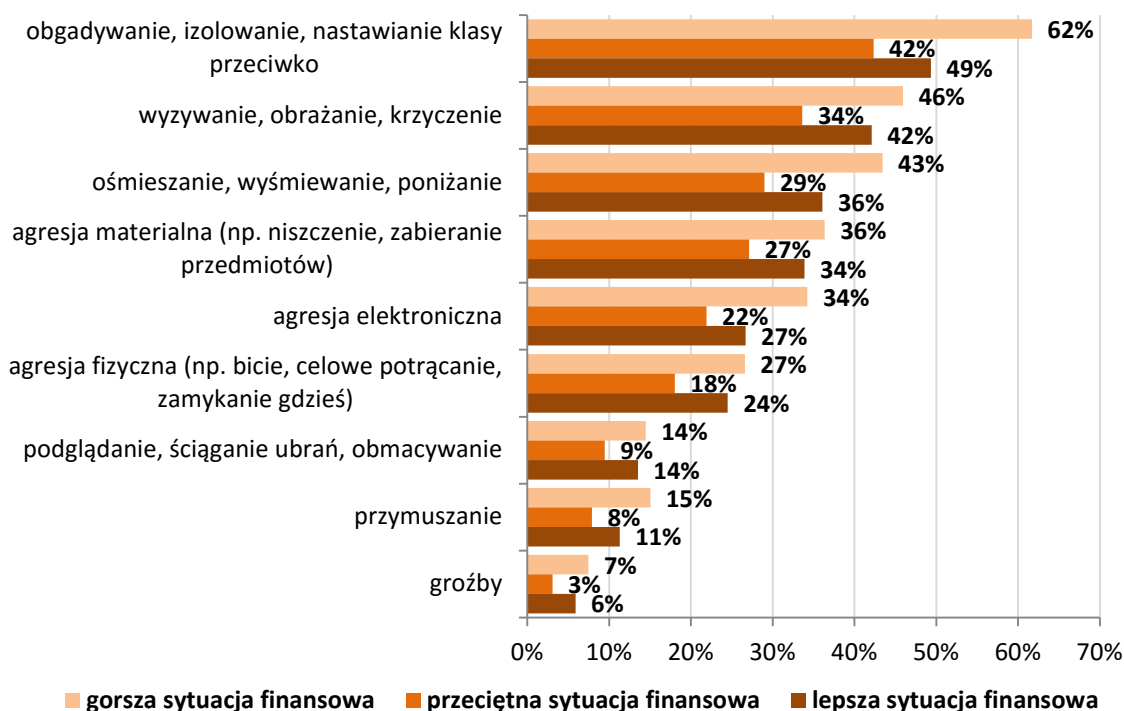
¹⁴ Warto tu przypomnieć, że badaniem objęto dzieci od IV klasy szkoły podstawowej. Klasy I-III nie były badane.

Odmienność od innych uczniów w klasie

Odróżnianie się od innych uczniów w klasie może być powodem odrzucenia ucznia przez rówieśników. Wyraźnie pokazały to prowadzone w ramach projektu badania jakościowe z dziećmi i młodzieżą: w zależności od specyfiki klasy odrzucenie może dotyczyć uczniów mniej zamożnych, ale też czasem odwrotnie – bardziej zamożnych (w klasach, gdzie dominują uczniowie o niższym statusie materialnym); czasem odrzuca się „kujonów”, a w innych klasach – osoby wyraźnie nieradzące sobie z nauką. Poza nawias klasy postawione mogą też być osoby inaczej się zachowujące, inaczej wyglądające itp.¹⁵. Odrzucenie takie nie musi przekładać się na stosowanie agresji wobec tych osób, może jednak podwyższać ryzyko stania się ofiarą negatywnych zachowań rówieśników.

Potwierdzają to wyniki badania: uczniowie deklarujący, że sytuacja finansowa ich rodziny jest gorsza od przeciętnej w klasie wyraźnie częściej doświadczają różnych form agresji, znacznie częściej też są ofiarami dręczenia szkolnego: dotyczy ono 18% gorzej sytuowanych w porównaniu do 8% wśród uczniów o przeciętnej sytuacji materialnej. Na wykresie 2.7 widać, że podwyższone ryzyko dotyczy też uczniów, których sytuacja materialna jest lepsza od przeciętnej – choć w tym przypadku różnice nie są już aż tak duże.

Wykres 2.7. Odsetek uczniów, którzy doświadczyli danej formy agresji co najmniej raz w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie – odpowiedzi osób o różnym statusie materialnym na tle klasy



Ważnymi kryteriami odmienności od klasy mogą być wyniki uczniów – zarówno ogólne osiągnięcia, mierzone średnią ocen, ale też osiągnięcia i zaangażowanie na WF-ie,

¹⁵ Nieco więcej na ten temat w: Nowakowska i Przewłocka, 2015. Z kolei dyskryminacji w szkole poświęcony jest w całości raport Towarzystwa Antydyskryminacyjnego: Gawlicz i in., 2015.

odzwierciedlające sprawność fizyczną, która może być wyznacznikiem statusu. Jeśli chodzi o oceny, nie znaleziono znaczących różnic między uczniami wyróżniającymi się na tle klasy – skala agresji wobec uczniów mających znacząco gorszą średnią od klasowej jest podobna jak wobec tych, którzy mają średnią przeciętną lub lepszą. Także bezwzględne wartości średniej nie wpływają na ryzyko zostania ofiarą agresji rówieśniczej czy dręczenia szkolnego. Inaczej jest z osiągnięciami na WF-ie: okazuje się, że uczniowie, którzy radzą sobie na nim gorzej lub w ogóle unikają tej lekcji, częściej niż inni doświadczają różnych form agresji, a także częściej padają ofiarą dręczenia przez rówieśników. Zależność jest bardzo silna i okazuje się, że dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewcząt; zarówno gimnazjów, jak i szkół ponadgimnazjalnych (w szkołach podstawowych pytania o WF nie zadawano). W przypadku gimnazjów do bycia dręczonymi przynajmniej 7% uczniów deklaruje, że dobrze im idzie na WF-ie oraz ponad dwa razy więcej wśród tych, którzy albo WF-u unikają albo nie radzą sobie na nim zbyt dobrze.

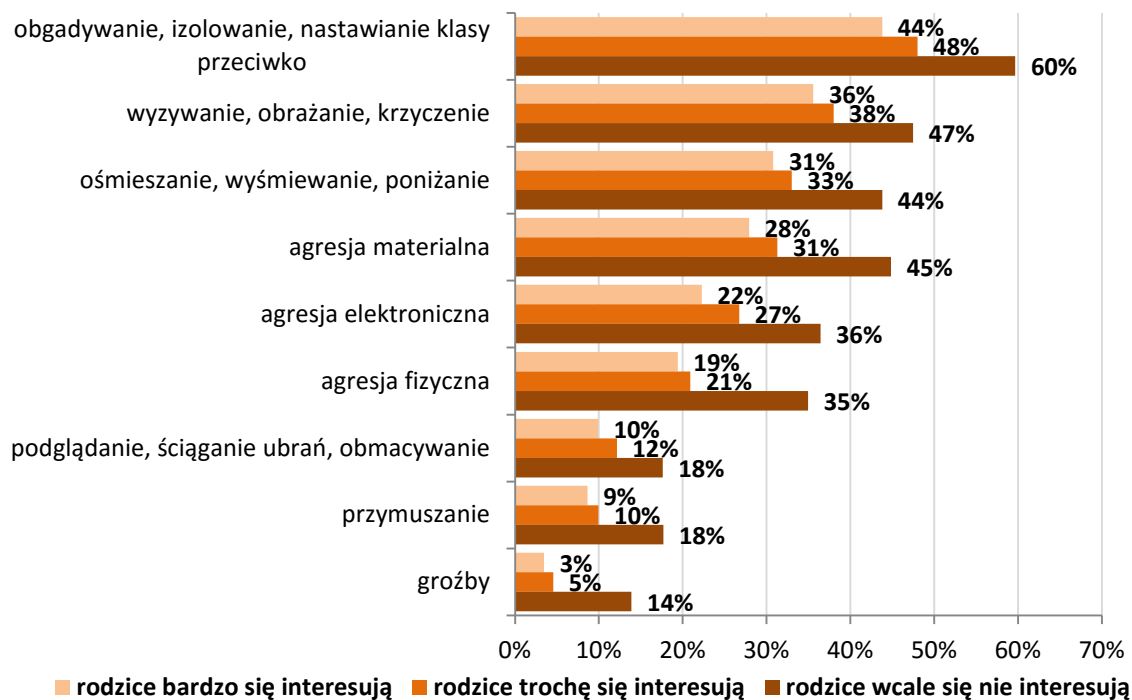
Badanie pokazuje też, że agresji i dręczenia wyraźnie częściej niż inni doświadczają uczniowie mający niskie oceny z zachowania i chodzący na wagary. Trudno jednoznacznie zinterpretować tę zależność: znacznie może tu mieć odmienną od klasy, zastanawiać się też można w jakim stopniu uczniowie gorzej oceniani z racji różnych predyspozycji oraz grona koleżeńskiego częściej znajdują się w sytuacjach związanych z agresją (nie tylko jako ofiara). Wreszcie – wagary mogą też być sposobem ucieczki przed prześladowaniem ze strony kolegów.

Środowisko domowe / rodzinne

Liczne badania pokazują, że na ryzyko stania się ofiarą agresji i przemocy rówieśniczej w bardzo dużym stopniu wpływa wsparcie społeczne uzyskiwane przez dziecko (por. m.in. Komendant-Brodowska i in., 2011). W dalszych częściach raportu przyjrzymy się dokładniej relacjom ze społecznością szkolną i generalnemu poziomowi wsparcia, natomiast teraz warto podkreślić znaczenie zaangażowania i zainteresowania rodziców.

Wyniki badania pokazują jednoznacznie, że ofiarami agresji rówieśniczej są częściej uczniowie, którym brak jest wsparcia rodziców niż ci posiadający zaangażowanych i zainteresowanych opiekunów. Zależność ta utrzymuje się dla różnych miar zaangażowania: doświadczanie agresji kolegów jest powszechniejsze wśród uczniów, których rodzice w niewielkim stopniu interesują się tym, co dzieje się w szkole, a także wśród uczniów, których rodzice rzadziej jedzą z dziećmi wspólne posiłki i rzadziej chodzą na wywiadówki (choć w tym ostatnim przypadku zależność jest najslabsza). Dane wyraźnie pokazują też, że dzieci rodziców mniej zainteresowanych częściej stają się ofiarami dręczenia szkolnego (wykres 2.8).

Wykres 2.8. Odsetek uczniów, którzy doświadczyli danej formy agresji co najmniej raz w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie w zależności od zainteresowania ich rodziców lub opiekunów tym co się dzieje w szkole



2.5. Rola środowiska szkolnego

Znaczenie opisanych wyżej czynników ryzyka może być większe lub mniejsze w zależności od środowiska, do którego trafi uczeń. Oznacza to, że dziecko o takiej samej sytuacji rodzinnej czy podobnych cechach charakteru trafiając do różnych środowisk może z większym lub mniejszym prawdopodobieństwem stać się ofiarą przemocy rówieśników. Znaczenie może tu mieć skład uczniowski, relacje w klasie, nastawienie i zachowanie nauczycieli, normy społeczne etc. Te cechy szkolne mogą być czynnikami ochronnymi, a więc takimi, które zmniejszają ryzyko wystąpienia problemów – w szczególności stania się ofiarą przemocy szkolnej.

Szczególnie interesująca jest tu rola klimatu szkoły. Analizując jego znacznie trzeba jednak zachować szczególną ostrożność. Samo poczucie bezpieczeństwa i doświadczanie agresji istotnie wpływają na samopoczucie młodzieży w szkole i sympatię do niej, tak więc naturalna jest zależność między ogólnym pozytywnym klimatem szkoły (w percepcji uczniów) a poziomem bezpieczeństwa i trudno na jej podstawie wnioskować o „wpływie” klimatu na poziom agresji (raczej mamy tu do czynienia z dwukierunkowym charakterem relacji). Ciekawsze wydają się zależności pomiędzy poszczególnymi składnikami klimatu szkoły (zwłaszcza tymi

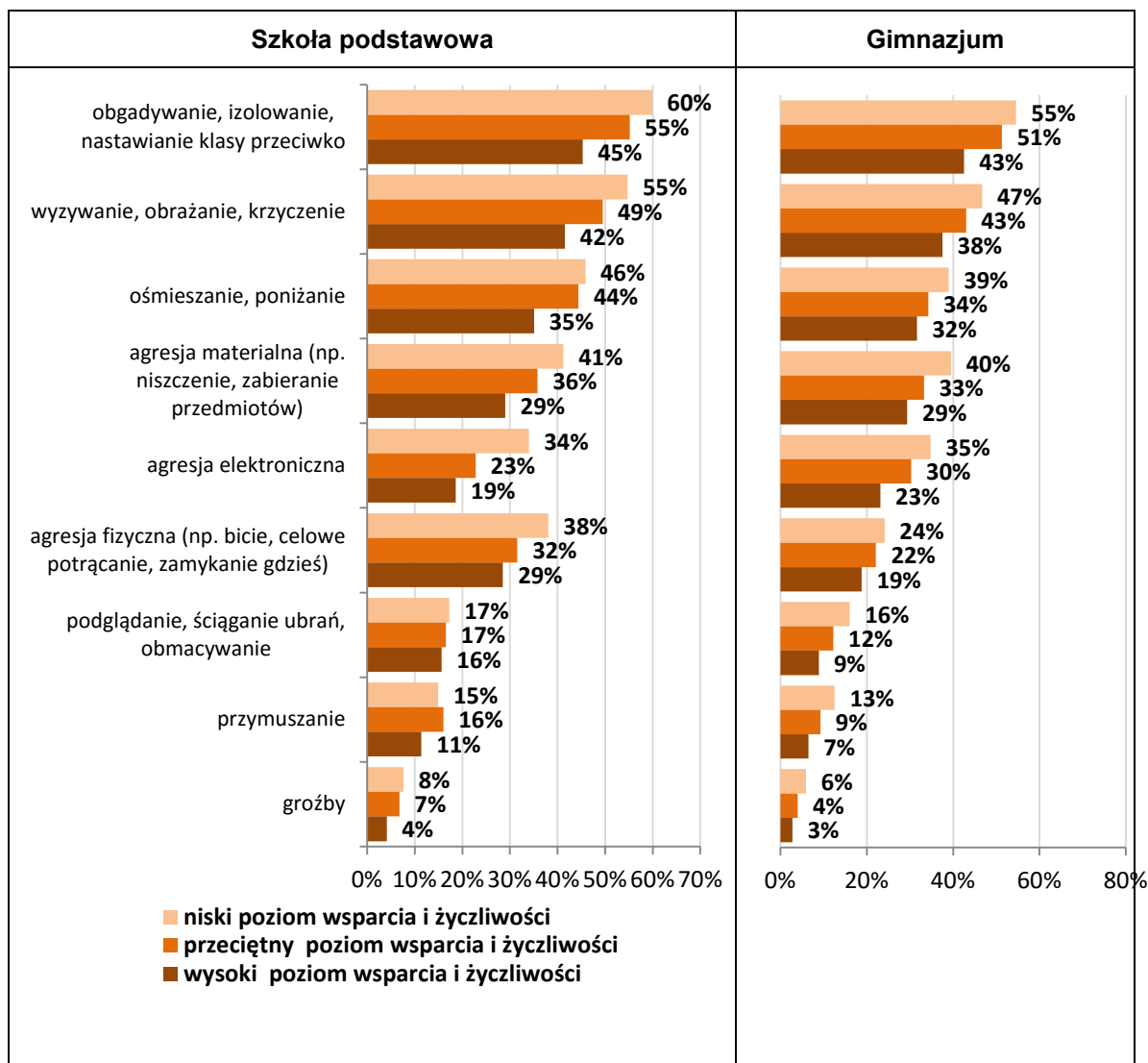
niezwiązanymi z relacjami koleżeńskimi) a poziomem agresji rówieśniczej. Mogą one być pomocne we wskazaniu czynników ochronnych¹⁶.

Wyniki badania ujawniają szereg zależności między klimatem szkoły a skalą agresji i przemocy szkolnej. Po pierwsze, widoczne są zależności oczywiste: skala dręczenia, a także skala różnych form szeroko definiowanej agresji rówieśniczej są mniejsze w klasach, w których uczniowie pozytywnie oceniają wzajemne wsparcie i sympatię między rówieśnikami i w których mniej jest zachowań dyskryminacyjnych. Wyraźny i naturalny jest też związek między komfortem w szkole, poczuciem przynależności do szkoły a niskim poziomem zarówno szeroko rozumianej agresji, jak i dręczenia.

Widoczne są też jednak zależności wskazujące na znaczenie zachowań nauczycieli i kreowanego przez nich klimatu dla skali agresji i przemocy rówieśniczej, w tym dręczenia szkolnego. Wyniki badania pokazują, że problem ten jest mniejszy w klasach, w których uczniowie oceniają nauczycieli jako życzliwszych, bardziej skłonnych do pomocy i zainteresowanych uczniami. Z kolei tam, gdzie uczniowie dostrzegają więcej zachowań przemocowych nauczycieli (takich jak obrażanie, ośmieszanie czy szturchanie), więcej jest też agresywnych zachowań rówieśniczych i wyższa jest skala dręczenia szkolnego.

¹⁶ Wprawdzie badania (łącznie z niniejszym) dostarczają najczęściej tylko informacji o zależnościach, nie zaś o kierunku przyczynowości, możemy jednak wywodzić wnioski dotyczące kierunku zależności z teorii oraz z doświadczeń praktyków wprowadzających szkolne reformy. Więcej na ten temat w: Przewłocka, 2015.

Wykres 2.9. Średni odsetek uczniów, którzy doświadczyli danej formy agresji co najmniej raz w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie w klasach o niskim, przeciętnym i wysokim wskaźniku wsparcia i życzliwości nauczycieli¹⁷ (na podstawie ocen uczniów).



Mniejsze problemy z agresją i przemocą są też w klasach, w których uczniowie lepiej znają prawa i zakazy szkolne, zaś nauczyciele i dyrekcja omawiają je jasno i szczegółowo. A także tam, gdzie uczniowie deklarują wyższą akceptację dla obowiązujących ich zasad oraz wyżej oceniają sprawiedliwość nauczycieli.

¹⁷ Więcej informacji na temat wymiarów klimatu szkoły można znaleźć w rozdziale 8.

2.6. Wychowawcy o problemie agresji i przemocy

Duża część wychowawców jest świadomych istnienia problemu agresji i przemocy rówieśniczej, jednak wielu też nie zdaje sobie sprawy z jego skali. Około jedna trzecia wychowawców jest przekonanych, że w ich klasach nie dochodzi do żadnych tego typu zachowań. Deklarują tak przede wszystkim wychowawcy z liceów i techników (około 60%) – a więc (zwłaszcza jeśli chodzi o liceum) szkół faktycznie mniej dotkniętych problemem. W gimnazjach około jedna czwarta wychowawców wskazała na brak jakiegokolwiek problemu w klasie, w szkołach podstawowych (klasy IV-VI) – około jedna piąta.

Stworzony na podstawie ich odpowiedzi ranking częstości poszczególnych typów agresji jest podobny (choć nie identyczny) do rankingu wyłaniającego się z doświadczeń uczniów. Wychowawcy najczęściej dostrzegają agresję werbalną w postaci wyzywania, obrażania, krzyku (wskazało ją około 60% wychowawców szkół podstawowych, około połowa wychowawców w gimnazjach, nieco mniej w szkołach zawodowych i najmniej – ok. 15%-20% – w liceach i technikach). Podobne były wskazania dla zachowań takich jak ośmieszanie i poniżanie, niższe natomiast dla agresji relacyjnej w postaci obgadywania czy izolowania ucznia (po około 30% w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach zawodowych, mniej w pozostałych). Te ostatnie zachowania są z pewnością trudniejsze do uchwycenia dla nauczycieli, jednak ze względu na ich dużą dotkliwość dla ofiar nie mogą być lekceważone. Agresja fizyczna dostrzegana jest przede wszystkim przez wychowawców w szkołach podstawowych (bo też, jak widzieliśmy w rozdziale 2, to właśnie w tych szkołach jest najczęstsza): jej obecność dostrzega blisko 40% wychowawców klas IV-VI, podczas gdy na innych poziomach kształcenia wskaźniki są znacznie niższe (gimnazjum – około 15%, szkoły ponadgimnazjalne – po kilka %). Stosunkowo rzadko wychowawcy świadomi są agresji elektronicznej (cyberprzemocy).

Warto też zwrócić uwagę na odsetki odpowiedzi „nie wiem / trudno powiedzieć”. Najwyższe są dla agresji elektronicznej – w zależności od jej formy od 30% do prawie 60% wychowawców wskazało, że nie wie, czy w ogóle do takich zachowań dochodzi. Wynik ten nie dziwi – są to zachowania odbywające się poza szkołą, w dodatku w przestrzeni wirtualnej, która jest obca wielu wychowawcom. Około jedna trzecia wychowawców deklaruje też brak wiedzy jeśli chodzi o rozpowszechnianie kłamstw czy obgadywanie.

Wykres 2.10. Odsetek wychowawców deklarujących, że w ich klasach w ciągu ostatnich 4. tygodni jakiś uczeń doświadczył wymienionych zachowań ze strony innych uczniów (albo z tej samej klasy, albo z innych)



Podstawa: wszyscy wychowawcy (N=528)

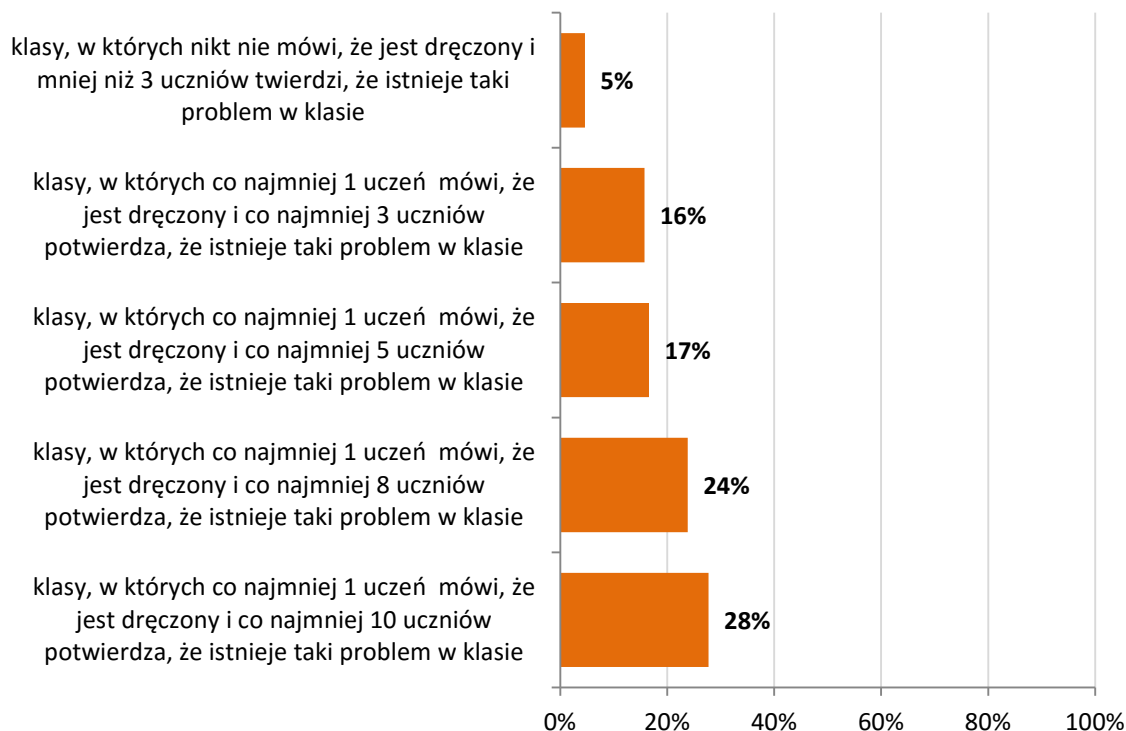
Gdy porównujemy te odpowiedzi z deklaracjami uczniów z prowadzonych przez wychowawców klas, widzimy jednak ogromne rozbieżności wskazujące na brak wiedzy wychowawców na temat realiów klasowych. Istnieje wprawdzie korelacja między odpowiedziami nauczycieli a liczbą uczniów z klasy doświadczających danych zachowań agresywnych, jednak jest ona stosunkowo słaba. Jak widać w tabeli 2.1, bardzo liczne są przypadki, gdy wychowawca nie zdaje sobie sprawy z występujących problemów pomimo licznej grupy uczniów raportujących je w ankiecie.

Tabela 2.1. Odsetek wychowawców potwierdzających istnienie problemu w zależności od liczby uczniów zgłaszających doświadczanie zachowań agresywnych danego typu przynajmniej 1 raz w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie

	Odsetek wychowawców potwierdzających istnienie problemu w klasach, w których dana liczba uczniów zgłaszała doświadczanie zachowań agresywnych		
	żaden, 1 albo 2 uczniów	3-5 uczniów	ponad 5 uczniów
wyzywanie, obrażanie, krzyczenie	21%	37%	50%
ośmieszanie, poniżanie	28%	38%	48%
obgadywanie, izolowanie, nastawianie klasy przeciwko	19%	18%	31%
agresja materialna (np. niszczenie, zabieranie przedmiotów)	11%	20%	27%
agresja fizyczna (np. bicie, celowe potrącanie, zamykanie gdzieś)	7%	20%	33%
agresja elektroniczna	2%	15%	15%

Oczywiście nie chcemy tu przesądzać, że deklaracje uczniów są zawsze zgodne z prawdą; nie da się wykluczyć, że część badanych – świadomie lub nieświadomie – mijają się z prawdą (w jedną albo drugą stronę). Biorąc pod uwagę ryzyko zawyżenia skali problemu przy oparciu się jedynie na danych pochodzących od uczniów-ofiar agresji uznajemy jednak, że rozbieżności w ocenach uczniów i nauczycieli wskazywać będą raczej na niewiedzę tych drugich niż przewrażliwienie tych pierwszych. Jednak aby zminimalizować opisane ryzyko i nieco zobiektywizować informacje pochodzące od uczniów, na wykresie 2.11 przedstawiającym dane dotyczące dręczenia uwzględnione są nie tylko deklaracje ofiar, ale także świadków dręczenia. W przypadku dręczenia uwzględnienie tych danych jest dodatkowo wskazane z dwóch powodów. Po pierwsze, przedstawiona uczniom definicja dręczenia jest nieco mniej precyzyjna niż konkretne formy doświadczanej agresji i nieco większe mogą być różnice w interpretacji między uczniami. Po drugie, dręczenie jest procesem społecznym, w który często zaangażowanych jest więcej osób w klasie – w związku z tym opinie świadków mogą być tu bardzo cenne. Okazuje się, że nawet w klasach, w których ponad 10. uczniów twierdzi, że ktoś w klasie jest dręczony, duża część wychowawców tego problemu nie zauważa.

Wykres 2.11. Odsetek wychowawców potwierdzających istnienie problemu dręczenia w swojej klasie (oddziale klasowym) w zależności od liczby uczniów zgłaszających doświadczanie dręczenia i deklarujących, że w ich klasie ktoś jest dręczony

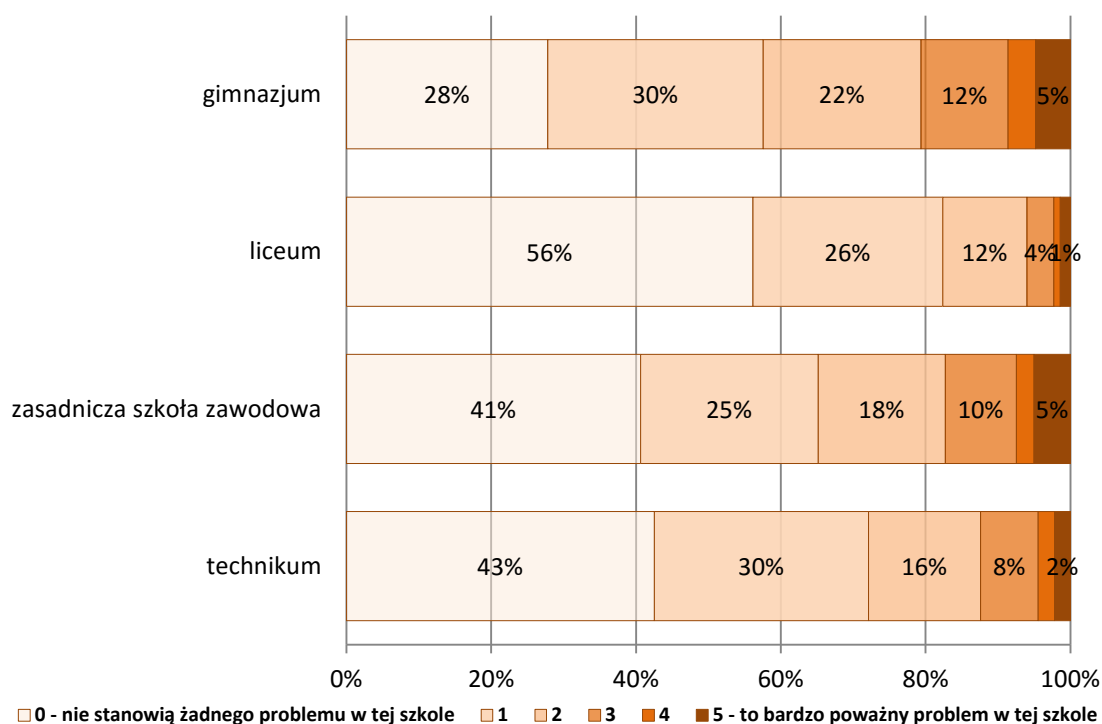


Podstawa: wszyscy potwierdzający problem dręczenia w swojej klasie (N=7)

2.7. Opinie na temat skali problemu

Pomimo dostrzegania niewłaściwych zachowań kolegów i koleżanek (przypomnijmy, że co trzeci uczeń potwierdza, że w jego klasie zdarzają się przypadki dręczenia), uczniowie nie przeceniają wagi problemu agresji i przemocy. Poproszeni o wskazanie odpowiedzi na skali 0-5, gdzie 0 oznacza, że agresja i przemoc nie stanowią żadnego problemu w ich szkole, a 5 – że stanowią poważny problem, uczniowie wskazywali raczej lewy kraniec skali (wskazujący na brak problemu), a średni wynik wyniósł 1,2. Jak widać na wykresie 2.12, szczególnie licealiści uważają ten problem za nieobecny lub nieistotny, co spójne jest z niższymi wskaźnikami agresji i przemocy w szkołach tego typu.

Wykres 2.12. Opinie uczniów różnych typów szkół dotyczące wagi problemu agresji i przemocy w ich szkole



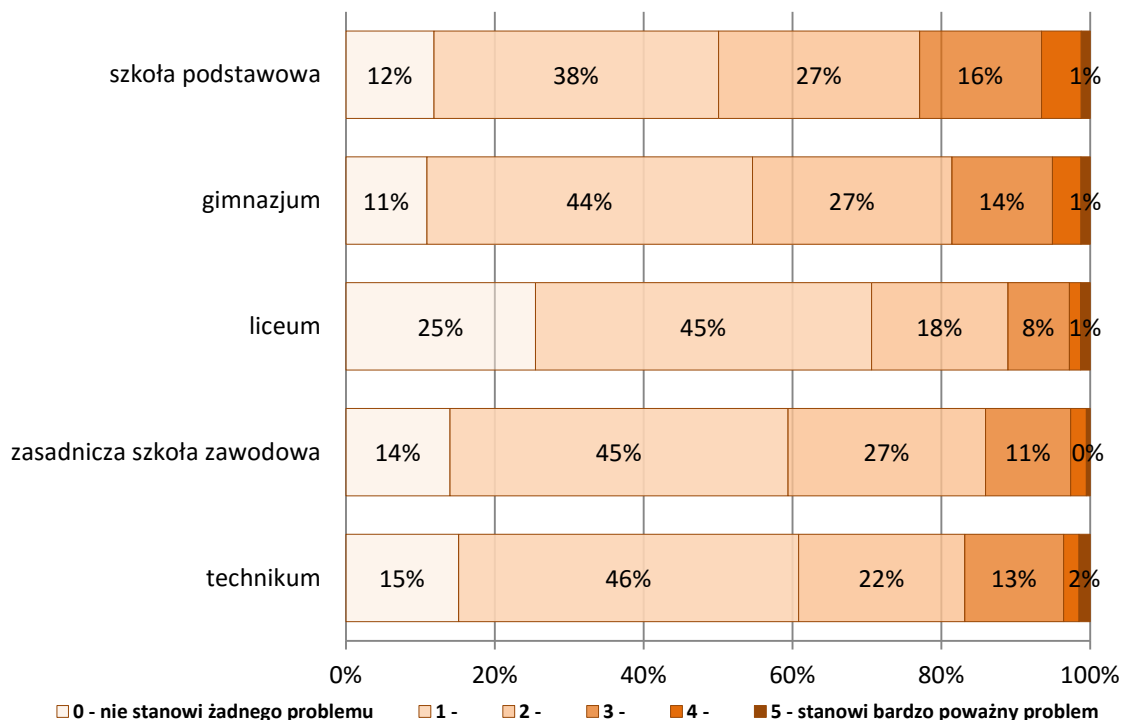
Podstawa: uczniowie gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych (N=8653)

Warto tu zaznaczyć, że uczniom nie była prezentowana żadna definicja agresji ani przemocy (pytanie następowało po serii pytań dotyczących przykrych zachowań rówieśników oraz dręczenia, które było dokładnie zdefiniowane zgodnie z opisem w rozdziale 2.3), tak więc odpowiadali zgodnie z własnym rozumieniem tych pojęć. Biorąc pod uwagę wnioski z badania jakościowego, część uczniów skupiała się więc prawdopodobnie na kwestiach związanych z przemocą fizyczną.

Z kolei nauczycieli, pedagogów i dyrektorów pytano najpierw o różne formy agresji i przemocy, a następnie zadawano pytanie ogólne o problem agresji i przemocy w szkole¹⁸. Jak pokazuje wykres 2.13, zdecydowanie więcej jest nauczycieli uznających problem za mały lub nieistniejący (odpowiedzi 0, 1, 2) niż stosunkowo duży (3, 4, 5). Wyraźnie wyróżnia się liceum, którego nauczyciele potwierdzają stwierdzone w poprzednich rozdziałach faktycznie niższe natężenie problemu. Badanie pokazało też, że pedagodzy i psychologzy szkolni (których odpowiedzi nie widać na wykresie) częściej wskazywali wyższe pozycje na skali.

¹⁸ Pytanie ogólne poprzedzone było listą różnych form agresji i przemocy oraz komentarzem: *Wszystkie wymienione wyżej typy zachowań to różne formy agresji i przemocy rówieśniczej. Pisząc w dalszych pytaniach o agresji i przemocy rówieśniczej, mamy na myśli wszelkie zamierzone działania uczniów, w wyniku których inny uczeń doświadcza przykrości lub krzywdy.*

Wykres 2.13. Opinie nauczycieli różnych poziomów kształcenia dotyczące wagi problemu agresji i przemocy w ich szkole; respondenci wybierali jedną odpowiedź na skali 0-5, gdzie 0 oznaczało, że dane zachowanie nie stanowi żadnego problemu, a 5, że stanowi bardzo poważny problem w tej szkole



Podstawa: wszyscy wychowawcy (N=527)

Nauczyciele (a także pedagodzy / psychologzy szkolni oraz dyrektorzy) w największym stopniu dostrzegali problem agresji werbalnej oraz poniżania i ośmieszania (tabela 2.2): na skali 0-5 oceniono jego znaczenie na nieco ponad 2 (przy czym wyraźnie niższą wagę nadawano mu w liceach). Agresja relacyjna, fizyczna oraz elektroniczna zostały ocenione jako nieco mniej problematyczne (średnie około 1,5), przy czym ta ostatnia ma w opinii nauczycieli zdecydowanie mniejsze znaczenie w szkołach podstawowych niż na innych poziomach kształcenia. Najmniejszą wagę – zgodnie z faktycznym stanem rzeczy opisywanym w rozdziale 2.1 – nadawano przymuszaniu i zachowaniom o charakterze seksualnym.

Tabela 2.2. Średnie wskazania dotyczące różnych form agresji i przemocy w szkole; respondenci wybierali jedną odpowiedź na skali 0-5, gdzie 0 oznaczało, że dane zachowanie nie stanowi żadnego problemu, a 5, że stanowi bardzo poważny problem w tej szkole

rodzaj ankiety:	dyrektor	nauczyciel	pedagog
obrażanie, wyśmiewanie, ośmieszanie, agresja słowna, poniżanie innych uczniów za pomocą słów i gestów	2,2	2,0	2,4
izolowanie, wykluczanie jakiegoś ucznia przez klasę lub grupę osób	1,3	1,6	1,5
agresja, przemoc fizyczna wobec innych uczniów (bójki, potrącanie, przewracanie, bicie itp.)	1,4	1,5	1,6
wykorzystywanie internetu i telefonów do ośmieszania, poniżania lub nękania innych uczniów – tzw. cyberprzemoc	1,3	1,4	1,8
niszczenie lub zabieranie własności (przedmiotów, pieniędzy) innych uczniów	1,0	1,1	1,0
zmuszanie innych uczniów do zrobienia czegoś wbrew ich woli	0,8	1,1	0,8
podglądanie innych uczniów, zdzieranie ubrań, dotykanie, obmacywanie, całowanie wbrew ich woli	0,4	0,7	0,3

Jednocześnie niemal nie ma nauczycieli, pedagogów ani dyrektorów szkół, którzy uważaliby, że ich szkoła wypada negatywnie na tle innych placówek: tylko 2-3% uznaje, że problem jest większy, około połowy uznaje, że problem jest podobny, również około połowy – że mniejszy niż w innych szkołach. Dyrektorzy są bardziej niż inni respondenci skłonni do postrzegania swojej szkoły w pozytywnym świetle i twierdzą częściej, że problem jest mniejszy niż gdzie indziej.

3. Zachowanie świadków i znaczne wsparcia oraz relacji społecznych

Dla ograniczenia problemu agresji i przemocy rówieśniczej bardzo ważne jest zachowanie świadków przemocy: zarówno rówieśników, jak i dorosłych osób w szkole. Ogromna rola zachowania kolegów i koleżanek sprawcy wynika ze społecznego charakteru dręczenia: jednym z podstawowych celów agresorów jest uzyskanie wysokiego statusu w klasie i kontrola nad grupą rówieśniczą (por. Sijtsema i in., 2009). Dlatego też sposób reakcji tej grupy może prowadzić do eskalacji działań przemocowych, może też przemoc ograniczyć lub wręcz zatrzymać. Zarówno badacze zjawiska, jak i osoby zajmujące się profilaktyką dużą uwagę poświęcają więc świadkom, ich postawom oraz zachowaniom. Badania pozwalają wyróżnić role, w które uczniowie wchodzi (od biernych obserwatorów po asystentów agresora) i określają konsekwencje takich zachowań (Komendant-Brodowska, 2014b), zaś wiele programów profilaktycznych prowadzonych w krajach zachodnich koncentruje się na pracy ze świadkami oraz nauce właściwego reagowania; taki też kierunek działań sugerowany jest przez badaczy zjawiska (Salmivalli, 2010). Specjaliści badani w ramach niniejszego projektu podkreślali jednak, że w polskich szkołach uczniowie będący świadkami przemocy reagują aktywnie zbyt rzadko. Wśród przyczyn tego stanu rzeczy wskazywano m.in. strach uczniów przed agresorem, ale też brak świadomości co do charakteru i konsekwencji obserwowanych zachowań przemocowych oraz brak podstawowej wiedzy na temat możliwych sposobów reagowania.

Obok zdecydowanej reakcji grupy, która może zniechęcić agresora, bardzo istotne jest też odwoływanie się do pomocy osób dorosłych, których interwencja bywa niezbędną. W realiach polskiej szkoły takie zachowanie budzi jednak duży opór młodzieży, co wiąże się m.in. z brakiem zaufania do nauczycieli i przekonaniem o nieakceptowalności angażowania nauczycieli do wewnętrznych konfliktów. Jak pokazało badanie jakościowe, znaczenie mają tu też negatywne doświadczenia uczniów związane z przeszłymi zachowaniami nauczycieli w takich sytuacjach (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Na niewłaściwe reakcje nauczycieli, powodujące raczej pogłębienie a nie rozwiązanie problemu, wskazywali też specjaliści profilaktyki. Doceniając działania świadomych wychowawców i nauczycieli, zwracali oni jednak w trakcie wywiadów uwagę na niewystarczającą wiedzę części środowiska nauczycielskiego oraz niechęć do angażowania się w rozwiązywanie tego typu problemów. Wskazywano m.in. na częstą praktykę konfrontacji ofiary ze sprawcą, której konsekwencją – wbrew intencjom nauczyciela – bywa zemsta i dalsze zastraszanie ofiary, na nieprzemyślane ujawnianie problemu na forum klasy mogące prowadzić do stygmatyzacji ofiary, na przerzucanie odpowiedzialności na ofiarę, koncentrowanie się na sprawcy i niewystarczające wsparcie dla ofiar, ale też brak wiedzy pedagogicznej i psychologicznej pozwalającej na skuteczną pracę ze sprawcą (wykraczającą poza proste ukaranie). Ogromnym wsparciem dla nauczycieli i wychowawców jest obecność pedagogów szkolnych, specjaliści podkreślają jednak, że objęcie ucznia opieką pedagoga w praktyce szkolnej może oznaczać całkowite pozbycie się odpowiedzialności przez nauczyciela, który później nie pozostaje już w kontakcie z pedagogiem i nie wie, co dalej dzieje się z dzieckiem. Zdarza się też, że nauczyciele redukują swoją rolę do nauczania przedmiotu, zaś rozwiązywanie problemów wychowawczych uznają za domenę psychologów i pedagogów szkolnych. Brak reakcji nauczycieli nierzadko wynika też z autentycznego niedostrzegania problemu. Konsekwencją bywa bagatelizowanie albo

zaprzeczanie problemowi w sytuacji, gdy zgłasza go dziecko lub rodzice („dziecko jest przewrażliwione”, „przecież nic się nie dzieje”).

Tymczasem właściwy sposób zachowania nauczyciela w sytuacji przemocy, jego działania wobec sprawców, ofiar i świadków, a następnie dalsza praca z nimi ma znaczenie nie tylko dla skuteczności interwencji, ale też dla postaw uczniów wobec przemocy oraz ich przyszłych zachowań.

Poniżej przedstawiamy więc zarówno dane dotyczące postaw i zachowań młodzieży w sytuacji przemocy, jak również omawiamy sposoby interwencji wychowawców. Rozdział kończymy informacjami dotyczącymi wsparcia społecznego dla ofiar przemocy, istotnej z punktu widzenia zmniejszenia ryzyka wiktyimizacji.

3.1. Świadkowie przemocy rówieśniczej – postawy i reakcje

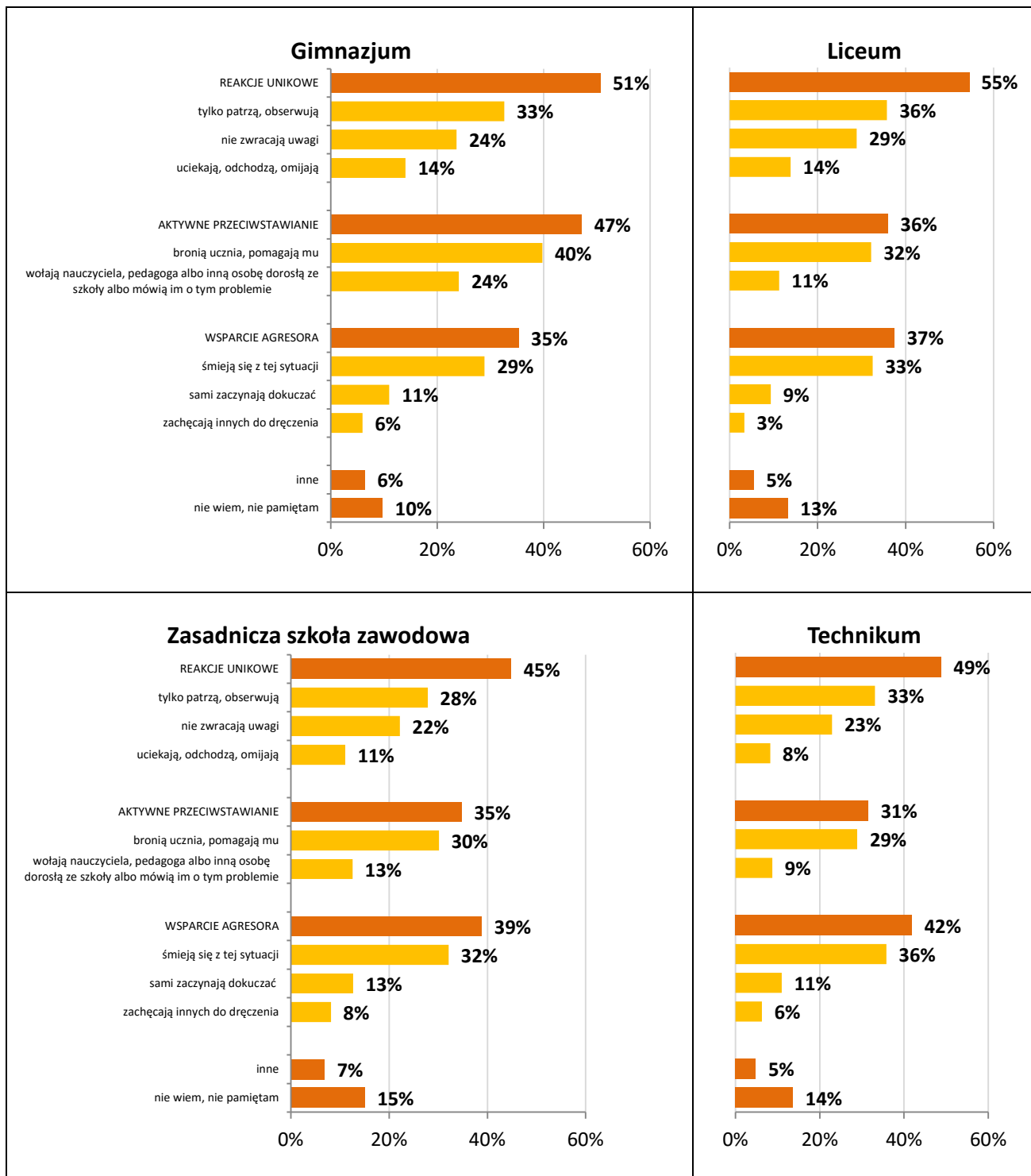
Wspomniane opinie specjalistów na temat zbyt rzadkich aktywnych reakcji świadków znajdują częściowe potwierdzenie w danych. Jak widać na wykresie 3.1, wśród reakcji uczniów na dręczenie dominują zachowania unikowe, uciezkowe takie jak obserwowanie, lekceważenie czy omijanie. O ile jednak w gimnazjum¹⁹ niemal tyle samo uczniów wskazało też aktywne przeciwdziałanie przemocy (obrona ofiary, wołanie nauczyciela), o tyle w szkołach ponadgimnazjalnych (zwłaszcza w technikum) wzrasta odsetek odpowiedzi wskazujących na mniej lub bardziej celowe wsparcie agresora – przede wszystkim poprzez śmiech, znacznie rzadziej przez przyłączenie się do dręczenia. Pamiętając o społecznym charakterze szkolnej przemocy i o nastawieniu agresora na podniesienie swojego statusu, już sam śmiech może nakręcać spiralę przemocy w klasie.

Wspieranie agresora jest powszechniejsze w klasach ze znaczącą przewagą chłopców, natomiast aktywne wsparcie dla ofiary częstsze jest w klasach sfeminizowanych.

¹⁹ Pytanie nie było zadawane w szkołach podstawowych.

Wykres 3.1. Najczęstsze reakcje innych uczniów z klasy na sytuacje dręczenia (Jak najczęściej reagują inni uczniowie z Twojej klasy, jeśli zauważą, że jakiś uczeń jest dręczony, np. inni go wyśmiewają, dokuczają mu, zmuszają do czegoś, biją, a jemu trudno jest się przed tym bronić?) – odpowiedzi osób, które przyznały, że takie sytuacje mają miejsce

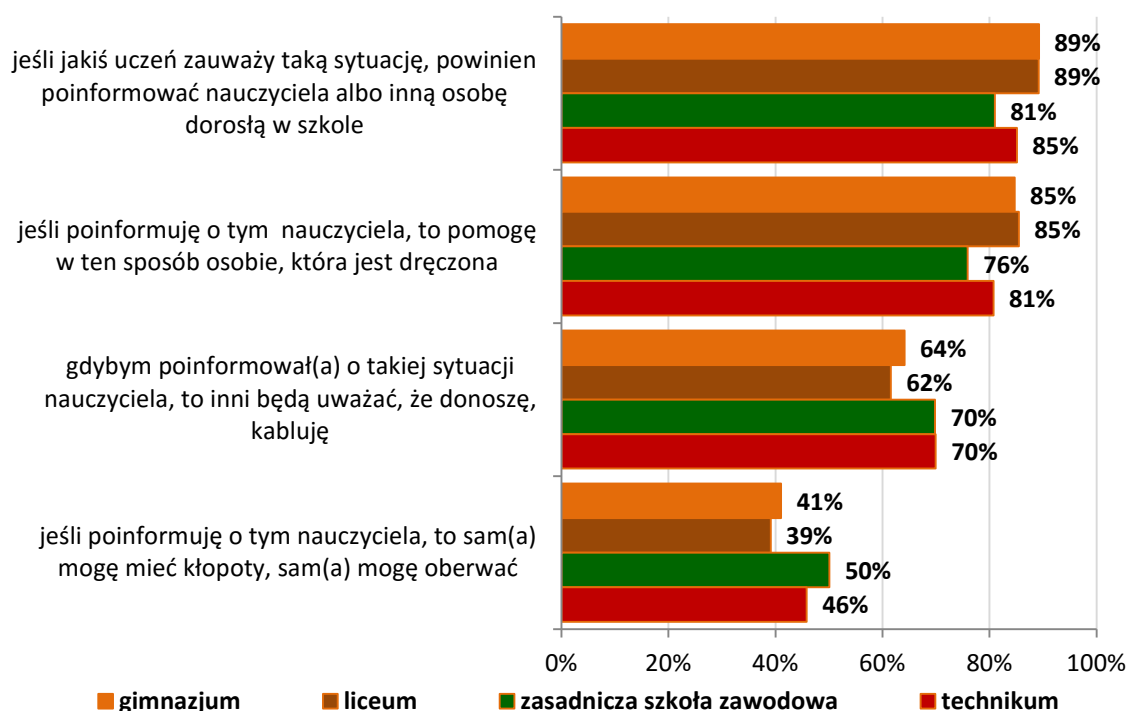
Badani mogli zaznaczyć maksymalnie trzy odpowiedzi spośród kategorii oznaczonych na żółto (kategorie analityczne oznaczone kolorem pomarańczowym nie były pokazywane respondentom).



Aktywne przeciwstawianie się przemocy polega przede wszystkim na obronie i wsparciu dręczonego ucznia (około 30-40% wskazań w zależności od typu szkoły). Znacznie rzadsze jest uciekanie się do pomocy nauczyciela – o ile jeszcze w gimnazjach o takiej reakcji mówi co czwarty uczeń wśród tych przyznających, że w ogóle sytuacje dręczenia mają miejsce, o tyle w szkołach ponadgimnazjalnych jest to już tylko około jednej dziesiątej takich uczniów.

Badanie jakościowe pokazało, że opór uczniów wobec angażowania nauczycieli wiąże się z jednej strony z brakiem zaufania do nich, z drugiej – z normami obowiązującymi w środowisku, wedle których angażowanie dorosłych do wewnętrznych konfliktów jest czymś nieakceptowanym, narazić może na ostracyzm ze strony grupy i spowodować, że aktualny świadek przemocy stanie się jej ofiarą²⁰. Jednocześnie uczniowie wiedzą i są uczeni, że kontakt z dorosłym jest pożądany. Tę ambiwalencję dobrze pokazują wyniki badania ilościowego: jak widać na wykresie 3.2, blisko 90% uczniów zgadza się, że uczniowie powinni informować nauczycieli o sytuacjach przemocy w szkole, ponad 80% jest przekonanych, że pomoże to osobie dręczonej, a jednocześnie dwie trzecie uważa, że zostanie to przez innych uznane za donoszenie, kablowanie, zaś prawie połowa obawia się, że informator sam może mieć z tego powodu kłopoty.

Wykres 3.2. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie i raczej) ze stwierdzeniami dotyczącymi wzywania pomocy nauczyciela (pytanie poprzedzone wstępem: *Wyobraź sobie, że w Twojej szkole ktoś jest dręczony, np. inni go wyśmiewają, dokuczają mu, zmuszają do czegoś, biją, a jemu trudno jest się przed tym bronić*)



Owe negatywne konsekwencje nieco częściej podnoszone są przez uczniów szkół zawodowych i techników. Warto też zauważyć, że dziewczęta częściej niż chłopcy przekonane są

²⁰ Więcej na ten temat w: Nowakowska i Przewłocka, 2015.

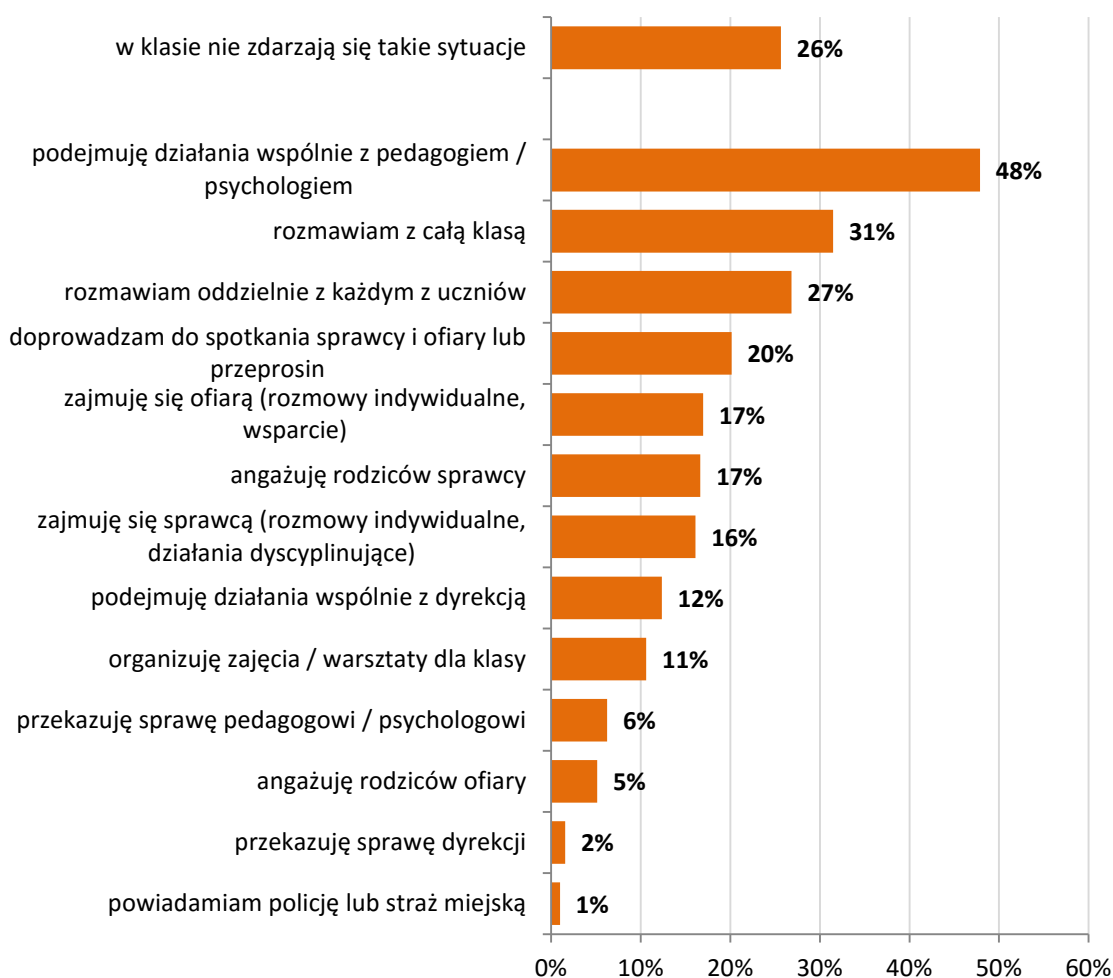
o konieczności i skuteczności informowania nauczycieli, zaś chłopcy częściej wyrażają obawy dotyczące reakcji grupy czy agresorów.

Wiedzę na temat reagowania na sytuacje przemocy uczniowie mogą zdobywać w szkole podczas różnego rodzaju spotkań, warsztatów czy lekcji wychowawczych. Badanie pokazuje, że temat ten faktycznie jest obecny w szkołach – w zajęciach obejmujących tę tematykę uczestniczyło w ciągu poprzedniego roku szkolnego około trzy czwarte gimnazjalistów (i podobny odsetek uczniów klas szóstych szkoły podstawowej), około 60% uczniów technikum i nieco mniej niż 60% w przypadku uczniów liceum i zasadniczej szkoły zawodowej. Nie wiemy niestety wiele na temat specyfiki i jakości tego typu zajęć, natomiast wypowiedzi uczniów sugerują, że nie są one w pełni dostosowane do ich potrzeb i specyfiki: jedynie co czwarty uznał je za „bardzo przydatne” (częściej byli to uczniowie gimnazjum i szkół zawodowych), dominowała opinia, że były one „raczej przydatne”, zaś co piąty uczeń uznał, że wcale nie były one przydatne. Warto podkreślić, że negatywna ocena bynajmniej nie wynikała z przekonania o braku problemu: uczniowie, którzy nie dostrzegają problemu dręczenia w swoich klasach uznawali te szkolenia za nieprzydatne podobnie często jak pozostali.

3.2. Działania interwencyjne wychowawców

W odpowiedzi na pytanie o podejmowane działania w sytuacji gdy wychowawcy dowiedzą się o przemoc lub dręczeniu w swojej klasie, jedna czwarta z nich zadeklarowało, że takie sytuacje w ogóle się nie zdarzają (blisko połowa w liceum, nieco mniej w technikum i około jedna piąta wychowawców w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach zawodowych). Pozostali najczęściej podejmują działania wspólnie z pedagogiem lub psychologiem (dwóch na trzech wychowawców wśród potwierdzających istnienie problemu), nieco rzadziej wskazują rozmowy z całą klasą (zwłaszcza w szkole podstawowej i liceum) oraz indywidualne rozmowy z uczniami (wykres 3.3). Wymieniane przez specjalistów jako potencjalnie ryzykowne, doprowadzenie do spotkania sprawcy i ofiary (wskazywane przez jedną czwartą) jest częstsze w szkole podstawowej niż na kolejnych etapach. Niewielu wychowawców potwierdza obawy specjalistów krytykujących całkowite przekazanie sprawy pedagogowi (przy czym nieco częściej sytuacja taka ma miejsce w szkołach ponadgimnazjalnych) – trzeba jednak pamiętać, że granica między „podejmowaniem wspólnych działań” a „oddaniem sprawy” może być nieostra.

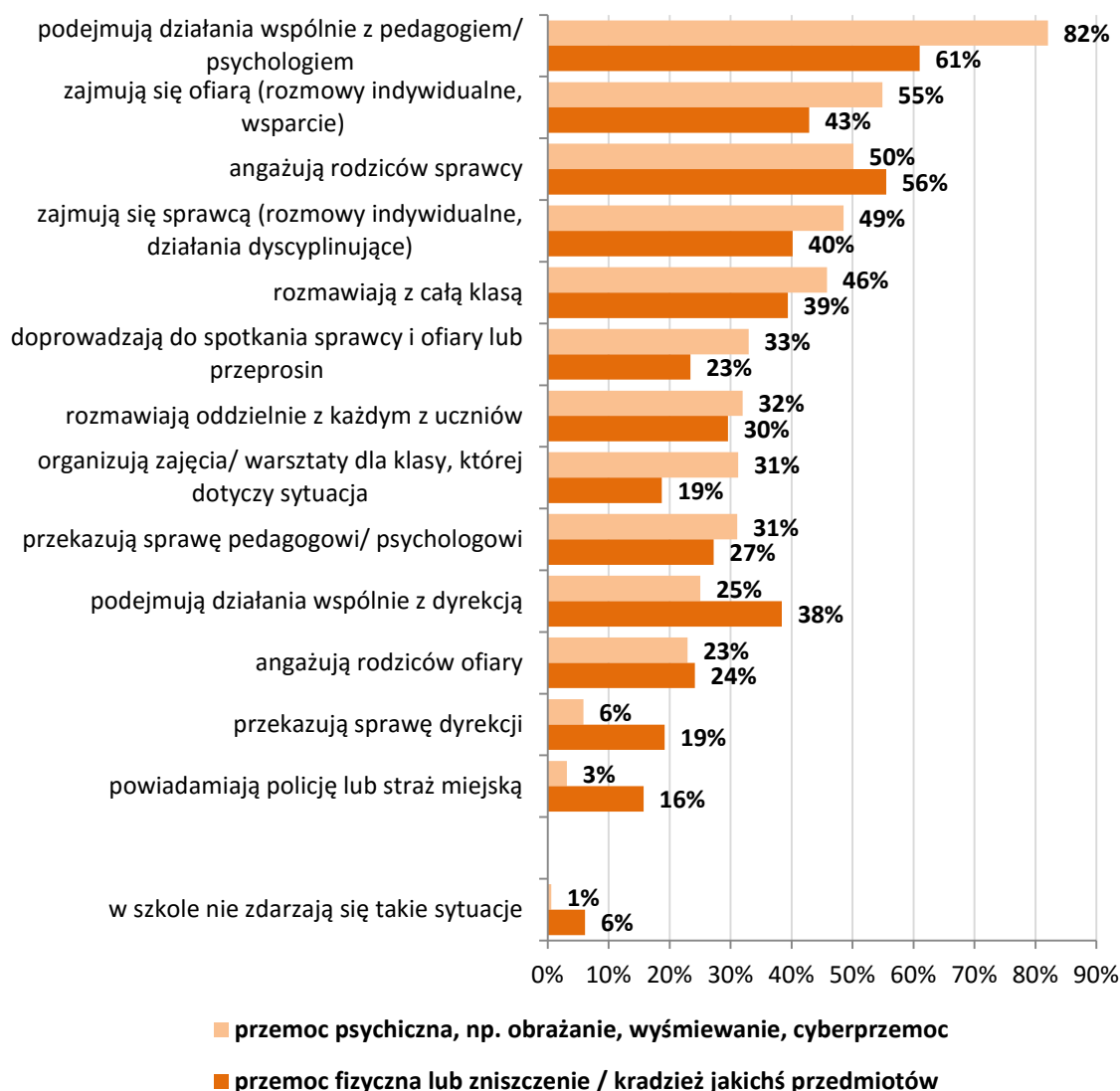
Wykres 3.3. Odsetek wychowawców wskazujących wymienione działania jako jedno z trzech najczęściej podejmowanych w sytuacji gdy dowiedzą się o przemoc lub dręczeniu



Podstawa: wszyscy wychowawcy (N=528)

Także pedagodzy / psychologowie zapytani o działania wychowawców najczęściej wskazują kontakt z pedagogiem. W pytaniu tym rozróżniono jednak dwie sytuacje – z jednej strony przemoc psychiczną (np. obrażanie, wyśmiewanie, cyberprzemoc), z drugiej – przemoc fizyczną lub materialną. Jak widać na wykresie 3.4, w przypadku tej drugiej kategorii wzrasta częstość angażowania dyrekcji, rodziców sprawcy a nawet policji czy straży miejskiej, rzadziej natomiast ma miejsce ingerencja pedagogiczną / psychologiczną, czy indywidualne zajęcie się ofiarą lub sprawcą.

Wykres 3.4. Odsetek pedagogów / psychologów szkolnych wskazujących wymienione działania jako jedno z pięciu najczęściej podejmowanych przez wychowawców w wypadku gdy dowiedzą się o sytuacjach przemocy



Podstawa: wszyscy pedagodzy i psychologzy (N=242)

Także pozostali nauczyciele (wypowiadając się na temat działań podejmowanych przez wychowawców) wskazywali na większe zaangażowanie dyrekcji, rodziców i policji w sytuacjach przemocy fizycznej lub materialnej. Jednocześnie nauczyciele częściej niż pedagodzy mówią o angażowaniu przez wychowawców dyrektora, częściej też wskazują na rozmowę z całą klasą jako sposób reakcji na sytuacje przemocowe.

Z kolei zdaniem uczniów, omówienie problemu z całą klasą – np. na godzinie wychowawczej – jest najczęstszą reakcją nauczycieli; odpowiedź ta dominowała w większości klas, w których uczniowie potwierdzają problem przemocy. Znacznie rzadziej uczniowie mówili o kontaktowaniu się wychowawcy z pedagogiem – ale też nie zawsze muszą oni o tym w ogóle wiedzieć. Na podstawie badania ilościowego trudno stwierdzić, na czym dokładnie polegają podkreślane przez wychowawców, nauczycieli i uczniów „rozmowy z klasą”. Jak jednak pokazało badanie jakościowe, uczniowie skarżą się, że nierzadko zamieniają się one w monolog nauczyciela, „pogadankę”, czasem prowadzoną podniesionym głosem, brakuje zaś dialogu i chęci

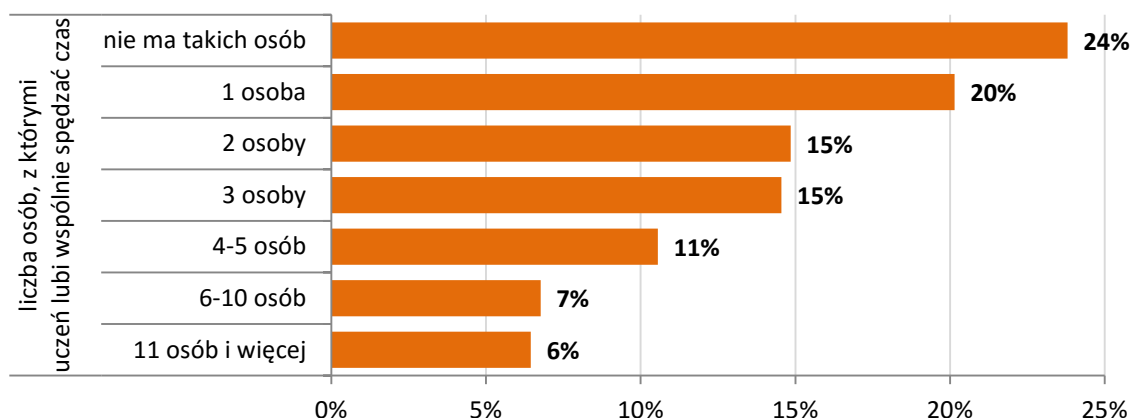
faktycznego porozmawiania z młodzieżą (niezbędnych elementów skutecznego wsparcia uczniów w rozwiązaniu problemów) (Nowakowska i Przewłocka, 2015).

3.3. Znaczenie wsparcia społecznego oraz relacji społecznych

Znaczenie wsparcia społecznego dla problemu przemocy szkolnej nie ogranicza się jednak do pomocy – czy to ze strony rówieśników, czy wychowawcy – otrzymywanej w sytuacji bycia ofiarą. W literaturze opisywany jest związek między ryzykiem wiktyimizacji a słabością relacji społecznych i niewielkim wsparciem ze strony otoczenia (por. m.in. Komendant-Brodowska i in., 2011a), co potwierdzają wyniki niniejszego badania (analiza i pytania dotyczące wsparcia inspirowane były pytaniami wykorzystywanymi w badaniu, którego wyniki prezentowane są we wspomnianym raporcie).

Naturalna wydaje się korelacja między doświadczaniem dręczenia i liczbą bliskich kolegów i koleżanek, zilustrowana na wykresie 3.5 (podobną zależność uzyskujemy nie tylko dla faktu doświadczania dręczenia, ale też różnych form agresji).

Wykres 3.5. Odsetek uczniów dręczonych wśród uczniów deklarujących określoną liczbę osób z klasy, z którymi lubią spędzać czas

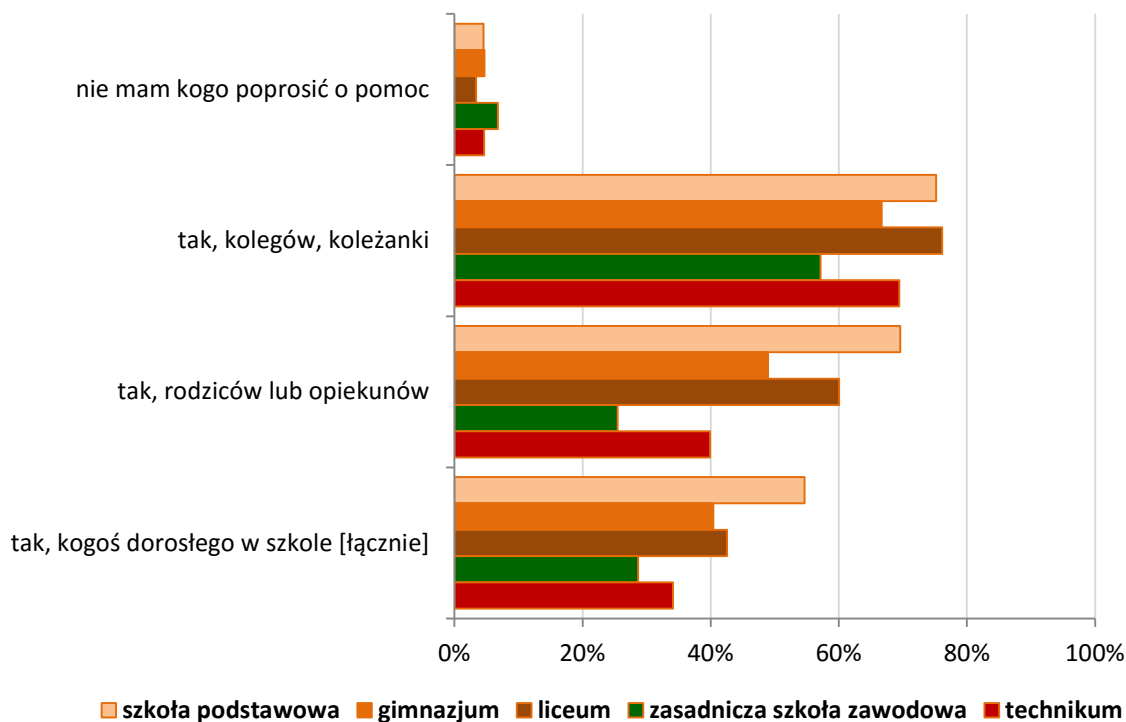


Związek ten nie dziwi, jako że niska jakość relacji rówieśniczych oraz fakt doświadczania agresji nierzadko są różnymi wskaźnikami jednego problemu: odrzucenia przez grupę. Na gruncie teorii podkreślającej społeczny charakter przemocy szkolnej można też interpretować tę zależność przyczynowo: uczniowie mający mniejsze wsparcie kolegów stają się łatwiejszymi ofiarami klasowych agresorów i łatwiej mogą być wykorzystani do podniesienia prestiżu agresora (Komendant-Brodowska, 2014a). Trzeba też jednak pamiętać o możliwej zależności przyczynowej w odwrotnym kierunku: fakt doświadczania przemocy może negatywnie wpływać na dalsze kształtowanie się relacji z rówieśnikami.

Niezwykle ważne są też kwestie związane ze wsparciem ze strony dorosłych. Związek między zainteresowaniem i zaangażowaniem rodziców ucznia a ryzykiem doświadczania agresji i przemocy opisano już w rozdziale 2.4 (dzieci rodziców mało zaangażowanych częściej są ofiarami przemocy i agresji ze strony rówieśników). Znaczenie ma też jednak odczuwany potencjał wsparcia ze strony innych dorosłych ze szkoły.

Teoretycznie polscy uczniowie dysponują stosunkowo mocnym potencjalnym wsparciem: jak widać na wykresie 3.6, zaledwie co dwudziesty uczeń deklaruje, że nie miałby do kogo zwrócić się o pomoc w sytuacji prześladowania przez rówieśników.

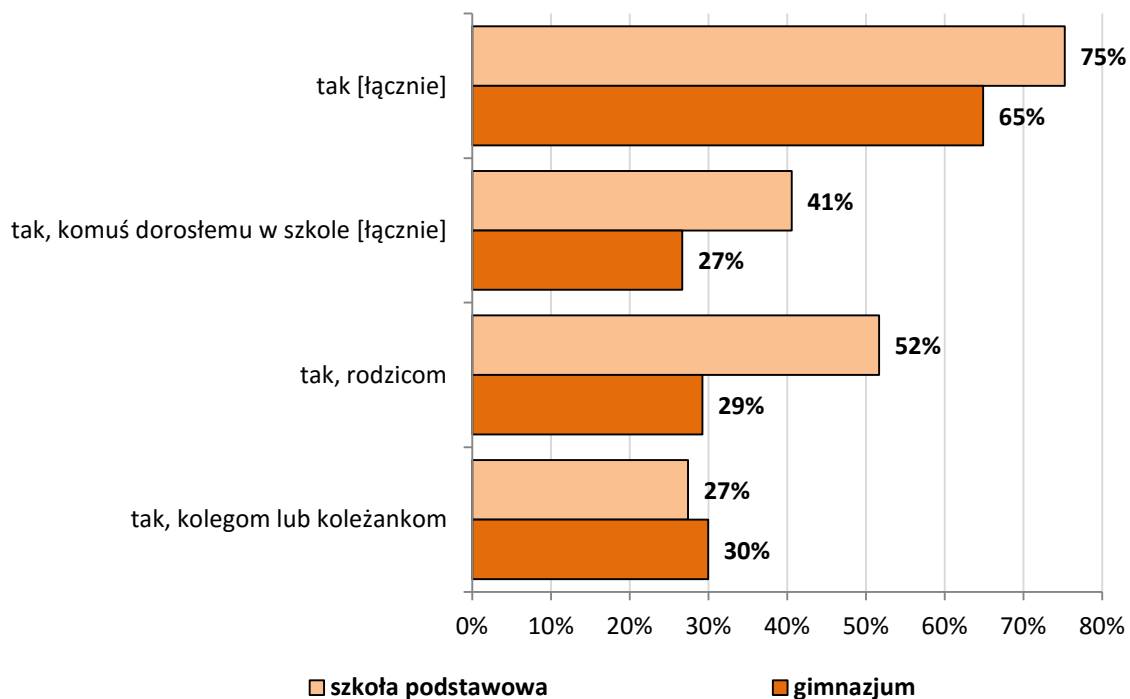
Wykres 3.6. Odsetek uczniów deklarujących kogo mogliby poprosić o pomoc w sytuacji gdyby kilkoro uczniów uwzięło się na nich (np. ich wyśmiewali, dokuczali). Kategoria „tak, kogoś dorosłego w szkole” powstała z połączenia kategorii „nauczyciela”, „pedagoga lub psychologa z mojej szkoły”, „inną osobę dorosłą z mojej szkoły”



Podstawa: wszyscy uczniowie (N=10708)

Uczniowie najczęściej poprosiliby o wsparcie kolegów i koleżanki, nieco rzadziej rodziców i jeszcze rzadziej nauczycieli lub inne osoby dorosłe ze szkoły. Widać znaczący spadek skłonności do szukania pomocy u dorosłych między szkołą podstawową a gimnazjum. Jednak przedstawione na kolejnym wykresie (3.7) odpowiedzi uczniów, którzy faktycznie byli dręczeni sugerują, że w takiej sytuacji faktyczna skłonność do szukania pomocy i realne wsparcie są niższe. Jak widać, tylko około trzy czwarte dręczonych uczniów z klas IV-VI szkół podstawowych i dwie trzecie uczniów gimnazjów powiedziało komuś o tym problemie. Skłonność do angażowania w sprawę rodziców lub opiekunów zdecydowanie maleje wśród gimnazjalistów, podczas gdy do rówieśników zwraca się podobny odsetek młodszych i starszych ofiar dręczenia – przy czym jest to zaledwie około jedna trzecia ofiar dręczenia.

Wykres 3.7. Odsetek uczniów dręczonych, którzy powiedzieli komuś o tym problemie. Kategoria „tak, kogoś dorosłego w szkole” powstała z połączenia kategorii „nauczyciela”, „pedagoga lub psychologa z mojej szkoły”, „inną osobę dorosłą z mojej szkoły”



Podstawa: dręczeni uczniowie (N=918)

Warto tu też podkreślić zależność dość oczywistą: w im mniejszym stopniu rodzice interesują się tym, co dzieje się w szkole i im rzadszy mają kontakt z dzieckiem (mierzony częstością wspólnych posiłków), tym rzadziej dręczeni uczniowie mówią im o nieprzyjemnych zachowaniach rówieśników (rodzicom o problemie powiedziało blisko połowa uczniów, których rodzice „bardzo się interesują” i ponaddwukrotnie mniej wśród tych, których rodzice „wcale się nie interesują”).

4. Przygotowanie nauczycieli i źródła wiedzy na temat agresji i przemocy

W opinii specjalistów badanych w ramach projektu, ogromnym problemem polskiej szkoły jest brak przygotowania nauczycieli do radzenia sobie z problemami wychowawczymi, w szczególności związanymi z agresją i przemocą szkolną. Dotyczy to zarówno wiedzy na temat źródeł agresji, rozpoznawania i diagnozowania sytuacji przemocy, reagowania na nią, pracy z ofiarami i sprawcami, jak i profilaktyki problemu. Zdaniem specjalistów do takich działań nie przygotowują nauczycieli ani studia, ani programy doskonalenia oceniane jako zbyt teoretyczne i zbyt krótkie. W rezultacie nauczyciele nierzadko zmuszeni są działać w oparciu o własną intuicję, często nie mając wiedzy o konsekwencjach i skuteczności wykorzystywanych metod reagowania oraz profilaktyki przemocy. Tymczasem pomimo obecności pedagogów i psychologów w wielu szkołach, to jednak nauczyciele pozostają pierwszymi osobami, które mają szansę zareagować na niewłaściwe sytuacje i to ich zachowanie i podejście do uczniów ma kluczowe znaczenie dla możliwości powstrzymania agresywnych zachowań. Specjaliści podkreślają, że reakcje muszą być przemyślane i oparte na długofalowym planie działania. Nie do przecenienia jest rola profilaktyki, dostrzeganie wczesnych sygnałów problemów i reagowanie zanim dojdzie do trudnych sytuacji.

Dlatego tak ważne jest pozyskiwanie przez nauczycieli rzetelnej wiedzy pedagogicznej i psychologicznej związanej z problemami agresji oraz nabywanie umiejętności, które mogą być przydatne w praktyce szkolnej. Szkolenia i warsztaty powinny zdaniem specjalistów obejmować szeroki zakres tematów, w tym mocno pogłębiać kwestie sposobów pomocy, interwencji, sposobu rozmowy i pracy z dzieckiem. Konieczne są też szkolenia dotyczące szerszej tematyki: umiejętności rozwiązywania problemów wychowawczych, a także kierowania klasą, i szerzej – relacji nauczyciel – uczeń.

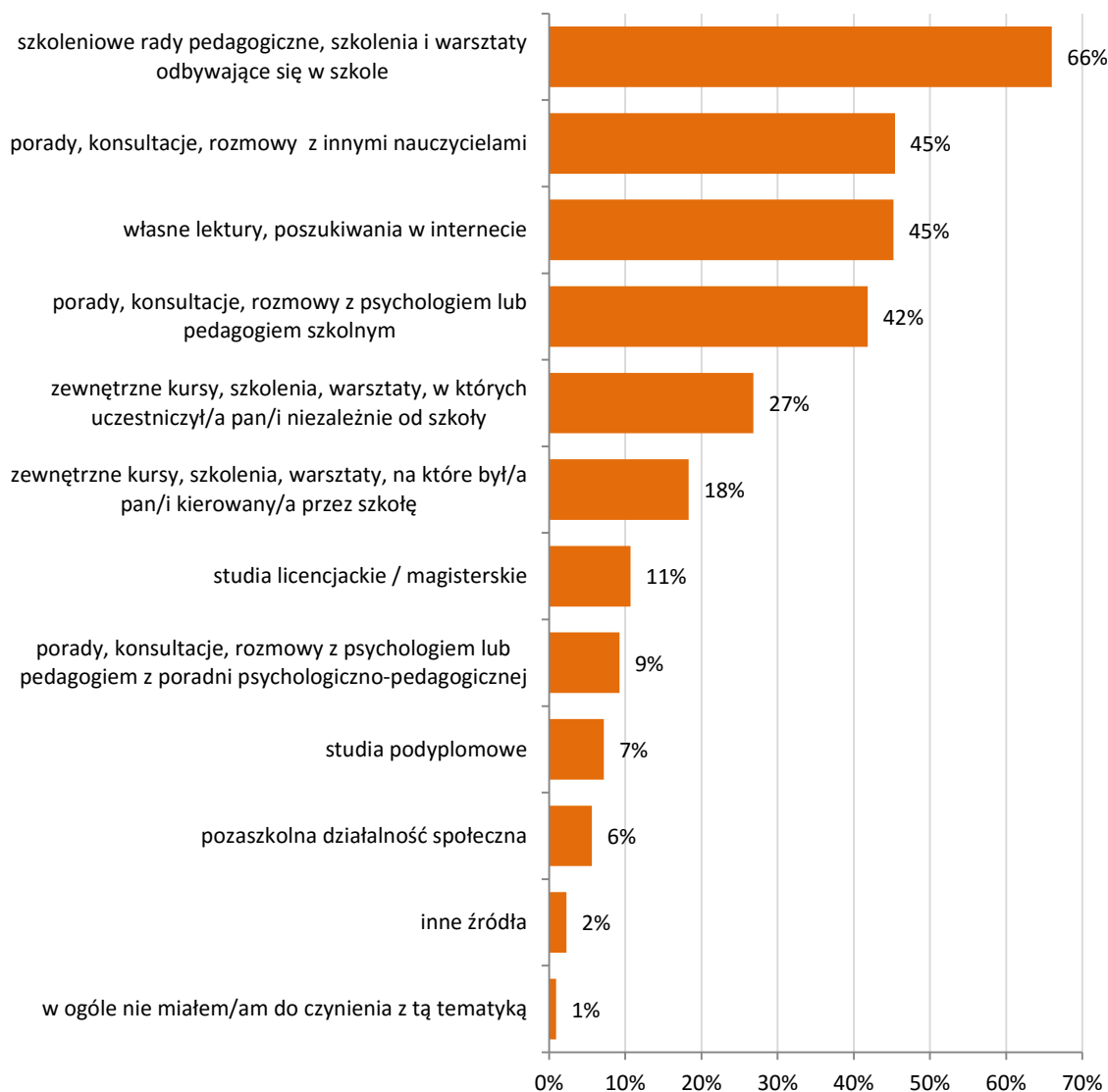
Paradoksalnie, mimo opinii na temat deficytów wiedzy w tym zakresie, jednocześnie można też usłyszeć czy przeczytać w internecie liczne głosy nauczycielskie o zbyt dużej liczbie szkoleń dotyczących przemocy i agresji, w których muszą oni uczestniczyć, co może wskazywać na niedopasowanie oferty do potrzeb. Dlatego też w tym rozdziale prezentujemy doświadczenia i opinie nauczycieli dotyczące ich przygotowania oraz szkoleń.

4.1. Poczucie przygotowania oraz źródła wiedzy na temat agresji i przemocy

Nauczyciele nie czują się w pełni przygotowani do radzenia sobie z problemami przemocy i agresji w szkole – tylko co piąty uznał, że jego wiedza i umiejętności związane z tematem przemocy i agresji rówieśniczej są całkowicie wystarczające, nieco ponad dwie trzecie określiła je jako raczej wystarczające, a co dziesiąty jako niewystarczające. Podobnie kompetencje nauczycieli oceniają pedagodzy – 22% uznało je za całkowicie wystarczające, a 69% – raczej wystarczające (zaś nieco lepszą ocenę nauczycielom wystawili dyrektorzy). Nieco wyżej swoje kompetencje oceniają nauczyciele starsi, z dłuższym stażem. O poważnym problemie młodych nauczycieli, dopiero zaczynających uczyć, świadczą też odpowiedzi na kolejne pytanie, dotyczące poczucia własnego przygotowania w przeszłości – na początku kariery. Tu już ponad połowa nauczycieli odpowiada, że posiadane wówczas wiedza i umiejętności były niewystarczające, a zaledwie 7% uznało je za całkowicie wystarczające.

Wyniki te sugerują słabość przygotowania akademickiego związanego z kwestiami wychowawczymi i kompetencjami psychologicznymi (w przeciwieństwie do kompetencji dydaktyczno-metodycznych oraz metodycznych, por. Hernik i in., 2015). Świadczą o tym też odpowiedzi nauczycieli na pytanie o źródła wiedzy na temat przemocy i agresji szkolnej oraz sposobów radzenia sobie z tym problemem. Jak widać na wykresie 4.1, wiedza na ten temat zdobywana jest przede wszystkim w trakcie kariery zawodowej: podczas różnego rodzaju szkoleń i warsztatów odbywających się w szkole, a także poprzez konsultacje z innymi nauczycielami i pedagogiem oraz własne lektury i poszukiwania. Studia znalazły się dopiero na siódmym miejscu wskazane przez zaledwie jedną dziesiątą nauczycieli – przy czym ta odpowiedź zdecydowanie częściej wybierana była przez nauczycieli najmłodszych, zaraz po studiach, którzy – jak można sądzić – nie mieli jeszcze możliwości uzyskania zbyt wielu informacji z innych źródeł. Jeśli chodzi o szkolenia poza szkołą, bardziej przydatne okazują się te wybierane przez nauczycieli „na własną rękę” niż te, na które kieruje ich szkoła.

Wykres 4.1. Źródła wiedzy na temat przemocy i agresji szkolnej oraz sposobów radzenia sobie z tym problemem. Respondenci mogli wybrać maksymalnie 3 najważniejsze źródła z listy



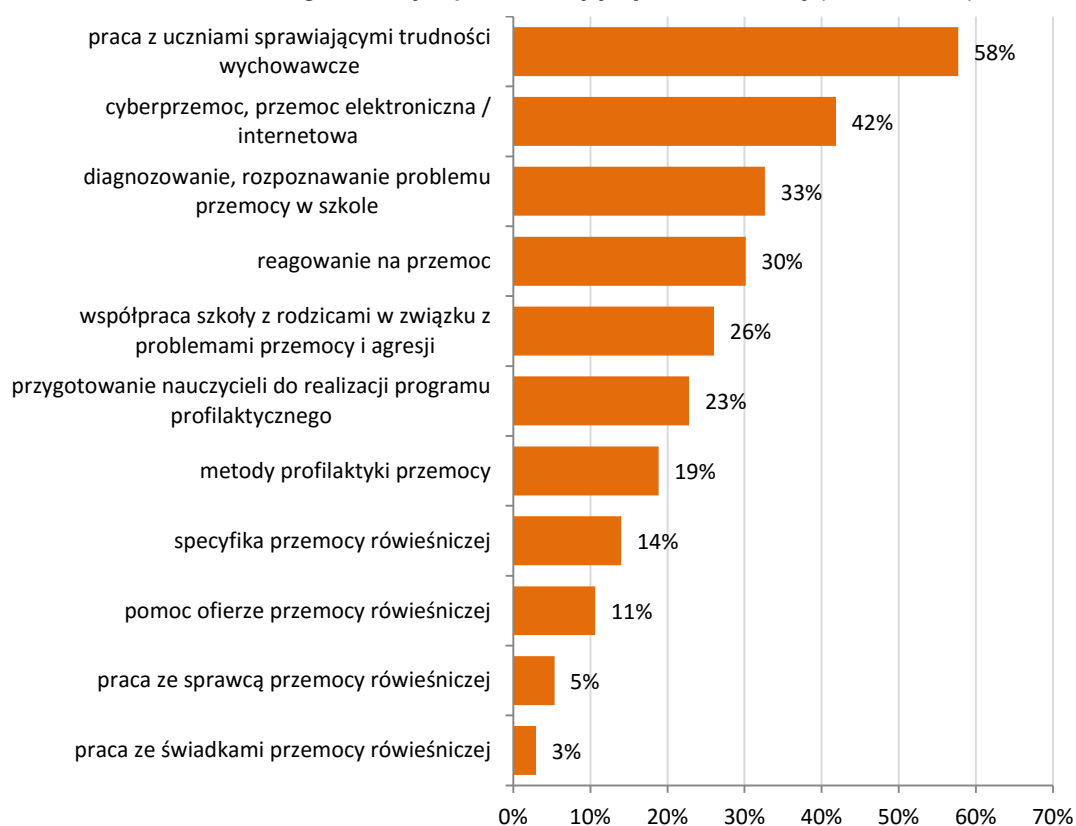
Podstawa: wszyscy nauczyciele (N=4524)

4.2. Doskonalenie zawodowe związane z tematem agresji przemocy rówieśniczej

Zdecydowana większość nauczycieli bierze udział w różnego rodzaju szkoleniach i innych formach doskonalenia zawodowego, podczas których porusza się tematy związane z agresją i przemocą rówieśniczą: w ciągu dwóch lat poprzedzających badanie zaledwie co piąty nauczyciel nie uczestniczył w takich działaniach.

Wśród tematów, z których nauczyciele mają okazję się kształcić najczęściej występują: praca z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze (ponad połowa nauczycieli, jednak znacznie mniej wśród nauczycieli liceum), cyberprzemoc (zwłaszcza wśród nauczycieli ze szkół podstawowych i gimnazjów) a także diagnozowanie problemu przemocy i reagowanie na przemoc (wykres 4.2).

Wykres 4.2. Udział nauczycieli w szkoleniach warsztatach, seminariach, sieciach współpracy lub innych formach doskonalenia zawodowego, na których poruszone były wymienione tematy (ostatnie 2 lata)



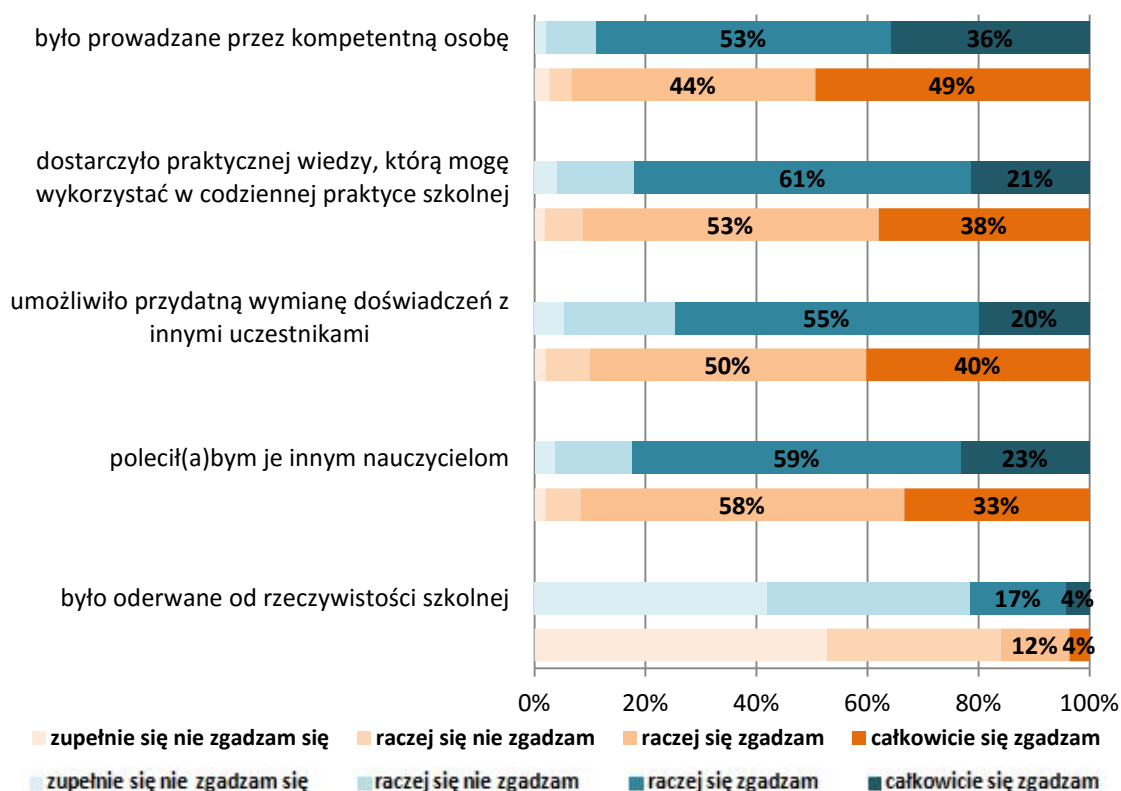
Podstawa: nauczyciele, którzy w ciągu ostatnich 2 lat brali udział w formach doskonalenia zawodowego (N=4069)

W kontekście wspomianej już wcześniej ogromnej roli pracy ze świadkami przemocy niepokoi rzadkość szkoleń dotyczących tej tematyki – mniej niż co dwudziesty nauczyciel miał okazję szkolić się z tego zakresu. Także tematyka bezpośredniej pracy ze sprawcą i pomocy ofierze są na szkoleniach okazjonalne, podczas gdy – jak podkreślali specjaliści badani w ramach projektu – właśnie w braku umiejętności w tym zakresie należy upatrywać wielu problemów szkoły.

Działania doskonalące najczęściej (w 8. na 10 przypadków) przyjmują formę szkolenia lub kursu (znacznie rzadziej są to konferencje, a z rzadka też zajęcia na studiach i sieci

współpracy), przy czym częściej są to szkolenia oparte przede wszystkim na wykładzie (46%) a nie na ćwiczeniach i warsztatach (35%). Tymczasem wypowiedzi specjalistów badanych w projekcie badawczym, a także uzyskane w ankiecie odpowiedzi pedagogów szkolnych wskazują na konieczność położenia większego akcentu właśnie na formy aktywne, oparte na warsztatach w związku z faktem, że aktualnie dostępne kursy często są nazbyt teoretyczne i oderwane od rzeczywistości szkolnej. Większą użyteczność form warsztatowych potwierdzają też sami ich uczestnicy, choć nie są oni aż tak krytyczni jak wspomniani eksperci. Jak widać na wykresie 4.3, zdecydowana większość nauczycieli pozytywnie ocenia szkolenia, warto jednak zauważyć, że tylko około 30% zdecydowanie zgadza się z przedstawionymi im pozytywnymi opiniami, większość natomiast wybiera mniej stanowczą opcję „raczej się zgadzam”. Osoby, które uczestniczyły w kursach opartych na wykładzie (górne słupki na wykresie 4.3) wskazują oceny niższe niż ci, którzy brali udział w kursach aktywnych (dolne słupki), przy czym nauczyciele starsi nieco lepiej niż młodsi oceniali formy wykładowe.

Wykres 4.3. Opinie na temat kursów związanych z agresją i przemocą rówieśniczą. Dla każdego stwierdzenia słupki w kolorystyce niebieskiej prezentują odpowiedzi nauczycieli uczestniczących ostatnio w szkoleniach opartych głównie na wykładzie, zaś w kolorystyce pomarańczowej – opartych głównie na warsztatach i ćwiczeniach



O dużej wartości form warsztatowych świadczą też odpowiedzi nauczycieli dotyczące potrzebnego wsparcia (szerzej opisane w rozdziale 4.3) – szkolenia w formie ćwiczeń i warsztatów określone zostały jako bardzo przydatne przez połowę nauczycieli, natomiast te w formie wykładów – tylko przez jedną piątą.

Przeciętne szkolenia trwają około 4 godzin, przy czym prawie jedna piąta nauczycieli uczestniczących w formach warsztatowych mówi o szkoleniach ponaddziesięciogodzinnych. Warto podkreślić, że dłuższe kursy warsztatowe są znacznie lepiej oceniane niż kursy krótsze –

zarówno jeśli chodzi o praktyczną wiedzę, wymianę doświadczeń, jak i ogólne zadowolenie z kursu i prowadzącego.

Jak wspomniano, co piąty nauczyciel nie uczestniczył w tego rodzaju doskonaleniu zawodowym w ciągu ostatnich 2. lat. Wśród powodów najczęściej wskazywano brak interesujących szkoleń (zdarzyły się też pojedyncze wpisy z jednoznacznie negatywnymi opiniami: *szkolenia nie odzwierciedlają faktycznych sytuacji, są tylko teorią, Żenujący poziom tego typu przedsięwzięć*). Rzadziej wymieniano posiadanie wystarczającej wiedzy, a jeszcze rzadziej brak czasu czy finansowania. Pojawiły się też odpowiedzi wskazujące jako przyczynę przebywanie na dłuższych urloпах, zbyt krótki staż nauczycielski czy brak wychowawstwa.

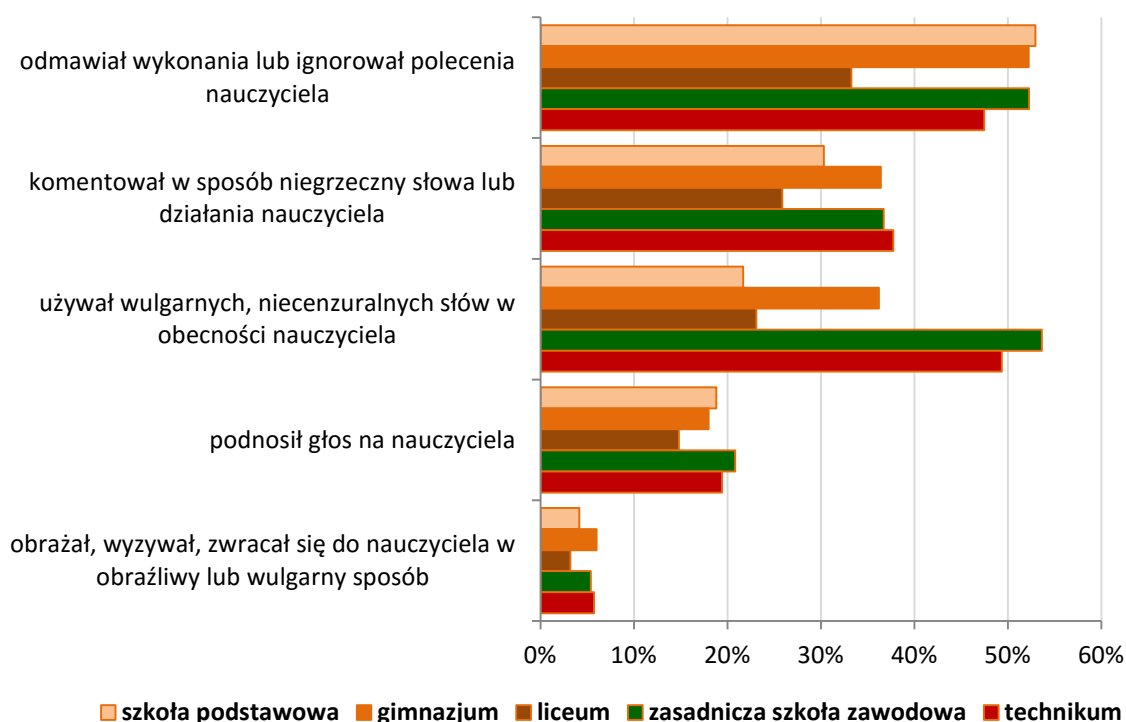
Skuteczna profilaktyka problemów agresji i przemocy wymaga jednak od nauczycieli nie tylko wiedzy merytorycznej dotyczącej tej tematyki, ale również szerszej wiedzy, umiejętności wychowawczych i tych związanych z tworzeniem relacji z uczniami; wielokrotnie w tym raporcie podkreślano już rolę wsparcia uczniów ze strony nauczycieli. Dlatego w ankiecie zadano też pytanie o udział w doskonaleniu zawodowym obejmującym tę tematykę. Okazuje się, że w szkoleniach, na których poruszano tematy umiejętności komunikacyjnych nauczycieli i budowy relacji z uczniami uczestniczyło blisko połowa nauczycieli, z tematyki zarządzania klasą i pracy z grupą miał okazję szkolić się co trzeci nauczyciel, natomiast z tematami dotyczącymi radzenia sobie z własnymi emocjami i osobistego rozwoju zetknął się co czwarty.

Warto na koniec zaznaczyć, że o konieczności zwiększania poziomu wiedzy przez nauczycieli głęboko przekonani są pedagodzy i psycholodzy szkolni. Na pytanie o wsparcie potrzebne nauczycielom w ich szkołach, na pierwszym miejscu wymieniają szkolenia, podkreślając zwłaszcza rolę form warsztatowych. Więcej na ten temat w rozdziale 7.2.

5. Agresywne i niewłaściwe zachowania uczniów wobec nauczycieli

Coraz częściej nagłaśnianym problemem polskich szkół są niewłaściwe zachowania uczniów wobec nauczycieli, w tym zachowania agresywne. Według deklaracji badanych widocznych na wykresie 5.1, w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie połowa nauczycieli doświadczyło zachowań takich jak ignorowanie lub odmawianie wykonywania poleceń przez ucznia. Jedynie w liceum problem ten jest mniejszy – zgłasza go co trzeci nauczyciel. Kolejne dwa problemy, wskazywane przez około jedną trzecią badanych (każdy) to niegrzeczne komentowanie działań nauczyciela lub używanie wulgarnych słów w jego obecności. Te zachowania także są znacznie rzadsze w liceum, natomiast problem wulgarnych słów dotyczy przede wszystkim techników i szkół zawodowych. Co piąty nauczyciel skarży się też na uczniów podnoszących na niego głos, zaś co dwudziesty – na wyzywanie nauczyciela lub zwracanie się do niego w obraźliwy sposób. Bardzo rzadko (na granicy błędu statystycznego) raportowano takie zachowania jak zastraszanie i groźby, agresja elektroniczna czy fizyczna. Niewłaściwe zachowania uczniów częściej zgłaszane są przez nauczycieli młodszych, z krótszym stażem.

Wykres 5.1. Odsetek nauczycieli, którzy w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie doświadczyli wymienionych zachowań uczniów



Duża część pedagogów i dyrektorów jest świadomych tych problemów, zaś z odpowiedzi tych grup wyłania się identyczny ranking najważniejszych problemów. Jednocześnie wyniki badania dobitnie pokazują, że nie doceniają oni skali problemu i nie są świadomi faktu, że przypadki każdego z 4. najczęstszych wymienionych zachowań przedstawionych na wykresie zdarzają się niemal w każdej szkole. W szczególności dotyczy to dyrektorów, z których część deklarowała brak problemów w szkole wbrew deklaracjom nauczycieli z ich szkół.

Ani nauczyciele, ani dyrektorzy, ani pedagodzy nie uważają problemu agresji wobec nauczycieli za poważny. Średnia ocen na skali 0-5 (gdzie „0” oznacza brak problemu w szkole, zaś „5” – że stanowi bardzo poważny problem) wyniosła 1,0 wśród nauczycieli i nieco mniej wśród dyrektorów i pedagogów (przypomnijmy, że problem agresji i przemocy rówieśniczej na tej samej skali oceniony został średnio przez nauczycieli na 1,6, a przez pedagogów na 2,0). Zdecydowanie najmniej problemów wskazują nauczyciele liceum (średnia 0,8, blisko połowa nauczycieli wybrała odpowiedź „0”).

6. Przeciwdziałanie agresji w szkołach

Szkoły w Polsce zobligowane są do przygotowywania i realizowania Szkolnych Programów Profilaktyki. Intensyfikacja działań profilaktycznych związana jest też z oczekiwaniami rodziców, zwracających dużą uwagę na problem bezpieczeństwa w szkole. W efekcie szkoły prowadzą rozliczne działania we współpracy z różnymi instytucjami, biorą udział w wielu programach, często prezentując certyfikaty bezpieczeństwa szkoły na swoich stronach internetowych i w materiałach dla rodziców.

Istotna jest jednak nie tylko ilość, ale przede wszystkim jakość podejmowanych działań, a ta – jak pokazały prowadzone w projekcie wywiady ze specjalistami – budzi wątpliwości. W ich opinii w szkołach w ramach profilaktyki często organizuje się zajęcia i wydarzenia, których skuteczność nie jest określona – nie są to programy oparte na wiedzy. Problemem jest też brak regularności edukacji dotyczącej emocji czy bezpośrednio przemocy rówieśniczej.

Wśród filarów przeciwdziałania przemocy i agresji szkolnej specjaliści wskazywali przede wszystkim budowanie pozytywnego klimatu szkoły, nauczanie umiejętności emocjonalnych i społecznych, prowadzenie zajęć profilaktycznych z zakresu przemocy z naciskiem na rolę świadków, jasne określanie zasad oraz wypracowanie procedur reagowania a także właściwą pracę z uczniami agresywnymi. Istotne jest też rzetelne diagnozowanie sytuacji, określanie skali i specyfiki występujących problemów. Podkreślano korzyści płynące z organizowania warsztatów, ćwiczeń, dyskusji, wszelkich zajęć opartych na zaangażowaniu uczniów i wymianie przez nich doświadczeń oraz wskazywano na nadmierne wykorzystywanie różnego rodzaju pogadanek czy spotkań, np. z policją czy strażą miejską, a także na przywiązanie nauczycieli do profilaktyki opartej na wskazywaniu negatywnych konsekwencji i „straszeniu” uczniów, podczas gdy badania pokazują, że skuteczność takich metod nie jest wysoka. Wśród pożądanых zajęć wymieniano zarówno podstawowe działania dotyczące emocji, ich rozpoznawania, panowania nad nimi, radzenia sobie ze złością, warsztaty dotyczące wzajemnego szacunku, relacji, pracy w grupach, jak i zajęcia dotyczące konkretnie przemocy rówieśniczej, uwzględniające zagadnienie właściwego reagowania na takie sytuacje.

W rozdziale tym sprawdzamy zatem jaka jest skala i specyfika prowadzonych działań profilaktycznych oraz jakie osoby i instytucje zaangażowane są w ich prowadzenie.

6.1. Działania profilaktyczne prowadzone w szkołach

Wszystkie badane szkoły²¹ prowadzą jakieś działania profilaktyczne związane z przemocą i agresją. Trzy czwarte z nich kładzie nacisk przede wszystkim na działania skierowane do wszystkich uczniów (tzw. profilaktyka uniwersalna), rzadko natomiast dominuje profilaktyka wskazująca (działania skierowane do uczniów wykazujących zachowania problemowe) lub selektywna (skierowane do uczniów z grup zwiększonego ryzyka).

Przedstawiciele szkół poproszeni o wskazanie prowadzonych w placówce działań profilaktycznych skierowanych do uczniów, wymieniają ich niezwykle dużo. Spośród badanych szkół około 80-90% prowadzi takie działania jak: poradnictwo i pomoc indywidualna, zajęcia informacyjne (spotkania, wykłady), działania informacyjne (ulotki czy gazetki), działania integracyjne, zajęcia warsztatowe. Te ostatnie równie często mają formę warsztatów autorskich przygotowywanych przez pedagoga lub nauczycieli ze szkoły, co formę zajęć opracowanych przez specjalistów z zewnątrz. Nie są to jednak formy długie i intensywne – przeciętny czas ich trwania w jednej klasie to zaledwie około 2. godziny; jednocześnie wyróżnia się około 20 ze 185. badanych szkół, gdzie warsztaty te musiały być kilkudniowe, ponieważ czas ich trwania wynosił 10 godzin lub więcej (nawet kilkadziesiąt). Warsztaty prowadzone były najczęściej przez pedagogów szkolnych (w 8. na 10 szkół oferujących uczniom warsztaty), rzadziej (6 na 10) przez wychowawców. W około 40% szkół prowadzącym był natomiast przedstawiciel policji lub straży miejskiej, w podobnej liczbie – osoba z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Rzadziej wskazywano osoby ze stowarzyszeń lub fundacji czy firm szkoleniowych. W przypadku działań informacyjnych (spotkania, wykłady, „pogadanki”) znacznie większa jest rola przedstawicieli policji i straży oraz wychowawców, znacznie mniejsza natomiast pracowników poradni (którzy prowadzili takie spotkania tylko w 3. na 10 szkół je oferujących).

Ponad dwie trzecie szkół wśród działań dla młodzieży wskazało też te akcyjne (apele, konkursy, festyny, teatry) a także diagnozowanie problemu agresji oraz diagnozowanie klimatu szkoły / relacji społecznych.

Szkoły deklarują też prowadzenie działań skierowanych do rodziców. Dominują zajęcia informacyjne (wykłady, spotkania, pogadanki, filmy) prowadzone przez dwie trzecie badanych szkół, znacznie rzadsze są inne działania: warsztaty prowadzone przez niespełną połowę szkół, czy działania akcyjne obecne w co trzeciej.

Pomimo ogromnej liczby prowadzonych (a przynajmniej deklarowanych) działań specjaliści badani w projekcie pozostają sceptyczni: sugerują, że nierzadko problemem jest jakość spotkań, informacji i wykorzystywanych programów, z których duża część nie ma udowodnionej skuteczności. Wartościowe byłoby zatem wykorzystywanie profilaktycznych programów rekomendowanych, przede wszystkim tych z banku programów profilaktycznych. I wprowadzie

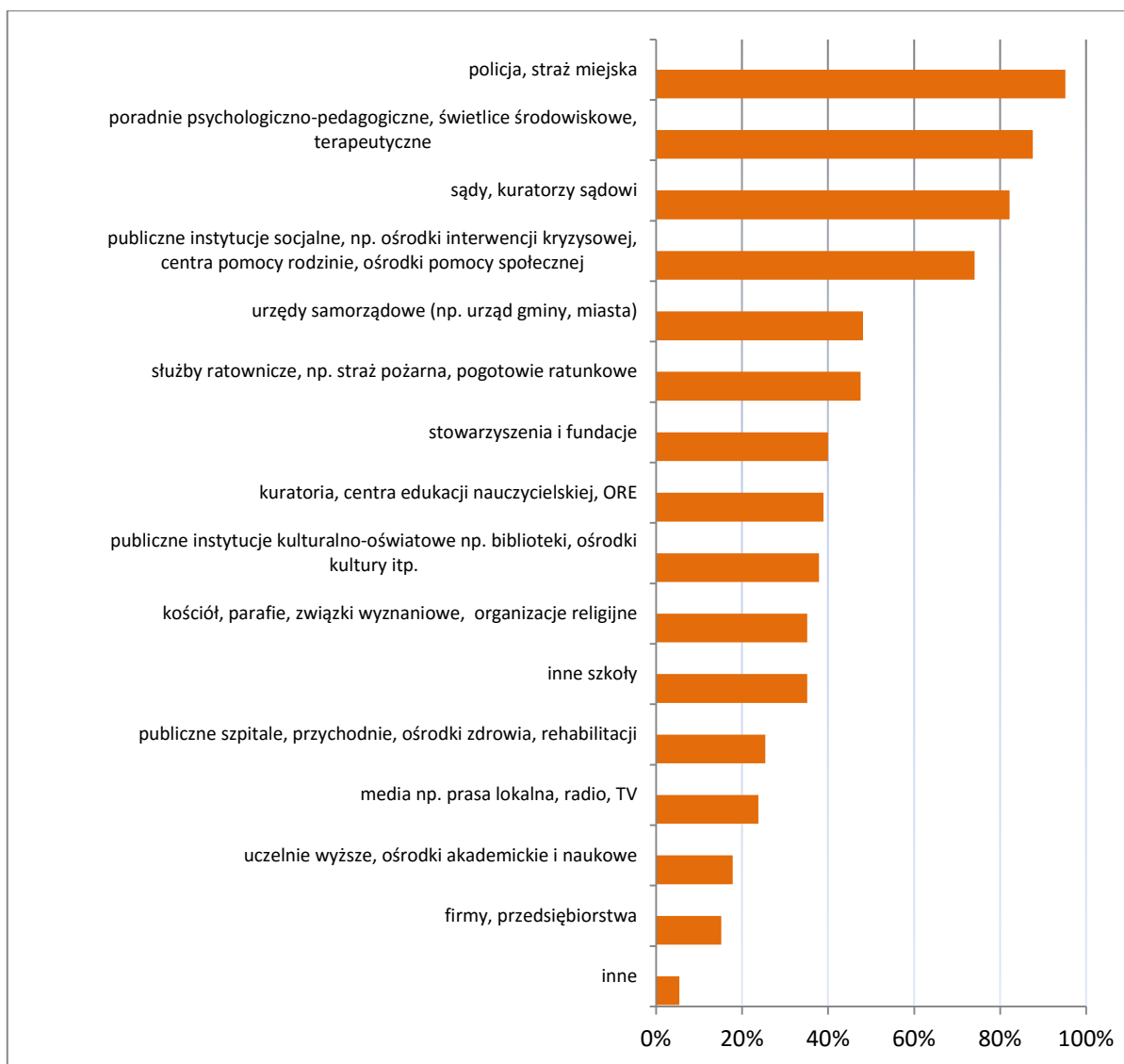
²¹ Ze względu na liczbę szkół wylosowanych do badania i sposób ich doboru, optymalizowany ze względu na reprezentatywność próby uczniów, oszacowania rozkładów cech szkół wiążą się z dużymi błędami losowymi. Dlatego też ostatecznie zdecydowano, aby w tym podrozdziale prezentować wyniki dotyczące szkół badanych, nie zaś ogółu szkół w Polsce (a więc wyjątkowo prezentowane są tu wyniki nieważone). Należy więc traktować przytaczane liczby jako dane orientacyjne.

połowa dyrektorów deklaruje, że podczas wyboru programów korzystała z tego banku, jednak tylko co dziesiąta badana szkoła wykorzystwała jakiś z programów rekomendowanych – przede wszystkim *Szkoła dla Rodziców i Wychowawców* oraz *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci nielubianych przez rówieśników z powodu zachowań antyspołecznych* (zaś drugie tyle szkół deklaruje, że korzystały z programów rekomendowanych, jednak podają tytuły programów spoza listy).

Szkoły poproszone zostały też o wskazanie rządowych, samorządowych albo społecznych projektów nastawionych na poprawę zdrowia, klimatu szkoły, bezpieczeństwa i ograniczenie przemocy w szkole, w których uczestniczyły w ciągu ostatnich trzech lat. W odpowiedziach pojawiły się nazwy dziesiątków programów – od najbardziej znanych (*Bezpieczna i przyjazna szkoła, Szkoła promująca zdrowie, Szkoła bez przemocy*) po mniejsze, często regionalne lub lokalne (m.in. *Bezpieczna szkoła i bezpieczny uczeń, Bezpieczny Dolnoślązak, Bezpieczny internet, Nie-dla przemocy, tak-dla mocy, Szkoła dobrze wychowana, Zdrowa i bezpieczna szkoła i wiele innych*). Wyraźnie widać, że szkołom zależy na udziale w tego typu programach i starają się kłaść na to duży nacisk – specjaliści stawiają jednak pytanie, czy ilość przekłada się na jakość i czy intensywne uczestnictwo nie służy w niektórych przypadkach bardziej celom sprawozdawczym.

W swoich działaniach profilaktycznych szkoły korzystają z pomocy instytucji zewnętrznych, przy czym wśród badanych szkół nieznacznie częściej była to policja i straż miejska niż poradnie psychologiczne (każda z tych kategorii wskazywana przez około 90% szkół). 70%-80% szkół korzystało też ze wsparcia kuratorów sądowych, a także publicznych instytucji socjalnych (takich jak ośrodki interwencji kryzysowej, centra pomocy rodzinie, ośrodki pomocy społecznej). Znacznie rzadsza jest współpraca z urzędami, służbami ratowniczymi czy organizacjami pozarządowymi (wykres 6.1).

Wykres 6.1. Odsetek badanych szkół, które w roku szkolnym 2013/2014 współpracowały z wymienionymi instytucjami w ramach profilaktyki agresji i przemocy szkolnej (dane na podstawie Kart szkół)



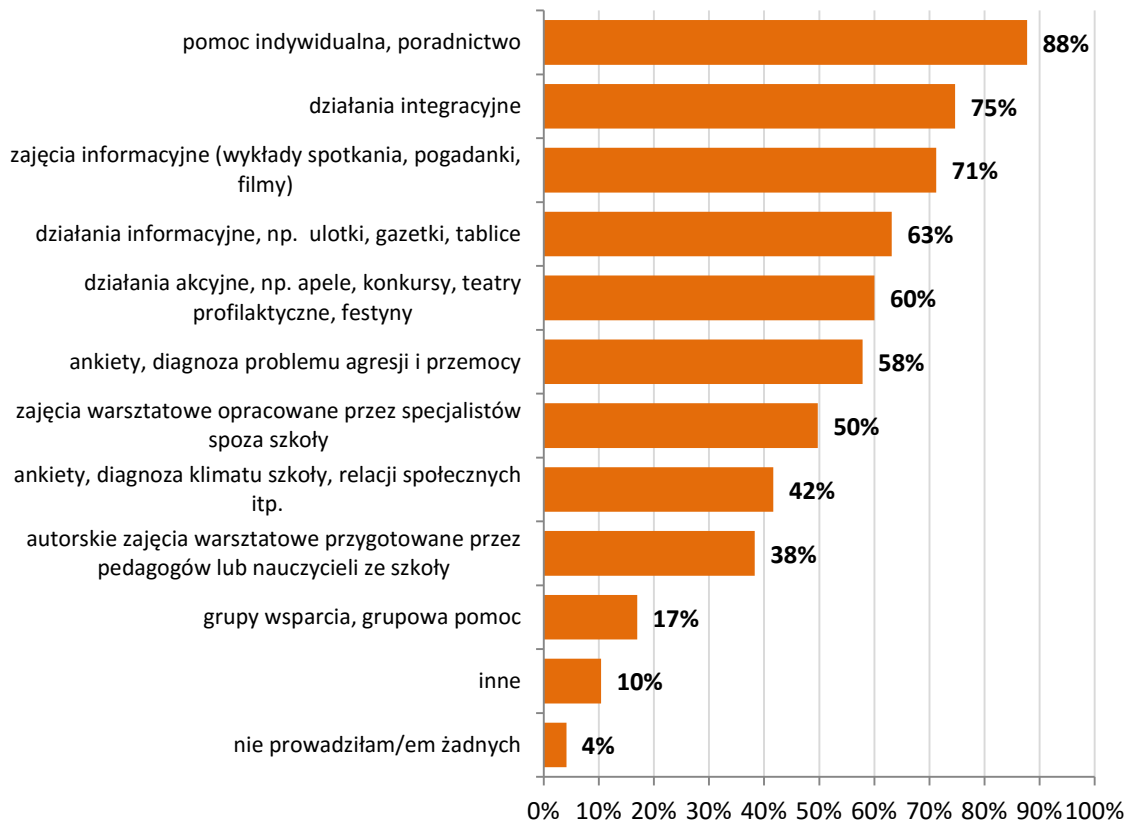
Podstawa: wszystkie szkoły (N=185)

Wybór tych a nie innych instytucji wynika z priorytetów dyrektorów szkół. Wśród trzech najważniejszych instytucji w kontekście współpracy wskazywali oni najczęściej policję i poradnie psychologiczno-pedagogiczne (po około trzy czwarte wskazań; pozostałe podmioty wybierane były przez mniej niż połowę respondentów). Zbliżony ranking powstał z odpowiedzi pedagogów, przy czym nieco częściej (ale tylko o kilka punktów procentowych) stawiają oni na wsparcie psychologiczne (poradnie psychologiczno-pedagogiczne) niż organy ścigania i porządku publicznego (policja, straż miejska).

6.2. Działania podejmowane przez psychologów i pedagogów szkolnych

Pedagodzy i psycholodzy intensywnie angażują się w przeciwdziałanie agresji i przemocy. Najczęściej przybiera to postać indywidualnego poradnictwa, zdecydowana większość deklaruje też prowadzenie zajęć integracyjnych a także informacyjnych, takich jak wykłady, spotkania czy „pogadanki”, co pokazano na wykresie 6.2.

Wykres 6.2. Odsetek pedagogów / psychologów szkolnych, którzy w roku szkolnym 2013/2014 prowadzili osobiście wymienione działania profilaktyczne dotyczące problemu agresji i przemocy



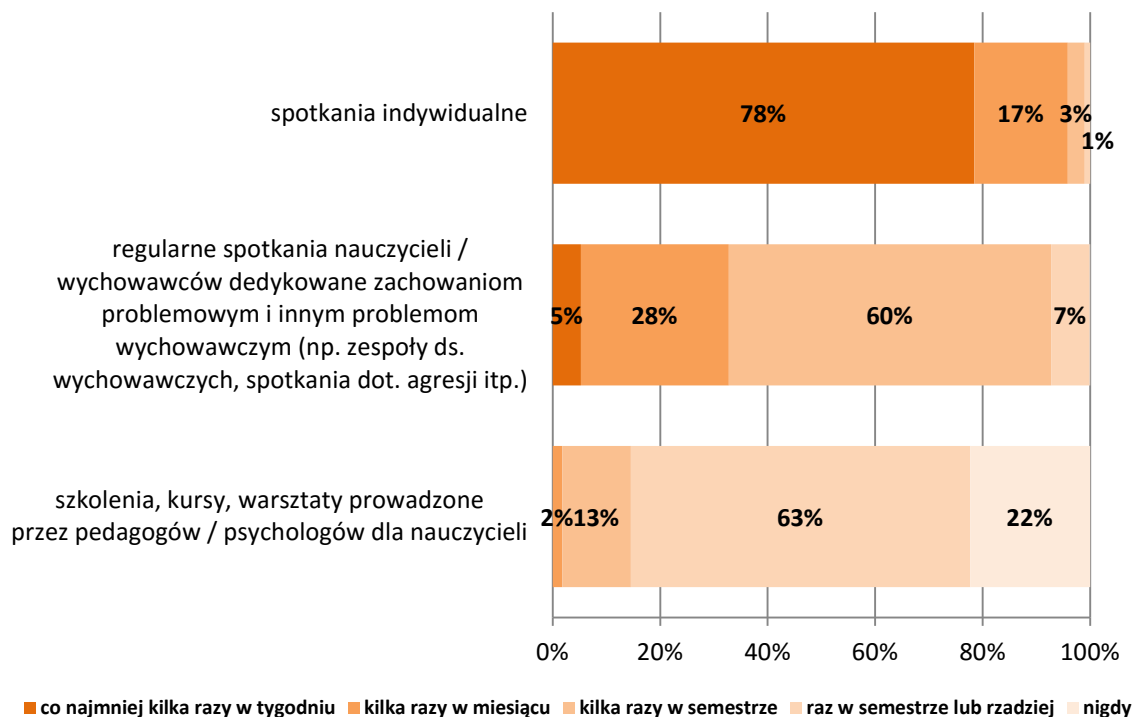
Podstawa: pedagodzy i psycholodzy szkolni (N=242)

Niezbędne jest też wsparcie pedagogów udzielane wychowawcom i innym nauczycielom. Intensywna współpraca z pedagogiem znalazła się w pierwszej piątce działań uznanych przez nauczycieli za najbardziej przydatne w celu przeciwdziałania agresji i przemocy (więcej na ten temat w rozdziale 7), zaś konsultacje z pedagogiem znalazły się wśród najważniejszych źródeł wiedzy o sposobach radzenia sobie z tym problemem. Jest to istotne nie tylko w odniesieniu do agresji i przemocy, ale do ogółu problemów wychowawczych.

Jak widać na wykresie 6.3, wsparcie dla nauczycieli najczęściej przyjmuje formę spotkań indywidualnych – 8. na 10. pedagogów odbywa takie spotkania raz lub kilka razy w tygodniu. Znacznie rzadsze są regularne spotkania grupowe z nauczycielami – prowadzone są one najczęściej kilka razy w semestrze. Zupełnie rzadkie są natomiast szkolenia lub warsztaty dla nauczycieli – dwie trzecie pedagogów prowadzi takie zajęcia raz w semestrze lub rzadziej, zaś

blisko jedna czwarta nie prowadzi ich w ogóle. Można tu upatrywać potencjału, który nie jest w pełni wykorzystany – zwłaszcza biorąc pod uwagę opisywane już duże znaczenie wiedzy pedagoga dla nauczycieli, a także podkreślaną przez pedagogów konieczność większej liczby szkoleń (zwłaszcza warsztatów) dla nauczycieli (o której więcej w rozdziale 7).

Wykres 6.3. Częstotliwość różnych form spotkań pedagogów / psychologów szkolnych z nauczycielami w celu omówienia problemów wychowawczych uczniów

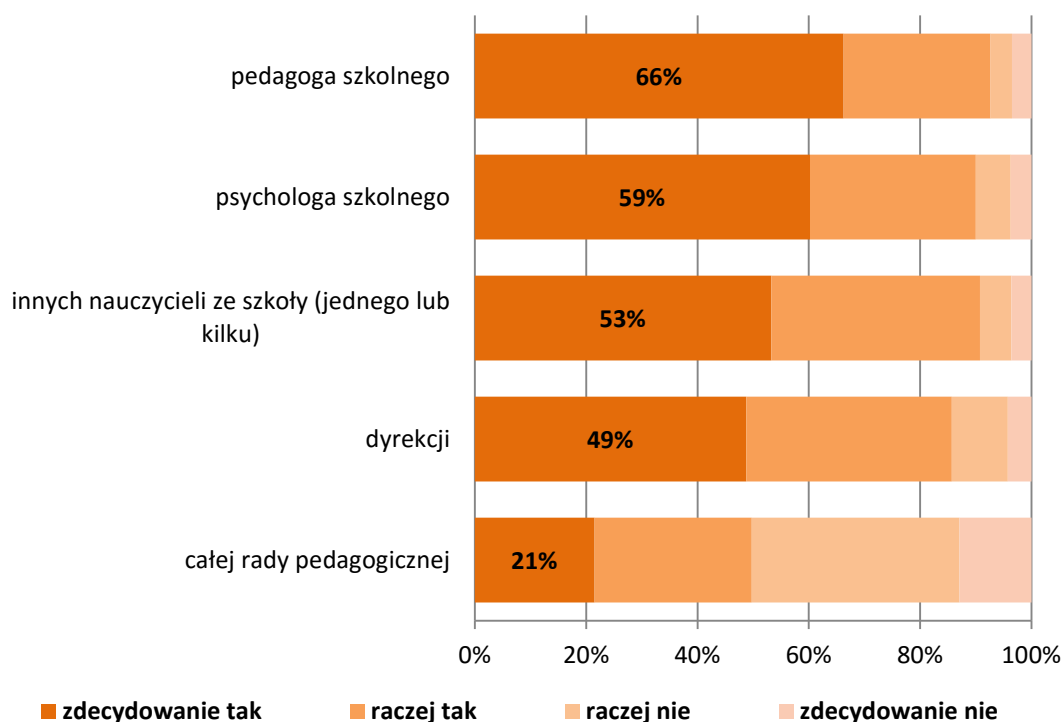


6.3. Współpraca kadry pedagogicznej

W profilaktyce przemocy rówieśniczej i innych problemów wychowawczych dużą rolę odgrywa współpraca w gronie nauczycielskim. Specjaliści badani w ramach projektu podkreślali ogromne znaczenie klimatu otwartości i przyzwolenia na dzielenie się problemami. Podkreślano, że jest to ważne na różnych etapach radzenia sobie z problemem: wymiana informacji między pracownikami szkoły pozwala na szybsze dostrzeżenie problemu i postawienie trafnej diagnozy sytuacji. Spotkania wychowawcy, pedagoga, nauczycieli przedmiotowych umożliwiają wypracowanie właściwych sposobów postępowania, zaś stałe wspólne monitorowanie problemu i pozostawanie w kontakcie pozwala na synchronizację działań wszystkich dorosłych ze szkoły i zachowanie konsekwencji, co zwiększa skuteczność działań wychowawczych. W szkołach, gdzie nie ma współpracy, a przyznawanie się do problemów wychowawczych nie jest dobrze widziane, brakuje też nastawienia na wspólny cel, co powoduje ograniczanie przez nauczycieli zakresu własnej odpowiedzialności oraz zadań. W takim klimacie nawet osoby początkowo chętne do działania i gotowe do większej aktywności ostatecznie wycofują się i ograniczają poziom swojego zaangażowania.

W celu poznania poziomu otwartości w szkołach, nauczycieli zapytano m.in. o skłonność do zwrócenia się o wsparcie do swoich współpracowników w przypadku problemów wychowawczych. Jak widać na wykresie 6.4, nauczyciele najchętniej zwracają się do pedagogów i psychologów szkolnych (o ile są oni zatrudnieni w szkole). Połowa zdecydowanie potwierdza, że zwróciłaby się do konkretnych nauczycieli, podobny odsetek nauczycieli zdecydowanie zwróciłoby się do dyrektora, a co piąty do całej rady pedagogicznej (a kolejne 30% deklaruje, że „raczej” by się zwróciło).

Wykres 6.4. Odsetek nauczycieli, którzy w przypadku trudności z poradzeniem sobie w kwestiach wychowawczych (np. agresja, przemoc, niewłaściwe zachowania uczniów) zwróciłoby się o radę, wsparcie lub pomoc do wymienionych osób. W przypadku pedagoga i psychologa szkolnego wskazano tylko odpowiedzi nauczycieli pracujących w szkołach zatrudniających pedagoga / psychologa



Skłonność do zwracania się do innych nauczycieli, dyrektora lub całej rady pedagogicznej jest wyraźnie mniejsza w szkołach dużych, co może utrudniać rozwiązywanie problemów wychowawczych.

Zdecydowana większość nauczycieli uważa, że w ich szkole współpraca w zakresie zapobiegania i rozwiązywania problemów wychowawczych (w tym reagowania na agresję i przemoc rówieśniczą) jest wystarczająca: 40% wybrało odpowiedź „zdecydowanie wystarczająca”, a kolejne 50% – „raczej wystarczająca”. Podobne przekonania wyrażają też pedagodzy i psychologowie. Jednocześnie wyniki pokazują, że współpraca ta jest nieco lepsza w szkołach niedużych i nienależących do zespołów szkół. Wydaje się, że na poziom współpracy duży wpływ ma sam dyrektor i sposób zarządzania przez niego szkołą. Taką tezę stawiali badani specjaliści, zaś zebrane dane pokazują, że poziom współpracy jest wyraźnie wyższy w szkołach, w których osoba dyrektora i jego podejście do nauczycieli oceniane jest wyżej.

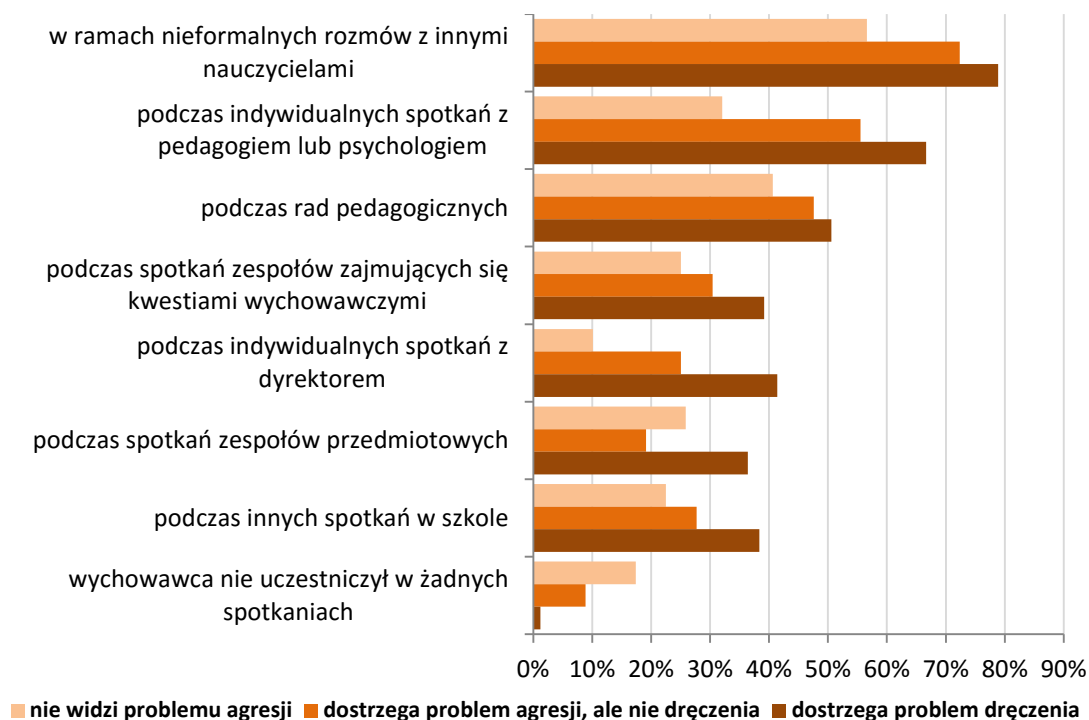
Dla przepływu informacji i skuteczności wzajemnego wsparcia pracowników szkoły duże znaczenie mają też regularne spotkania, na których omówić można problemy i sposoby ich rozwiązania. Wśród dobrych praktyk zebranych w projekcie warto wspomnieć regularne

spotkania zespołów wychowawczych, regularne spotkania doszkalaćące wychowawców z pedagogiem lub psychologiem, superwizje w gronie nauczycieli czy indywidualne spotkania wychowawców z pedagogiem lub psychologiem.

W tym przypadku warto spojrzeć na deklaracje wychowawców, nie zaś wszystkich nauczycieli. Dwie trzecie wychowawców porusza problemy agresji podczas nieformalnych rozmów z innymi nauczycielami, około połowa w indywidualnych rozmowach z pedagogiem lub psychologiem. Znacznie rzadziej są one poruszane na spotkaniach zespołów. Problemy te częściej są przedmiotem dyskusji w gimnazjach, szkołach podstawowych oraz zawodowych niż w liceum. Łącznie co dziesiąty wychowawca (a w przypadku liceów co piąty) w ogóle nie uczestniczył w rozmowach czy spotkaniach gdzie poruszano ten temat.

Wychowawcy, którzy zauważają problem agresji i przemocy w swoich klasach znacznie częściej uczestniczą w tego typu spotkaniach (zwłaszcza indywidualnych z pedagogiem lub dyrektorem). Wśród wychowawców dostrzegających dręczenie praktycznie wszyscy rozmawiali o kwestiach przemocy w szkole, natomiast wśród dostrzegających jakieś zachowania agresywne, którzy jednak nie zauważyli dręczenia, co dziesiąty w ogóle nie podnosił tego tematu w rozmowach w szkole (wykres 6.5). Warto jednak przypomnieć, że duża część wychowawców w ogóle nie zauważa problemu jakichkolwiek zachowań agresywnych – i oni też najrzadziej mają okazję rozmawiać o problemach agresji szkolnej.

Wykres 6.5. Odsetek wychowawców, którzy uczestniczyli w spotkaniu lub rozmowie w swojej szkole, podczas której poruszane były kwestie związane z przemocą i agresją wśród uczniów. Pytanie dotyczyło bieżącego roku szkolnego, a więc około 2,5-3 miesięcy (ankiety wypełniane były głównie w drugiej połowie listopada)



Poziom i specyfika współpracy w gronie pedagogicznym to jeden z elementów klimatu szkoły – szerzej temat ten opisany jest w rozdziale 8.

6.4. Procedury reagowania na agresję i przemoc

W celu lepszego radzenia sobie z problemami agresji i przemocy szkolnej, duża część szkół tworzy procedury, w których określa zasady reagowania na niepokojące sytuacje. Cztery na pięć badanych szkół zadeklarowało posiadanie procedur postępowania w sytuacjach zagrożenia młodzieży, przy czym szczegółowa analiza tych dokumentów pokazała, że są też wśród nich takie, które nie zawierają zapisów dotyczących agresji i przemocy, skupiając się na innych zachowaniach problemowych. Są to dokumenty bardzo zróżnicowane, w których podejście do kwestii zagrożeń znacznie się różni. Świadczą o tym już same tytuły – znajdują się wśród nich m.in. *Procedury postępowania w sytuacji zagrożenia uczniów przestępczością i demoralizacją, ...w sytuacjach trudnych wychowawczo, ...w sytuacjach kryzysowych w szkole, ...w sytuacjach szczególnych, ...w sytuacjach konfliktowych, ...wobec ucznia, który jest sprawcą czynu karalnego*. Pojawiają się też dokumenty precyzujące problem – np. *Procedura postępowania w sytuacji cyberprzemocy, ...w przypadku agresji ucznia, ...w przypadku stwierdzenia naruszenia godności osobistej nauczyciela lub innego pracownika szkoły*, a także dokumenty wskazujące na szerszy zakres problemu – jak np. *Procedury zapewnienia bezpiecznego pobytu uczniów w szkole*.

Obowiązujące w szkołach procedury dotyczące reagowania na agresję i przemoc wśród uczniów są nauczycielom znane. Tylko co dziesiąty nie zna takich procedur w swojej szkole – deklaruje, że ich nie ma lub przyznaje się że nie wie czy są. Choć większość nauczycieli jest świadomych ich istnienia, najczęściej nauczyciele znają ich zawartość jedynie ogólnie – tylko co trzeci zadeklarował, że zna ją dokładnie. Znajomość tych zasad rośnie wraz z wiekiem, jest też nieco powszechniejsza w szkołach, w których współpraca między nauczycielami jest intensywniejsza.

Zdecydowanie przeważa opinia, że procedury te byłyby pomocne w sytuacji agresji i przemocy w szkole – dominują odpowiedzi umiarkowane (połowa nauczycieli wskazała odpowiedź „raczej przydatne”), dużo jest też jednak odpowiedzi zdecydowanych – odpowiedź „bardzo przydatne” wybrała ponad jedna trzecia nauczycieli. Procedury częściej były doceniane przez nauczycieli szkół podstawowych, a także tych z małych szkół i takich, w których poziom współpracy kadry jest wysoki.

Tak pozytywna opinia na temat przydatności procedur nieco dziwi w konfrontacji z ich zawartością. Analiza treści pokazuje, że zdecydowana większość zapisów jest bardzo ogólnikowa, ogranicza się do podania osób, które należy powiadomić o zdarzeniu i dokumentów, które powinien sporządzić nauczyciel. Na szczęście można też odnaleźć procedury dłuższe, uwrażliwiające nauczycieli na sytuację uczniów uwikłanych w zdarzenie przemocowe, podpowiadające, jak należy z nimi rozmawiać, opisujące możliwości pracy z ofiarą i agresorem – jest ich jednak niewiele.

Niewiele jest też tekstów, które byłyby pisane z myślą o konkretnej szkole, związanych z nią uczniach i nauczycielach, czy występujących w niej problemach w oparciu o przeprowadzoną diagnozę. Porównanie ze sobą dokumentów pokazuje, że ich autorzy czerpali raczej z dostępnych im gotowych schematów. Najwięcej zapisów dotyczy agresji i przemocy fizycznej i skupiają się one na przedstawieniu działań, które należy przedsięwziąć na wypadek agresji (komunikowanie się kadry pedagogicznej, kontakt z rodzicami, nawiązywanie współpracy z instytucjami zewnętrznymi – najczęściej policją, system kar). Duża część procedur koncentruje się na wypadkach drastycznych, w których trzeba rozdzielić bijące się strony,

wezwać pomoc medyczną czy policję (być może jest to konsekwencją zapisania takich procedur w dostępnej ogólnie dokumentacji ministerialnej). Mniej miejsca poświęcono natomiast przemocy psychicznej. Nawet jeśli w dokumencie rozrózniono obydwa typy przemocy, nie kwalifikując ich do wspólnej kategorii *czynu karalnego* lub *agresji rówieśniczej*, to wykorzystuje się często zapisy i schematy procedur dotyczących agresji fizycznej (pomijając oczywiście zapisy o udzieleniu pierwszej pomocy czy wezwaniu lekarza).

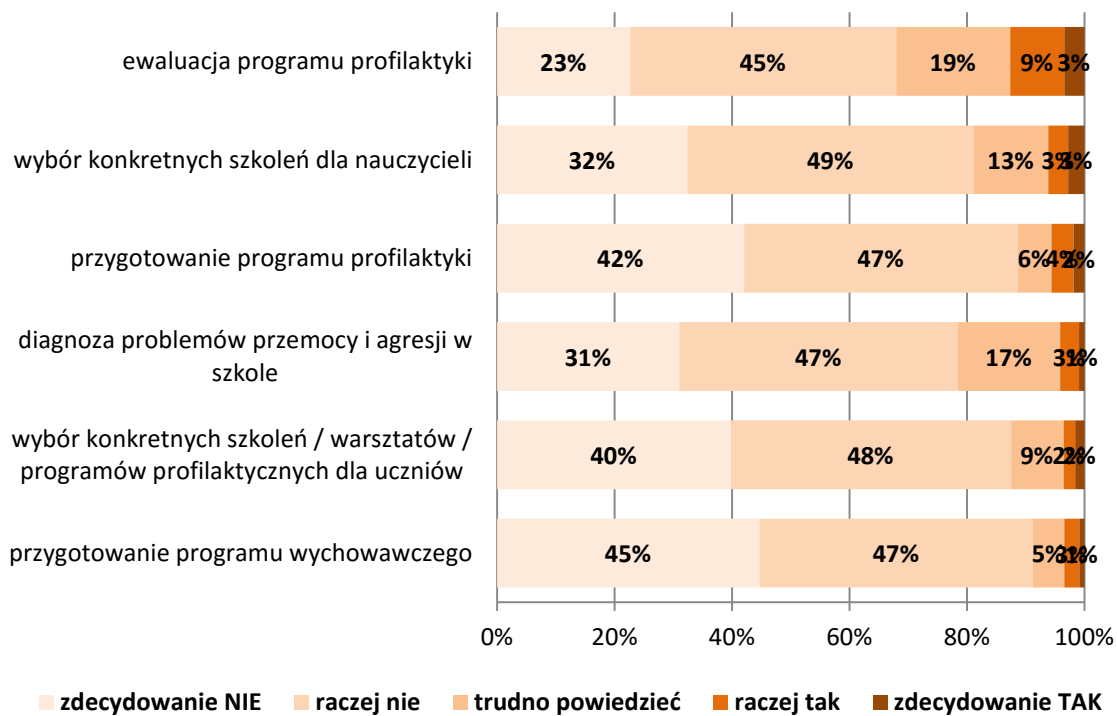
Działania szkoły wobec sprawcy, które mają zapobiegać kolejnym aktom przemocy skupiają się przede wszystkim na nałożeniu kary (wezwanie policji, zawiadomienie kuratora, sądu rodzinnego, prace społeczne, nagany, kary regulaminowe). Niewiele szkół zaproponowało w swojej dokumentacji inne, mniej restrykcyjne działania, bardzo rzadko zdarzają się też dokumenty przewidujące długofalową pracę z uczniem agresywnym w szkole.

Wspomniane wyżej pozytywne opinie nauczycieli o przydatności procedur mogą więc wynikać z niewielkich oczekiwań – rolą tych dokumentów może być tylko doprecyzowanie osób odpowiedzialnych, określenie ścieżek komunikacji czy formalnych obowiązków. Można też domniemywać, że część entuzjastycznych wypowiedzi to opinie mało ugruntowane – pojawiały się one bowiem także wśród osób, które same przyznały, nie znają dokładnie zawartości procedur.

6.5. Ocena obowiązków szkoły

Szkoły w Polsce zobowiązane są do wielu działań wychowawczych i profilaktycznych, z których część wymaga dużego nakładu pracy i wiedzy specjalistycznej. Jednak większość zapytanych o te działania dyrektorów i pedagogów oraz psychologów szkolnych zaprzecza jakoby były one dla nich zbyt obciążające. Stosunkowo najtrudniejsza wydaje się ewaluacja programu profilaktyki – co ósmy pedagog i co piąty dyrektor uznał ją za zbyt obciążającą (raczej lub zdecydowanie), a jedynie co czwarty respondent zdecydowanie temu zaprzeczył. Z punktu widzenia dyrektorów (ale już nie pedagogów i psychologów) trudne jest też przygotowanie programów profilaktyki i programów wychowawczych – blisko jedna piąta uznała je za zbyt obciążające.

Wykres 6.6. Odsetek pedagogów / psychologów szkolnych uznających, że realizacja wymienionych działań jest dla szkoły zbyt obciążająca



7. Źródła problemów i sposoby ich rozwiązania w opiniach nauczycieli, pedagogów i dyrektorów

We wcześniejszych rozdziałach obok wyników analiz prezentowane były też opinie specjalistów dotyczące specyfiki problemu przemocy i agresji w polskich szkołach oraz najważniejszych sposobów i kierunków ich ograniczania. Niezbędne jest jednak uzupełnienie ich opiniami osób będących najbliżej problemu – wychowawców, pozostałych nauczycieli, pedagogów i psychologów szkolnych oraz dyrektorów szkół. Szczególnie cenne mogą być opinie pedagogów i psychologów szkolnych, którzy na co dzień stykają się z problemami będącymi przedmiotem tej publikacji, a jednocześnie dysponują pogłębioną wiedzą specjalistyczną na ten temat.

Bardzo wartościowe są też deklaracje pracowników szkół dotyczące ich potrzeb w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych. Nauczyciele często skarżą się na różnorakie rozwiązania i obowiązki narzucane im z zewnątrz – dlatego poniżej prezentujemy potrzeby artykułowane przez samych zainteresowanych.

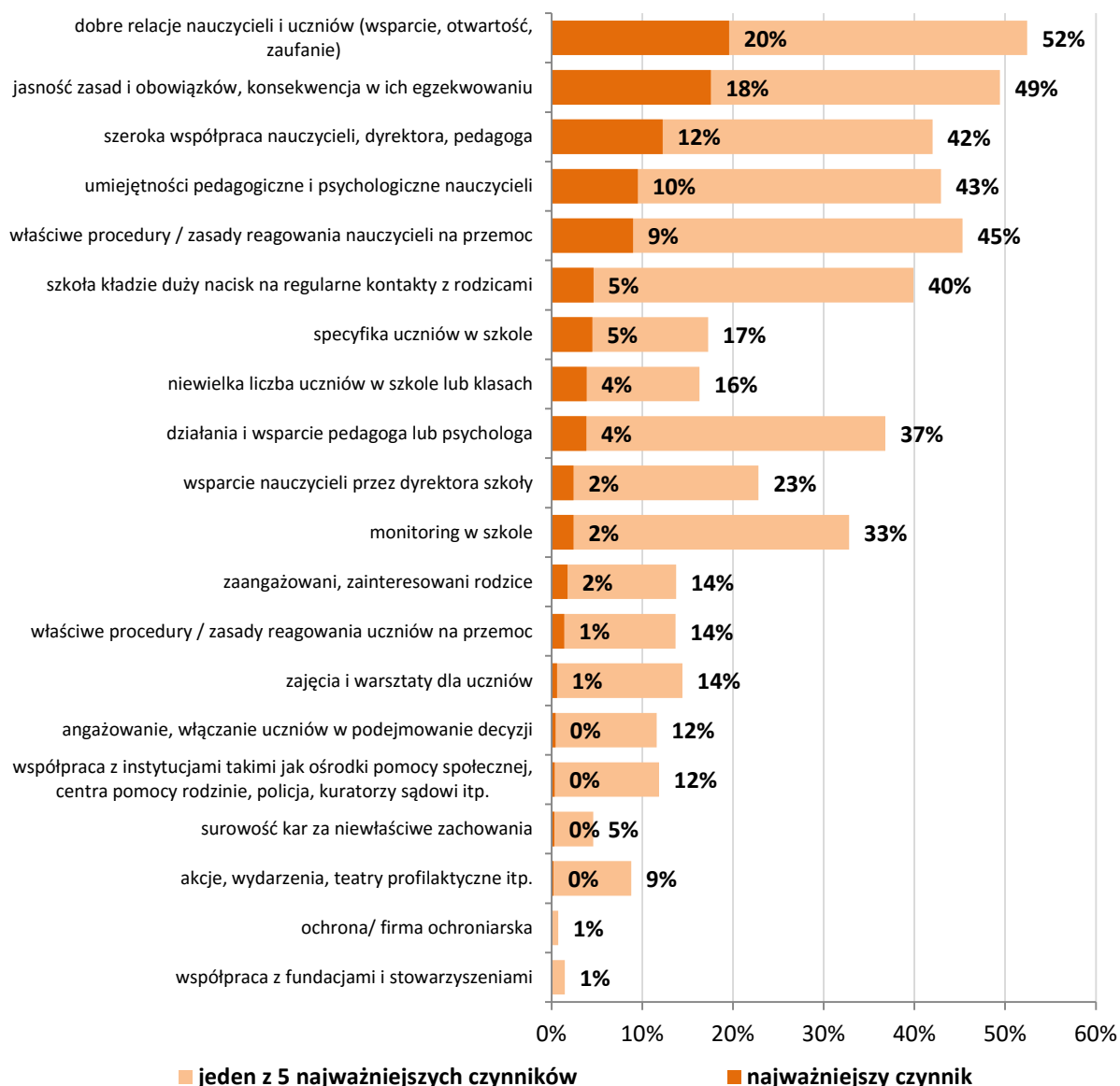
7.1. Przekonania na temat kluczowych czynników wpływających na poziom agresji i przemocy

Jakie czynniki są kluczowe dla skali problemu agresji i przemocy szkolnej? Choć odpowiedzi nauczycieli, pedagogów i dyrektorów nieco się od siebie różnią, to jednak wyłania się z nich spójny obraz.

W rozdziale 2.7 omówione były opinie pracowników szkół dotyczące skali problemu agresji i przemocy w ich szkole. Po udzieleniu odpowiedzi, osoby te proszone były o jej uzasadnienie²². Osoby, których zdaniem problem agresji i przemocy w ich szkole jest niewielki, odpowiadały na pytanie o powody tego stanu rzeczy wybierając spośród 20. czynników. Okazało się, że za najważniejsze czynniki chroniące uznano te związane z klimatem szkoły: dobre relacje nauczycieli i uczniów (wsparcie, otwartość, zaufanie), jasność zasad i obowiązków oraz konsekwencje w ich egzekwowaniu, a także szeroką współpracę nauczycieli, dyrektora i pedagoga (zwłaszcza w tych szkołach, o których z innych pytań wiemy, że współpraca jest faktycznie stosunkowo intensywna). Odczucia i doświadczenia nauczycieli są więc spójne z ustaleniami badaczy zjawiska oraz wynikami analiz prezentowanymi w rozdziale 2.5.

²² Osoby, które na skali 0-5 wskazały odpowiedź 0 lub 1 odpowiadały na pytanie: *Jak Pan/Pani sądzi, jakie czynniki w największym stopniu sprawiły, że przemoc i agresja nie stanowią problemu w tej szkole?*, zaś te, które wskazały odpowiedzi 2, 3, 4 lub 5 odpowiadały na pytanie *Jak Pan/Pani sądzi, jakie czynniki w największym stopniu sprawiły, że w tej szkole przemoc i agresja są problemem (choćby niewielkim)?*

Wykres 7.1. Odsetek nauczycieli uznających, że dany czynnik sprawił, iż przemoc i agresja nie stanowią problemu w ich szkole (wśród nauczycieli, którzy oceniając wagę problemu agresji i przemocy rówieśniczej wybrali odpowiedzi 0 lub 1 na skali 0-5)

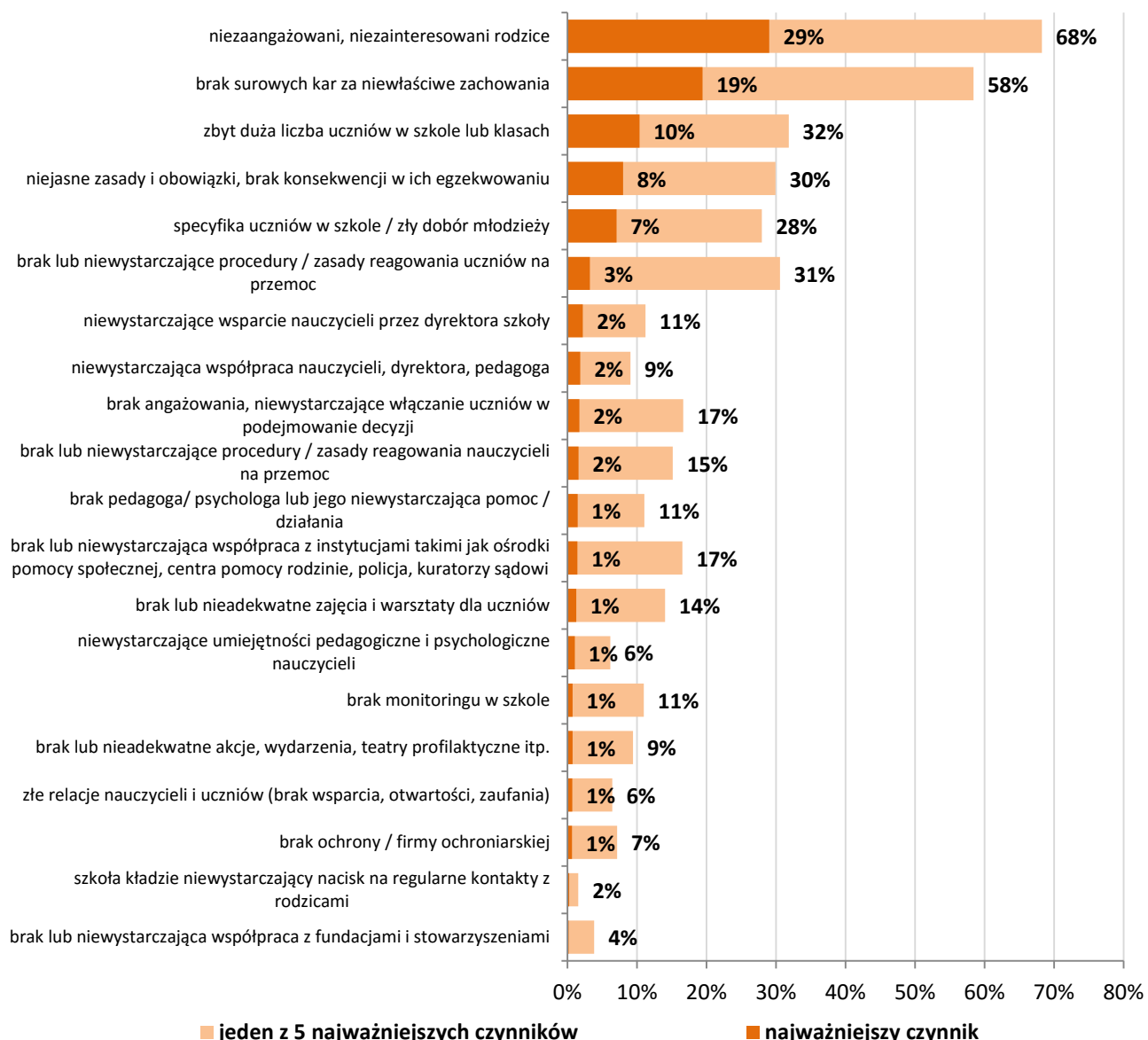


Często podkreślano też znaczenie właściwych zasad bądź procedur reagowania nauczycieli na przemoc, zaangażowania nauczycieli i pedagoga oraz intensywnych kontaktów z rodzicami. Co ciekawe specyfika uczniów w szkole, generalnie wskazywana dosyć rzadko, okazuje się być ważnym czynnikiem w opinii nauczycieli liceów. W szkołach posiadających monitoring był on wskazywany w pierwszej dziesiątce najważniejszych czynników, jednak prawie nikt nie uznawał go za najważniejszy. Z kolei wśród czynników uznanych za mało ważne lub zupełnie nieistotne znalazły się m.in. surowość kar (zwłaszcza w szkole podstawowej), współpraca z podmiotami zewnętrznymi, ale też taki element klimatu jak angażowanie i włączanie uczniów w podejmowanie decyzji.

Z kolei o czynnikach zwiększających ryzyko możemy mówić na podstawie odpowiedzi nauczycieli wskazujących na istniejący problem agresji i przemocy w swoich szkołach. Mieli oni do wyboru 20 potencjalnych czynników powodujących lub pogłębiających problem

(sformułowanych jako zaprzeczenie tych opisanych w poprzednim akapicie), z których wybrać mieli najważniejsze. Okazuje się, że źródeł problemu nauczyciele, dyrektorzy i pedagodzy najczęściej upatrują w braku zaangażowania rodziców uczniów – odpowiedź ta znacząco wyprzedzała wszelkie inne odpowiedzi, zwłaszcza wśród dyrektorów i pedagogów (wśród pięciu najważniejszych czynników wskazało ją ponad dwie trzecie badanych, a jako najważniejszy – około 30%). Tak zdecydowane i spójne przekonania wskazują na istniejący problem, zwłaszcza, że wcześniej opisywane wyniki badania pokazały zwiększenie ryzyka uwikłania w przemoc szkolną (zarówno jako ofiara, jak i agresor) wśród dzieci niezaangażowanych rodziców. Z drugiej strony warto zauważyć, że naturalnym mechanizmem psychologicznym przy odpowiadaniu na tego typu pytanie jest poszukiwanie przyczyn porażek na zewnątrz, co też mogło wpłynąć na częstość tej odpowiedzi. I wreszcie warto też tu wspomnieć o szerszym problemie niewłaściwych relacji między szkołą a rodzicami, często podnoszonym w debacie naukowej i medialnej (por. Hernik i Malinowska, 2015). O niewystarczającym nacisku na współpracę z rodzicami świadczą też opisane w podrozdziale 6.4 procedury reagowania na agresję i przemoc – jak pokazała analiza, kontakt z rodzicami najczęściej ma na celu poinformowanie ich o zaistniałej sytuacji, niekoniecznie osobiste. Bardzo rzadko szkolne procedury mówią o nawiązaniu współpracy z rodzicami agresywnych uczniów. Zakłada się raczej, iż nie będą oni chcieli ze szkołą współpracować, zaś w dokumentacji szkolnej można raczej znaleźć zapisy dotyczące działań w sytuacji odmowy współpracy. Zupełnie wyjątkowo mówi się o konieczności niesienia pomocy pedagogicznej rodzicom agresywnego dziecka.

Wykres 7.2. Odsetek nauczycieli uznających, że dany czynnik sprawił, iż przemoc i agresja stanowią poważny problem w ich szkole (wśród nauczycieli, którzy oceniając wagę problemu agresji i przemocy rówieśniczej wybrali odpowiedzi 2, 3, 4 lub 5 na skali 0-5)



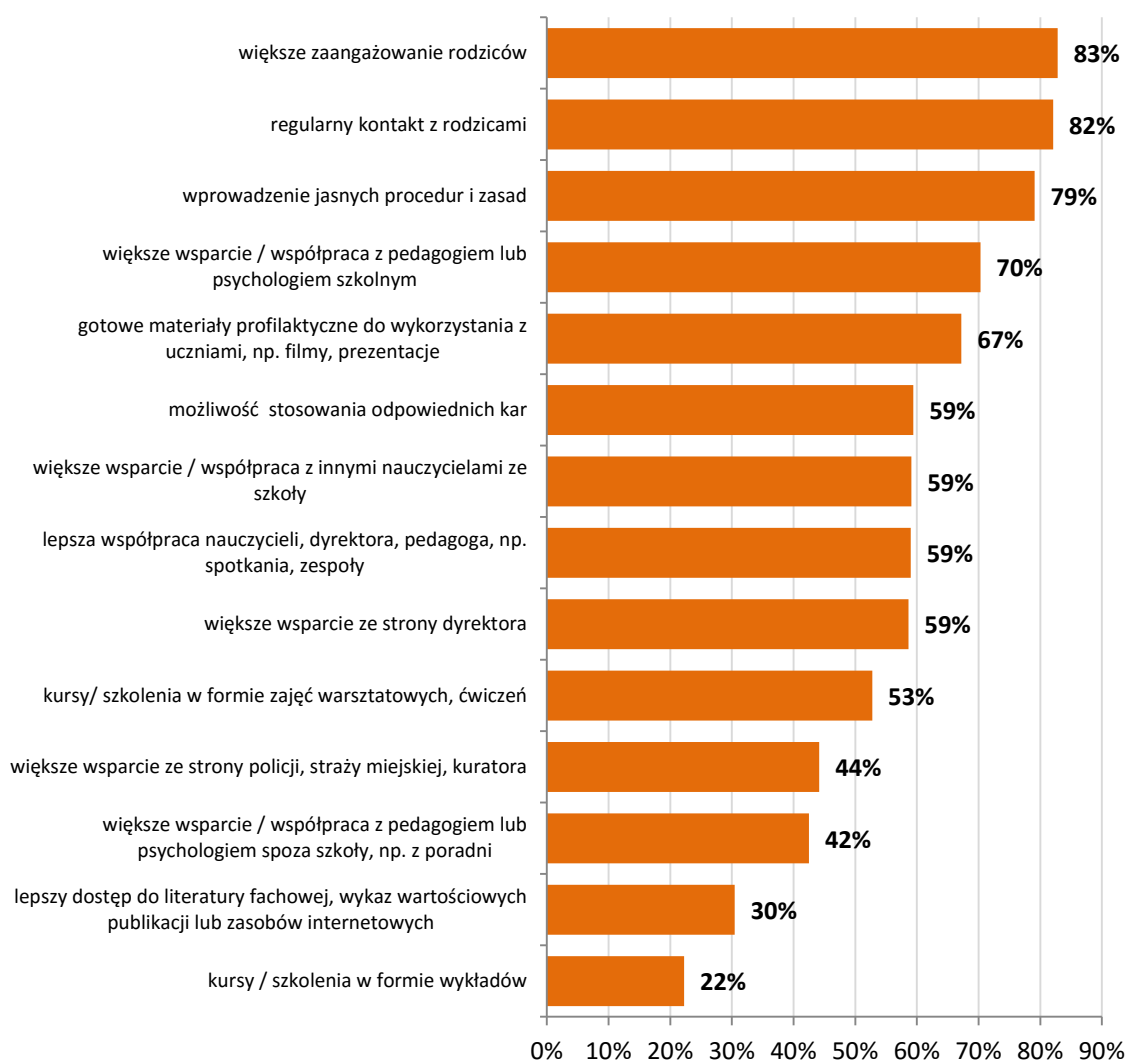
Druga najczęstsza odpowiedź (ale tylko wśród nauczycieli, a już nie dyrektorów i pedagogów) to „brak surowych kar za niewłaściwe zachowania” – jako jeden z pięciu najważniejszych powodów problemu wskazało go blisko 60% nauczycieli (ale już tylko około 30% dyrektorów i pedagogów), zaś aż co piąty uznał go za czynnik najważniejszy. Na powszechność przekonania nauczycieli dotyczących korzyści z restrykcyjnych metod wychowawczych wskazują też inne badania (por. Pyżalski i Merecz, 2010), warto tu jednak przypomnieć, że pracownicy szkół, w których problem agresji jest niewielki, prawie nigdy nie wskazywali, że zawdzięczają to surowości kar.

Kolejne czynniki przyczyniające się do problemu agresji i przemocy szkolnej to zdaniem szkolnej kadry zbyt duża liczba uczniów, ich specyfika (zły dobór młodzieży) oraz kwestie zasad szkolnych (a więc elementu klimatu): brak lub niewystarczające zasady reagowania uczniów na agresję oraz niejasne zasady szkolne i brak konsekwencji w ich egzekwowaniu.

7.2. Oczekiwania i potrzeby nauczycieli

Aby móc poradzić sobie z problemem agresji i przemocy rówieśniczej, nauczycielom potrzebne jest wsparcie i działania wielu osób i podmiotów. Zapytani o kilkanaście różnych potencjalnie pomocnych działań i zmian, nauczyciele niemal wszystkie ocenili jako przydatne (suma wskazań na odpowiedź „trochę” lub „bardzo” przekraczała 90%). Najbardziej powszechne są potrzeby dotyczące zaangażowania rodziców uczniów i współpracy z nimi, co potwierdza znaczenie sygnalizowanych wyżej problemów dotyczących relacji na linii szkoła–rodzice. Potrzebne jest też wprowadzenie jasnych procedur i zasad w szkole (podkreślane zwłaszcza przez nauczycieli starszych), a także większe wsparcie ze strony pedagoga lub psychologa szkolnego. Kolejne czynniki, obejmujące też współpracę z innymi osobami w szkole, widoczne są na wykresie 7.3.

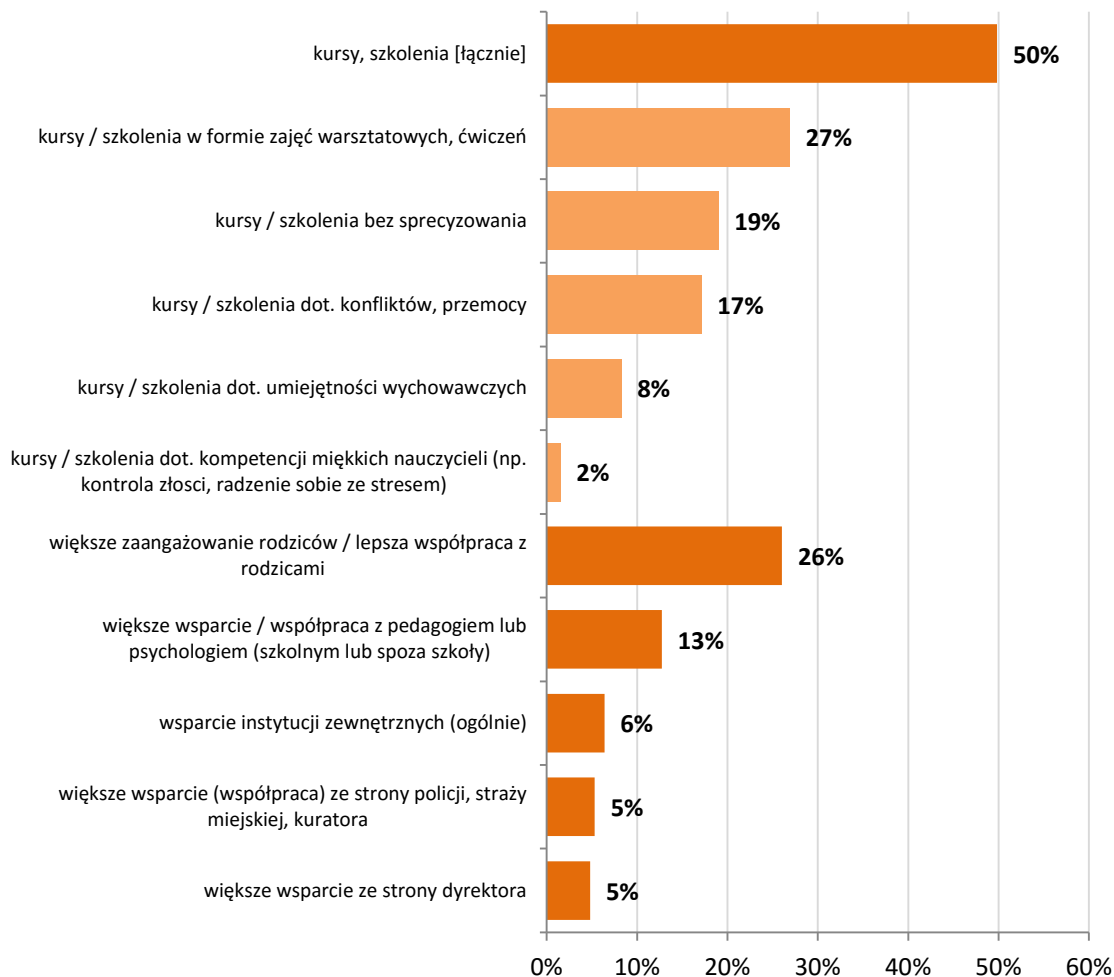
Wykres 7.3 Odsetek nauczycieli określających dane działanie lub wsparcie jako „bardzo przydatne”, aby lepiej radzić sobie z problemami agresji i przemocy rówieśniczej. Każdą z odpowiedzi respondenci mogli określić jako „zupełnie nieprzydatną”, „trochę przydatną” lub „bardzo przydatną”



Z kolei w opinii pedagogów i psychologów szkolnych, nauczyciele przede wszystkim potrzebują szkoleń (wykres 7.4) – wspomniała o tym połowa respondentów, podkreślając zwłaszcza rolę

form warsztatowych. Co czwarty wspomniał o zaangażowaniu rodziców lub intensywnej współpracy nauczycieli z rodzicami, dalej znalazła się intensyfikacja współpracy, zwłaszcza wewnątrzszkolnej (wsparcie pedagoga, dyrektora).

Wykres 7.4. Odsetek pedagogów i psychologów szkolnych wskazujących na określone potrzeby związane ze wsparciem nauczycieli. Respondenci odpowiadali na pytanie otwarte, zaś ich odpowiedzi zostały zakodowane na odpowiednie kategorie



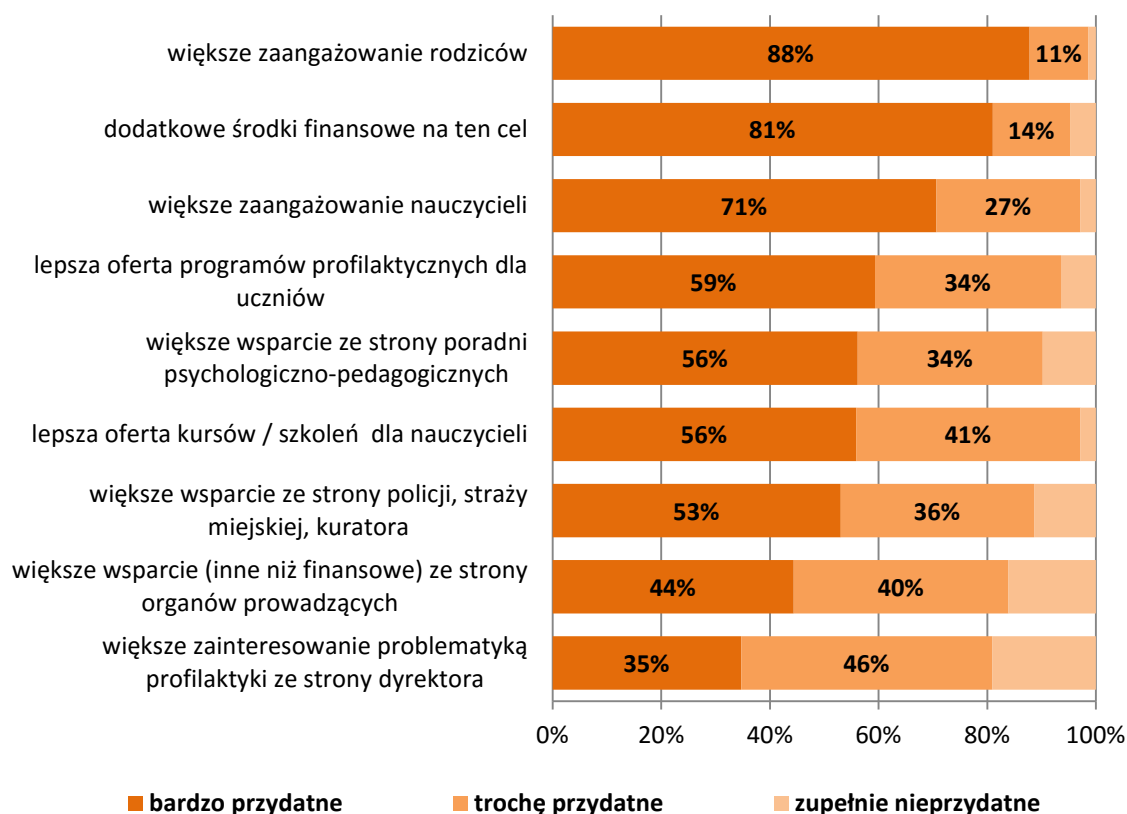
Podstawa: pedagodzy i psychologowie szkolni (N=225)

Warto na koniec przytoczyć opinie specjalistów, z którymi prowadzono wywiady w ramach niniejszego projektu. Mówiąc o wsparciu dla nauczycieli, podobnie jak pedagodzy szkolni wskazywali oni potrzebę wysokiej jakości szkoleń opartych na formach aktywnych. Równie mocno podkreślali jednak konieczność stałego wsparcia dla nauczycieli tak potrzebnego w sytuacji, gdy muszą oni jednocześnie radzić sobie z trudnościami wychowawczymi oraz ogromną presją ze strony dyrekcji i rodziców. Wsparcie takie może przyjmować formy spotkań i konsultacji ze specjalistami spoza szkoły (w tym psychologami z poradni psychologiczno-pedagogicznych) czy regularnych superwizji, umożliwiających zarówno dzielenie się doświadczeniami, jak i profesjonalne wsparcie. W opinii specjalistów najważniejsze jest jednak wsparcie uzyskiwane od dyrekcji, innych nauczycieli oraz pedagoga w szkole.

7.3. Oczekiwania i potrzeby pedagogów i dyrektorów

Pedagodzy szkolni wypowiedzieli się też na temat wsparcia potrzebnego im samym oraz całym szkołom w celu lepszego radzenia sobie z agresją i przemocą rówieśniczą (wykres 7.5). Spójnie z potrzebami artykułowanymi przez nauczycieli za najważniejsze uznali większe zaangażowanie rodziców (uważane za bardzo przydatne przez 9. na 10. pedagogów). Na drugim miejscu znalazła się kwestia dodatkowych środków na walkę z agresją i przemocą, natomiast na trzecim, podkreślane przez 7. na 10. pedagogów – większe zaangażowanie nauczycieli. Pedagodzy stosunkowo rzadko uznają natomiast za bardzo przydatne większe wsparcie dyrektora czy organów prowadzących.

Wykres 7.5. Opinie pedagogów i psychologów szkolnych dotyczące działań i wsparcia dla nich samych oraz dla szkół w celu lepszego radzenia sobie z problemami agresji i przemocy rówieśniczej



Podstawa: wszyscy pedagodzy i psychologowie (N=225)

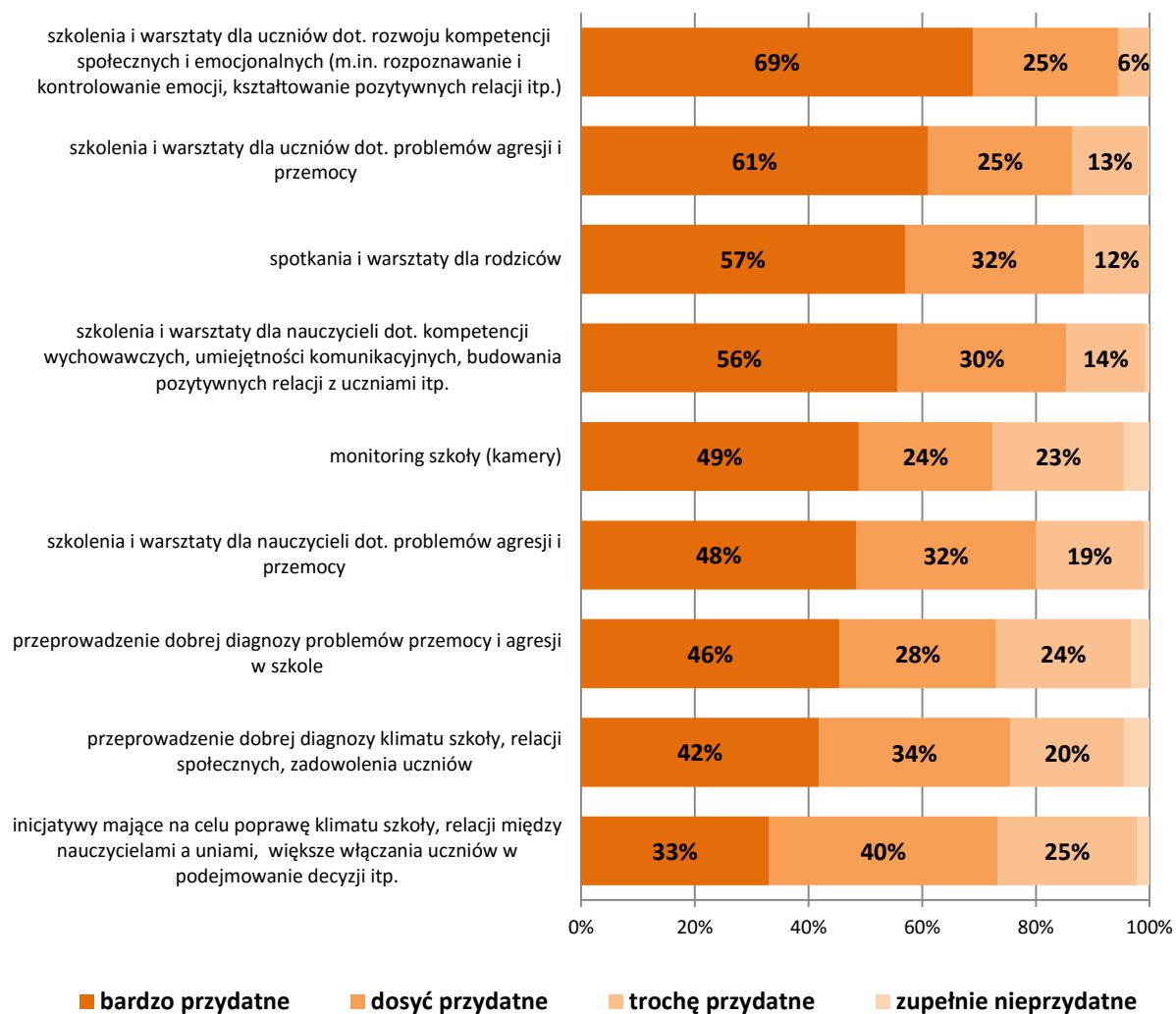
Także dyrektorzy na pierwszym miejscu stawiają kwestię większego zaangażowania rodziców uczniów. Wśród najważniejszych kwestii znalazło się też zatrudnienie lub większy wymiar czasu pracy pedagoga lub psychologa szkolnego – za bardzo przydatną uznało tę kwestię aż trzy czwarte dyrektorów. Z kolei na dole rankingu znalazła się (bardziej podkreślana przez pedagogów) kwestia jakości szkoleń dla nauczycieli – można się domyślać, że nie będąc specjalistami, nie mają oni możliwości krytycznej oceny ich zawartości.

7.4. Potrzeby szkół w zakresie zapobiegania problemom wychowawczym

W ankietach zadano też pytanie nieco szersze: o działania najbardziej przydatne dla zmniejszania problemów wychowawczych, w tym przemocy i agresji rówieśniczej. W opinii pedagogów są to przede wszystkim szkolenia i warsztaty: głównie dla uczniów, ale także ich rodziców oraz nauczycieli. Nieco częściej wskazywano znaczenie szkoleń dotyczących rozwoju kompetencji społecznych i emocjonalnych niż bezpośrednio związanych z problemami agresji i przemocy – te ostatnie są zdaniem pedagogów najbardziej potrzebne w szkołach podstawowych, a ich znaczenie maleje na kolejnych poziomach kształcenia. Spotkania i warsztaty dla rodziców są także bardzo istotne w szkole podstawowej. Monitoring doceniany jest przede wszystkim w tych szkołach, w których jest już zainstalowany – w pozostałych jego przydatność raczej nie jest oceniana zbyt wysoko. Warto też zauważyć, że monitoring stosunkowo często doceniany jest przez dyrektorów szkół. Warto tu podkreślić, że stosowanie w szkołach monitoringu wizyjnego spotyka się z dużą krytyką w środowisku pedagogów i psychologów. Specjaliści podkreślają niską skuteczność takich działań i zaznaczają, że jeśli relacje w szkole będą złe, młodzież i tak znajdzie miejsca nienadzorowane, zaś nauczyciele oraz świadkowie nadal nie będą reagować na obserwowaną przemoc. W literaturze podkreśla się też, że metody takie są negatywnie odbierane przez młodzież i mogą wprowadzać wyższe napięcie w relacjach szkolnych (Vossekuil i in., 2002 za: Debarbieux, 2010b).

Zarówno w rankingu pedagogów (wykres 7.6), jak i dyrektorów, na ostatnim miejscu spośród wymienionych w pytaniu znalazły się kwestie związane z poprawą klimatu szkoły, pomimo iż – jak widzieliśmy w podrozdziale 7.1 – są one wskazywane jako najważniejsze czynniki chroniące. Znaczenie może mieć tu samo użycie wyrażenia „klimat szkoły” – wydaje się, że choć kadra szkolna docenia kwestie współpracy, troski czy jasności zasad, to nie określają tego mianem „klimatu szkoły”.

Wykres 7.6. Opinie pedagogów na temat przydatności działań mających na celu zapobieganie problemom wychowawczym (w tym agresji i przemocy) oraz poprawę klimatu szkoły (niezależnie od tego, czy aktualnie są one prowadzone w tej szkole, czy też nie)



8. Klimat szkoły, klimat klasy

Pojęcie „klimat szkoły” obejmuje całość relacji społecznych w szkole, a także cechy środowiska kształcenia i wychowania, w tym obowiązujące w szkole zasady i wymagania, jak również bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne (Ostaszewski, 2012). Kwestie te są niezwykle ważne dla rozwoju psychospołecznego dzieci i kształtowania się ich postaw. Mają też niebagatelne znaczenie dla głównego tematu tego opracowania – bezpieczeństwa w szkole. Liczne badania prowadzone na całym świecie wskazują na zależności między klimatem szkoły a zachowaniami agresywnymi uczniów, poziomem przemocy i skutecznością programów profilaktycznych. Wiele zależności ujawniło też niniejsze badanie, co zostało opisane m. in. w rozdziale 2.5.

Operacjonalizując pojęcie klimatu na potrzeby tego badania pod uwagę wzięto różne podejścia teoretyczne i badawcze²³. Przede wszystkim skoncentrowano się jednak na tych aspektach, które mają szczególne znaczenie dla kwestii bezpieczeństwa. Jak pokazują badania²⁴, z punktu widzenia profilaktyki przemocy bardzo ważne jest wsparcie ze strony nauczycieli, przy jednoczesnym jasnym stawianiu wymagań i przejrzystym określaniu zasad (Cornell i Fan, 2011 za: Thapa i in., 2012). Jeśli chodzi o zasady, znaczenie ma nie tylko ich jasność, ale też konsekwentne egzekwowanie, a także sprawiedliwość zasad w percepcji uczniów (Gottfredson i in., 2005, 2010; Barboza, 2009). Ważna jest całość relacji w szkole – nie tylko wspomniane nastawienie nauczycieli, ale też kontakty w gronie uczniowskim, nauczycielskim oraz generalne poczucie więzi ze szkołą (McNeely i Falci, 2004 za: Ostaszewski, 2012). Znaczenie ma też podmiotowość uczniów i umożliwianie im wpływu na tworzenie reguł (np. Bryk i Driscoll, 1988 za: Debarbieux, 2010).

Poniżej przedstawione są więc opinie dotyczące tych właśnie aspektów atmosfery w szkole. Przede wszystkim koncentrujemy się tu na perspektywie uczniów ujętej w 11. wymiarach klimatu szkoły opartych na odpowiedziach uczniów na 45 stwierdzeń²⁵. Trzy pierwsze wymiary dotyczą uczniów w klasie:

- **pozytywne relacje w klasie i wsparcie kolegów,**
- **etykietowanie i dyskryminacja** dotyczące negatywnych zachowań w stosunku do uczniów odrzucanych,
- **orientacja na osiągnięcia** pokazująca, na ile uczniowie angażują się w naukę.

²³ Więcej na temat procesu przygotowywania narzędzi w raporcie metodologicznym dotyczącym tego badania: IBE, 2015.

²⁴ Więcej na ten temat w oddzielnym opracowaniu powstałym w ramach tego projektu: Przewłocka, 2015.

²⁵ Wstępny zestaw stwierdzeń do badania klimatu przygotowany został w oparciu o przegląd istniejących zagranicznych i polskich narzędzi badawczych; następnie został on zweryfikowany, zmodyfikowany i uzupełniony w trakcie prowadzonych badań jakościowych z uczniami. Kolejnym krokiem był ilościowy pilotaż, który pozwolił na selekcję i modyfikację stwierdzeń, zaś ostateczne skale opracowane zostały w oparciu o wyniki analizy czynnikowej przeprowadzonej na ostatecznym zbiorze z badania głównego. Więcej na ten temat w raporcie metodologicznym (IBE, 2015).

Kolejne dwa wymiary dotyczą relacji z nauczycielami i są to:

- **wsparcie, otwartość i życzliwość nauczycieli,**
- **przemocowe zachowania nauczycieli** odnosząca się do zachowań takich jak ośmieszanie, używanie obraźliwych słów oraz stosowanie przemocy fizycznej wobec uczniów.

Postrzeżenie zasad i komunikacji na ich temat składa się na kilka wymiarów:

- **poczucie sprawiedliwości** odnoszące się do adekwatności kar, nagród, ocen oraz ogólnej sprawiedliwości nauczycieli,
- **jasność komunikacji i konsekwencja nauczycieli w kwestii zasad,**
- **jasność zasad szkolnych** – wymiar dotyczący znajomości i stopnia poinformowania uczniów o ich prawach i obowiązkach,
- **akceptacja zasad szkolnych** odnosząca się do stopnia, w jakim uczniowie zgadzają się z panującymi zasadami.

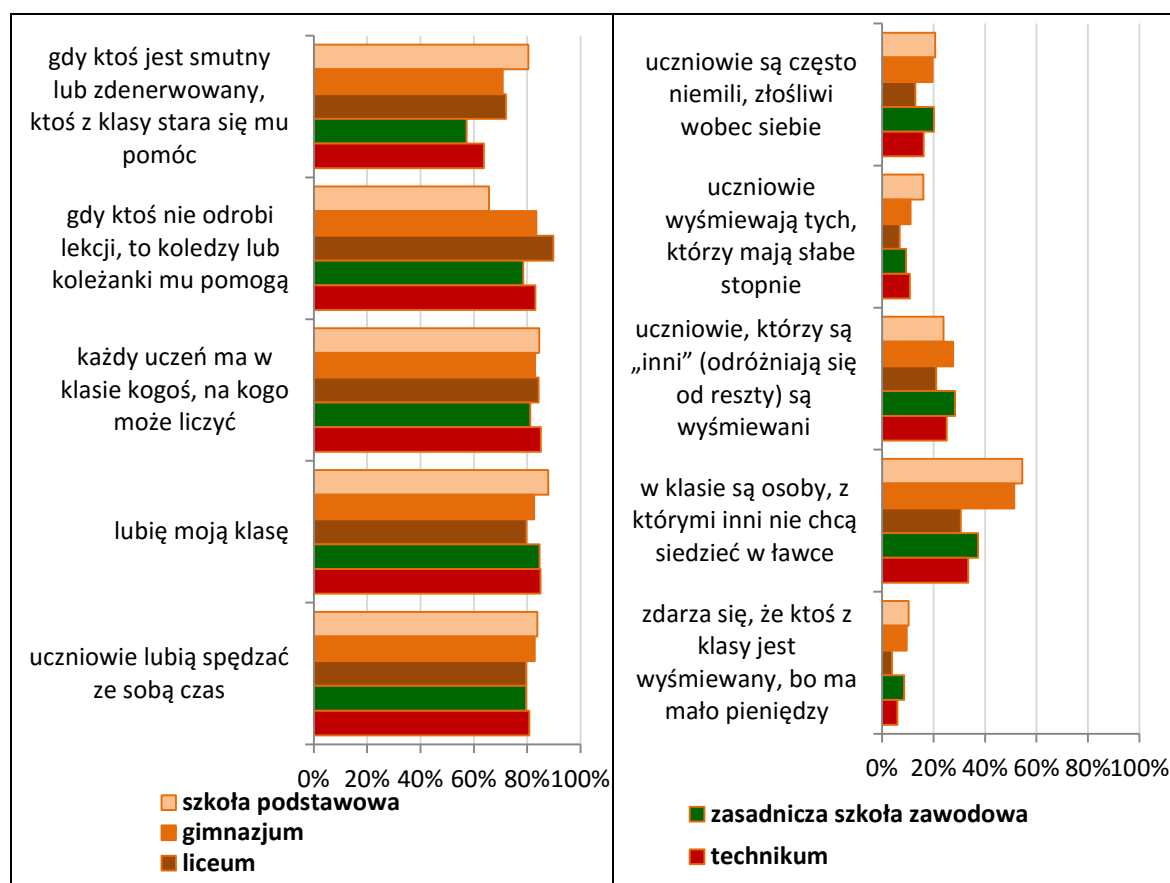
I na koniec dwa wymiary dotyczące szkoły i samopoczucia w niej:

- **zaangażowanie pozalekcyjne uczniów w szkole** związane z aktywnym uczestnictwem w wydarzeniach i ich planowaniu,
- **poczucie przynależności i ogólne zadowolenie ze szkoły.**

8.1. Relacje między uczniami w klasie

Jak już wcześniej wspomniano, wsparcie społeczne ze strony rówieśników zmniejsza ryzyko stania się ofiarą przemocy. Badanie pokazuje, że większość uczniów jest zadowolonych z relacji w klasie i pozytywnie ocenia wsparcie kolegów i koleżanek, przy czym nieco bardziej zadowoleni są uczniowie ze szkół podstawowych (klasy IV-VI) niż ich starsi koledzy – nie są to jednak duże różnice (wykres 8.1). Ponad 80% uczniów deklaruje, że lubi swoją klasę, że uczniowie lubią spędzać ze sobą czas, a każdy ma w klasie kogoś, na kogo może liczyć. Sympatia do kolegów jest nieco większa w szkołach podstawowych niż w gimnazjach i liceach. Nieco mniej uczniów (choć nadal ponad 70%) ocenia, że koledzy i koleżanki pomogą osobie, która nie odrobi lekcji lub jest smutna albo zdenerwowana. Co ciekawe, uczniowie szkół podstawowych rzadziej niż starsi potwierdzają pomoc dotyczącą lekcji, częściej natomiast – tę związaną ze zmartwieniami. Jednocześnie co dwudziesty polski uczeń nie odnajduje się wśród kolegów: 2% zdecydowanie nie lubi swojej klasy, kolejne 4% „raczej nie lubi”.

Wykres 8.1. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi relacji w klasie



Część uczniów mówi o negatywnych i dyskryminacyjnych zachowaniach w klasie. Wprawdzie tylko co piąty potwierdza, że uczniowie są często niemili, złośliwi wobec siebie, ale gdy zadamy pytanie o konkretne sytuacje, to okazuje się że problemy są częstsze. Prawie połowa uczniów potwierdza, że w klasie są osoby, z którymi inni nie chcą siedzieć w ławce – zwłaszcza dotyczy to szkół podstawowych i gimnazjów. Analiza na poziomie oddziałów pozwala stwierdzić, że w około 60% klas w szkołach podstawowych i gimnazjach problem odrzuconych uczniów jest na tyle widoczny, że potwierdza go co najmniej połowa uczniów z klasy; w przypadku szkół ponadgimnazjalnych dotyczy to tylko około 20% klas (choć i tam, w zdecydowanej większości klas są przynajmniej pojedyncze osoby, które twierdzą, że problem ten istnieje). Wśród powodów odrzucenia jest m.in. odróżnianie się od innych – aż jedna czwarta uczniów zgadza się ze stwierdzeniem, że inni uczniowie wyśmiewają „odmieńca”. Nieco ponad jedna dziesiąta uczniów mówi o wyśmiewaniu z powodu słabych stopni (częściej w podstawówkach niż w starszych klasach), nieco mniej potwierdza, że powodem złego traktowania może być brak pieniędzy²⁶.

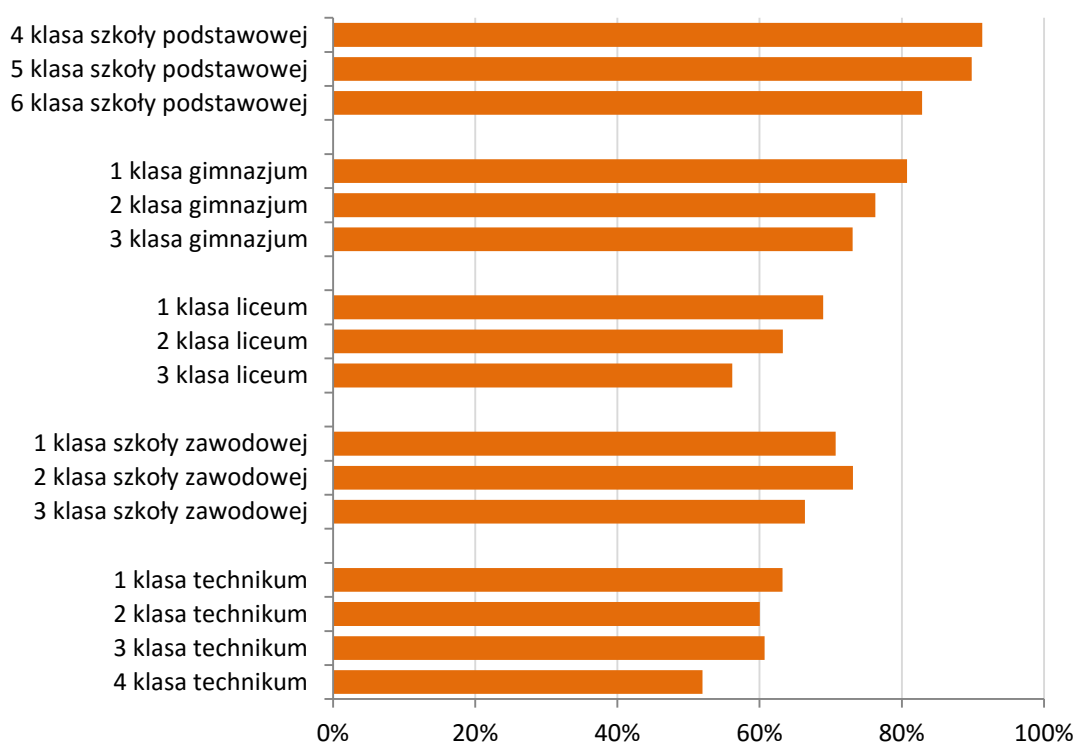
²⁶ O odmienności jako czynnika ryzyka odrzucenia więcej w rozdziale 2.4 a także w raporcie z badania jakościowego (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Poglębione informacje na temat dyskryminacji w szkołach można znaleźć w raporcie Towarzystwa Antydyskryminacyjnego (Gawlicz i in., 2015).

8.2. Relacje uczniów z nauczycielami

Pozytywne relacje między nauczycielami i uczniami oraz wsparcie udzielane tym drugim to jeden z najważniejszych aspektów klimatu szkoły, mający bezpośredni związek z redukcją problemu przemocy. Udowodniono, że troska, szacunek i wsparcie wpływają m.in. na samopoczucie uczniów, motywację do działań prospołecznych, a także powiązane są z niższym poziomem przemocy (m.in. Gregory i in., 2010 za: Bear i in., 2011; Thapa i in., 2012). Co więcej relacje te mają znaczenie długotrwałe, a nie tylko krótkoterminowe. Jak pokazało prowadzone w niniejszym projekcie badanie jakościowe, uczniowie wysoko cenią zarówno wsparcie i zainteresowanie nauczycieli dotyczące nauki, jak i relacje wykraczające poza ramy lekcji. Ważna jest dla nich możliwość rozmowy na różne tematy, w tym na temat różnych zmartwień i kłopotów. Może to być dla młodzieży istotne wsparcie, które ułatwia też zwrócenie się o pomoc w sytuacji doświadczania przemocy rówieśniczej.

Badanie pokazuje, że ocena życzliwości i troski nauczycieli o uczniów radykalnie spada wraz z wiekiem uczniów. Ilustracją tego trendu jest przedstawione na wykresie 8.2 przekonanie uczniów o tym, że nauczyciele starają się pomóc tym, którzy mają problemy w nauce.

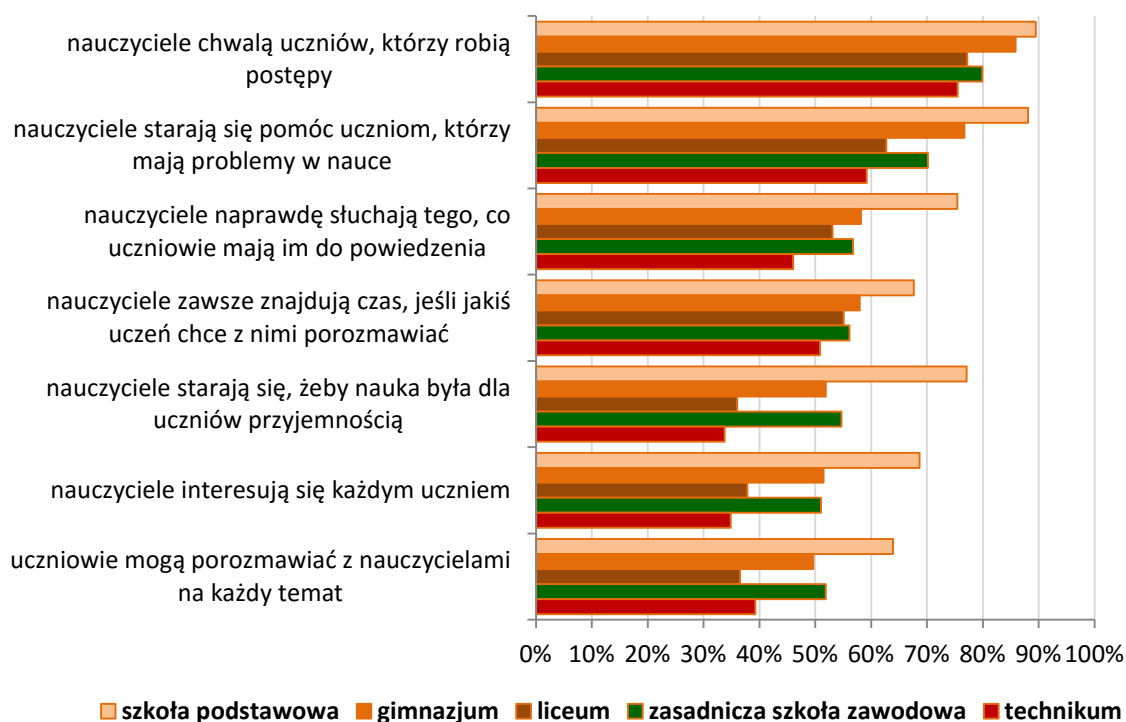
Wykres 8.2. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) ze stwierdzeniem *Nauczyciele starają się pomóc uczniom, którzy mają problemy w nauce*



Biorąc pod uwagę, że rosnący krytycyzm wobec dorosłych to cecha rozwojowa (Schaffer, 2006), trudno na tej podstawie wyciągać jednoznaczne wnioski na temat faktycznego podejścia nauczycieli do uczniów na kolejnych poziomach kształcenia. Z pewnością jednak można stwierdzić, że starsza młodzież subiektywnie odczuwa mniej wsparcia i życzliwości niż dzieci z ostatnich 3. klas szkoły podstawowej. Wśród tych ostatnich aż 90% uważa, że nauczyciele starają się pomóc uczniom z problemami i chwalą tych, którzy robią postępy, trzy czwarte jest

zdania, że nauczyciele starają się, żeby nauka była dla uczniów przyjemnością, tyle samo ocenia, że nauczyciele naprawdę słuchają tego, co uczniowie mają do powiedzenia. Ocena relacji niezwiązanych z samą nauką jest już jednak niższa: około dwóch trzecich uczniów z klas IV-VI szkół podstawowych potwierdza, że z nauczycielami można porozmawiać na każdy temat, że interesują się każdym uczniem i że znajdują dla nich czas. Największe różnice między młodszymi a starszymi uczniami dotyczą oceny starań, by nauka była przyjemnością (zaledwie jedna trzecia licealistów wierzy, że nauczyciele takie starania podejmują) oraz kwestii pozalekcyjnych, co widać na wykresie 8.3. Uczniowie szkół zawodowych oceniają swoich nauczycieli znacznie mniej krytycznie niż ich rówieśnicy z liceów i techników – ich opinie zbliżone są do opinii gimnazjalistów.

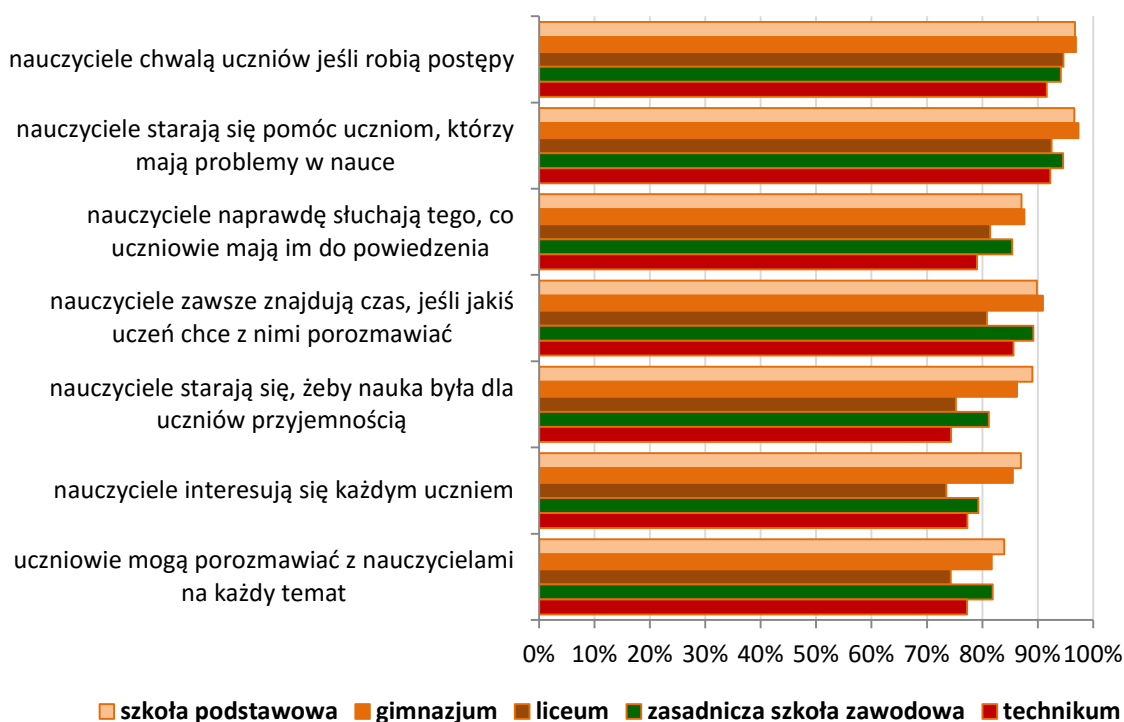
Wykres 8.3. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi życzliwości i wsparcia ze strony nauczycieli



Niezależnie od tendencji związanej z wiekiem, wyniki pokazują też, że nastawienie nauczycieli oceniane jest wyżej w szkołach niedużych a także tam, gdzie nauczyciele czują się dobrze, odczuwają wsparcie kolegów oraz zaufanie i otwartość dyrektora.

Także nauczycieli zapytano o ich ocenę relacji z uczniami. Przedstawiają oni znacznie bardziej optymistyczny obraz niż uczniowie: niemal wszyscy deklarują, że w ich szkole nauczyciele chwalą uczniów, którzy robią postępy i starają się pomóc tym, którzy mają problemy w nauce (ponad 90% odpowiedzi „zdecydowanie” i „raczej tak” we wszystkich typach szkół), pod pozostałymi stwierdzeniami podpisuje się po około 80-85% badanych (wykres 8.4). Warto jednak zauważyć, że podobnie jak w przypadku wypowiedzi uczniów, także nauczyciele gorzej oceniają relacje niezwiązane z nauką (zainteresowanie każdym uczniem, możliwość porozmawiania na każdy temat).

Wykres 8.4. Odsetek nauczycieli zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi życzliwości i wsparcia uczniów



Warto w tym kontekście przywołać wyniki przeprowadzonego wśród nauczycieli międzynarodowego badania TALIS 2013. Pokazują one, że w Polsce gorzej niż w innych krajach oceniana jest troska nauczycieli o uczniów a także otwartość na opinie uczniów (Hernik i in., 2015). Jeszcze bardziej niepokojące wyniki przyniosło badanie wśród uczniów (PISA, 2012): w rankingu stworzonym na podstawie odpowiedzi piętnastolatków z krajów OECD Polska zajęła ostatnie miejsce, jeśli chodzi o ocenę relacji między nauczycielami i uczniami.

W badaniu *Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy* respondenci wypowiadali się też na temat zachowań będących przejawem nadużywania przewagi nauczycieli w stosunku do uczniów. Zdarza się bowiem, że nauczyciele próbując radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów sięgają po metody, które balansują na granicy przemocy werbalnej, psychicznej, a czasem nawet fizycznej. Niektórzy pedagodzy wykorzystują swoją silniejszą pozycję i przekraczają tę granicę, celowo poniżając, zastraszając czy nawet uderzając dzieci. W prowadzonym w ramach projektu badaniu jakościowym wskazywano takie przypadki wywołujące w młodzieży nie tylko stres i poczucie zagrożenia, ale też bardziej długotrwałe konsekwencje psychiczne (z podejrzeniem depresji włącznie), a także wycofanie czy utratę wiary we własne możliwości²⁷.

Oczywiście odróżnienie restrykcyjnych, ale właściwych i adekwatnych zachowań dyscyplinujących od takich, które noszą znamiona przemocy nie jest łatwe, warto spojrzeć jednak na szeroką kategorię zachowań, które mogą powodować strach, zdenerwowanie czy poczucie krzywdy uczniów – a które nierzadko są świadectwem nieumiejętności poradzenia sobie pedagogów z trudnościami wychowawczymi. Z jednej strony obecność i tolerowanie

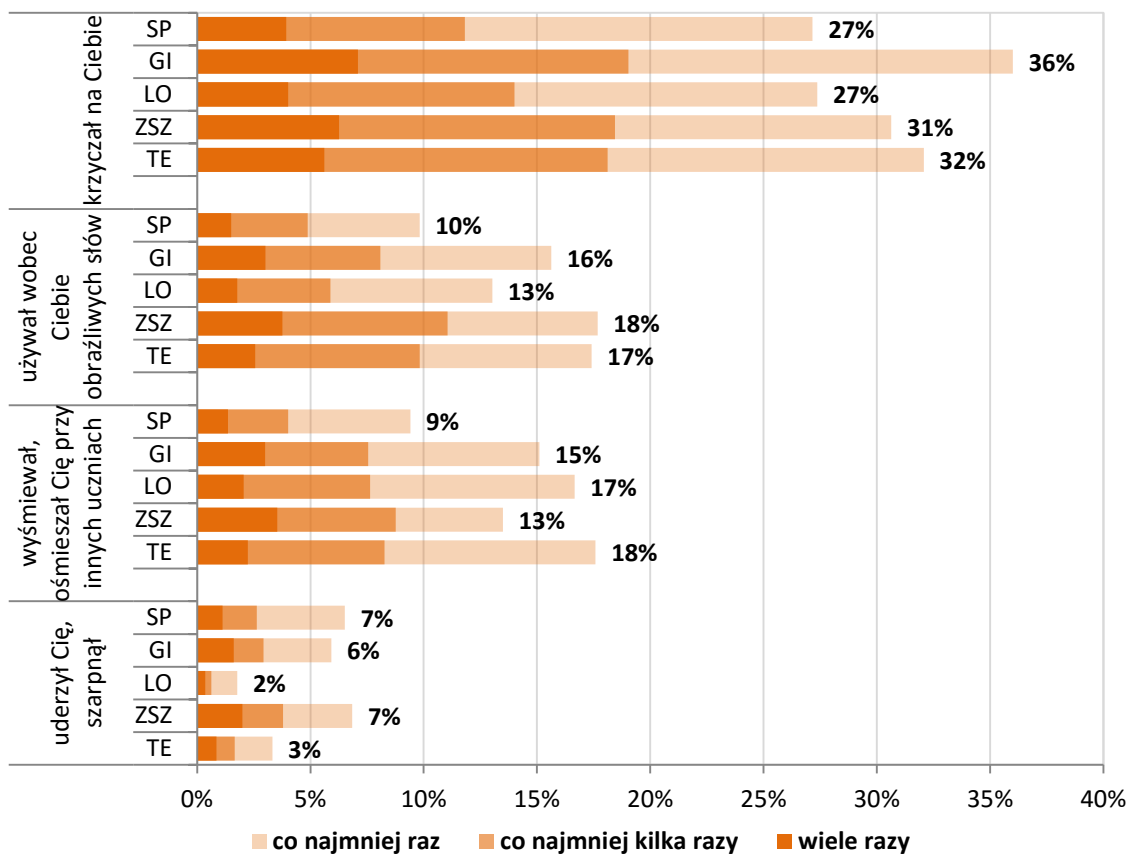
²⁷ Więcej na ten temat: Nowakowska i Przewłocka, 2015.

takich zachowań w szkole może mieć poważne konsekwencje dla bezpośrednich ofiar tych zachowań, z drugiej – sposób bycia i postępowanie nauczycieli modeluje zachowania obserwujących ich uczniów i może mieć konsekwencje dla klimatu szkoły i agresji w gronie rówieśniczym. To przecież od nauczycieli młodzież uczy się radzenia sobie z trudnościami i ze złością oraz sposobów traktowania innych ludzi.

Co piąty uczeń potwierdza, że zdarza się, iż nauczyciele w szkole używają obraźliwych słów w stosunku do uczniów, podobny odsetek mówi o wyśmiewaniu i ośmieszaniu przy innych uczniach, przy czym obydwie te zachowania rzadziej wskazywane są przez dzieci ze szkół podstawowych. Mniej więcej co dwudziesty mówi też o zdarzających się sytuacjach szturchnięcia czy uderzenia. Te wypowiedzi dotyczą ogólnej opinii na temat zachowań nauczycieli. Oni sami znacznie rzadziej wskazują na zdarzające się przypadki tego typu w swoich szkołach (odsetki rzędu 2-5%).

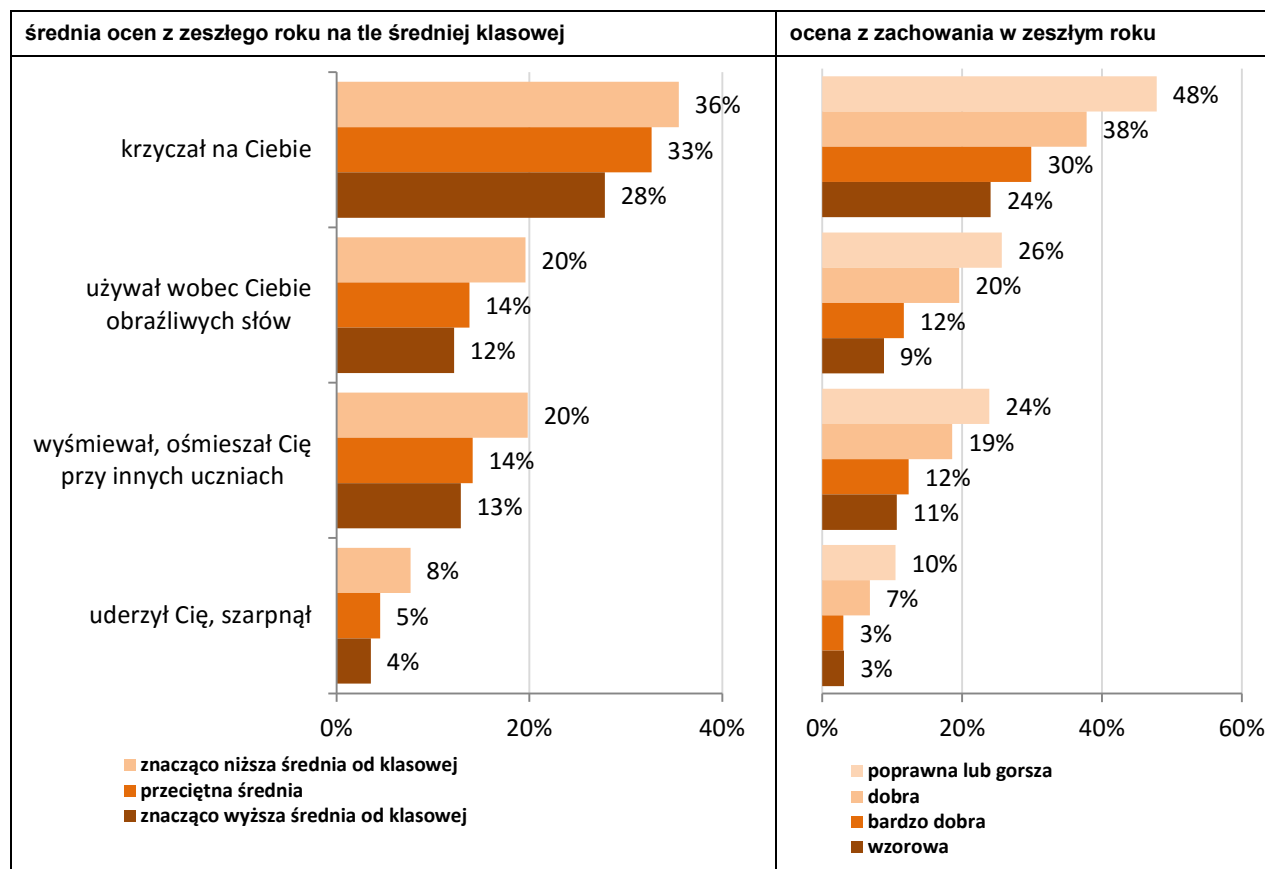
Uczniów zapytano też jednak o ich osobiste doświadczenia. Odpowiedzi zaprezentowane na wykresie 8.5 pokazują, że w polskich szkołach nauczyciele stosunkowo często uciekają się do krzyku: blisko jedna trzecia uczniów deklaruje, że w ciągu ostatniego miesiąca jakiś nauczyciel na nich krzychał, a co szósty mówi, że zdarzyło się to co najmniej kilka razy (częściej w gimnazjach niż w szkołach podstawowych i liceach). Używanie wobec uczniów obraźliwych słów jest rzadsze, jednak nadal dotyka co dziesiątego ucznia klas IV-VI szkoły podstawowej i co szóstego z gimnazjum, przy czym w około połowie przypadków zachowanie takie miało miejsce więcej niż raz w ciągu miesiąca. Na podobnym poziomie są wskazania dotyczące wyśmiewania i ośmieszania przy innych (i ponownie szkoła podstawowa korzystnie różni się od kolejnych poziomów kształcenia). Niepokoją też wypowiedzi uczniów dotyczące przemocy fizycznej ze strony nauczycieli: co prawda wskazania są znacznie niższe niż w przypadku zachowań opisanych wyżej, jednak wciąż około 6-7% uczniów klas IV-VI szkół podstawowych oraz gimnazjów wskazuje, że w ciągu miesiąca poprzedzającego badanie jakiś nauczyciel uderzył ich lub szarpnął. Podobna jest skala problemu w szkołach zawodowych, natomiast w liceach i technikumach jest on niemal nieobecny.

Wykres 8.5. Odsetek uczniów, wobec których nauczyciel zachowywał się w opisany sposób w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie



Wyniki badania potwierdzają intuicyjną zależność: zachowania tego typu częściej stosowane są przez nauczycieli w stosunku do uczniów z gorszymi wynikami w nauce i gorszymi stopniami z zachowania, a więc – można powiedzieć – sprawiających więcej problemów (wykres 8.6). Warto przy okazji zwrócić uwagę, że ofiarami takich zachowań nauczycieli częściej padają dzieci rodziców niezaangażowanych i niezainteresowanych tym, co się dzieje w szkole.

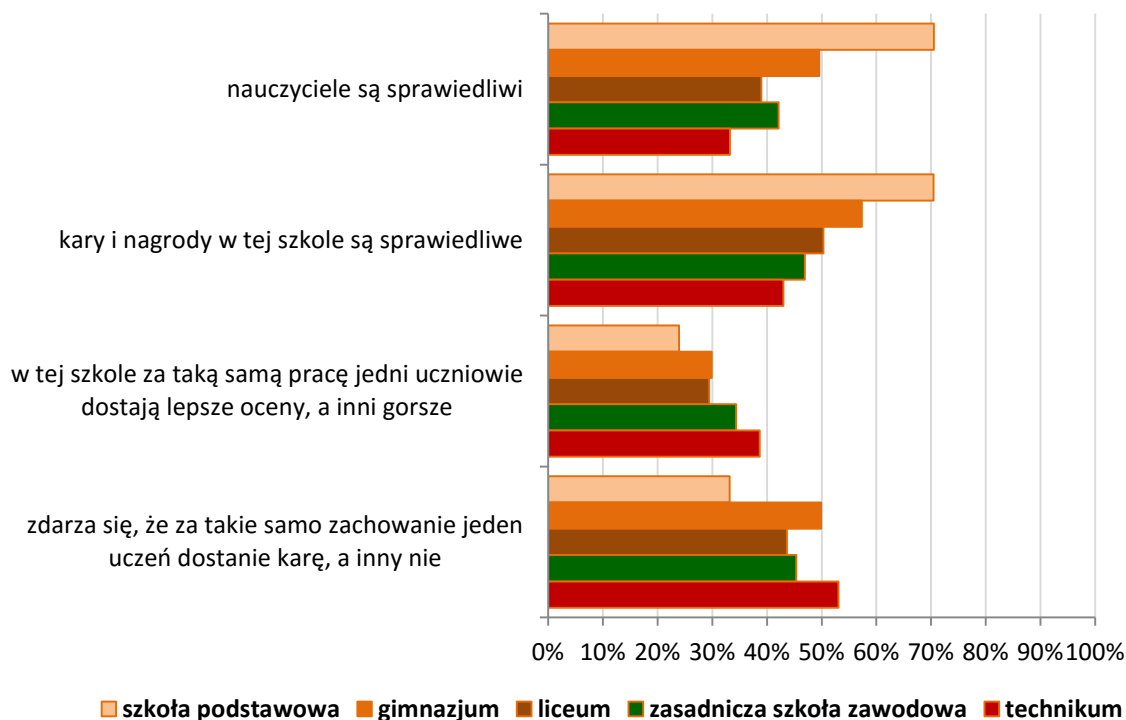
Wykres 8.6 Odsetek uczniów, wobec których nauczyciel zachowywał się w opisany sposób w ciągu 4. tygodni poprzedzających badanie – odpowiedzi uczniów mających różne wyniki w nauce i oceny z zachowania



Generalnie na zachowania nauczycieli mogące powodować strach czy poczucie krzywdy uczniów znacznie bardziej narażeni są chłopcy niż dziewczęta: krzyku nauczyciela doświadczyło 36% chłopców i 27% dziewcząt; obraźliwe słowa usłyszało 17% chłopców i 11% dziewcząt, wyśmiewanych było odpowiednio 16% i 12%, zaś uderzonych albo szarpniętych – 7% i 3% (a jeśli weźmiemy pod uwagę zdarzenia nie jednorazowe, a co najmniej kilkukrotne, różnice między doświadczeniami chłopców i dziewcząt są jeszcze większe).

Obok życzliwości, wsparcia oraz przykrych dla uczniów zachowań nauczycieli, na ocenę relacji w szkole wpływa też poczucie sprawiedliwości uczniów. Odnosi się ono zarówno do zachowań nauczycieli, jak i egzekwowania zasad (o których więcej w następnym podrozdziale). Podobnie jak w przypadku oceny życzliwości i troski nauczycieli, także ocena sprawiedliwości spada wraz z wiekiem badanych. Pozytywnie ocenia ją około 70% uczniów szkół podstawowych (klasy IV-VI), ale już tylko połowa gimnazjalistów i zaledwie co trzeci uczeń technikum. Jedna czwarta uczniów ostatnich klas szkół podstawowych i blisko 40% uczniów technikum przekonanych jest, że za tę samą pracę jedni uczniowie dostają lepsze oceny, a inni gorsze (wykres 8.7). Abstrahując od faktu, na ile opinie te są uzasadnione i związane z niekonsekwencją nauczycieli, warto podkreślić, że samo subiektywne poczucie niesprawiedliwości może być niekorzystne dla zaangażowania i postaw młodzieży. Przyczyną problemu może być niewystarczająca komunikacja czy problemy z klarownym wyłożeniem zasad, o czym mowa w kolejnym podrozdziale. Sprawiedliwość nauczycieli wyżej oceniana jest w szkołach niewielkich.

Wykres 8.7. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi sprawiedliwości w szkole



Opinie nauczycieli o sprawiedliwości w ich szkole są nieporównanie bardziej pozytywne: ponad 80% uważa, że nauczyciele są sprawiedliwi, mniej niż jedna dziesiąta zna przypadki, w których za takie samo zachowanie jeden uczeń dostanie karę a inny nie, a zaledwie 3% zgadza się, że za tę samą pracę jedni uczniowie dostają lepsze oceny, a inni gorsze. Tak radykalne różnice między opiniami uczniów i nauczycieli raz jeszcze sugerują potrzebę większego nacisku na komunikację w szkołach.

8.3. Zasady szkolne i ich egzekwowanie: jasność, akceptacja, poczucie sprawiedliwości

Z odpowiedzi uczniów wyłania się kilka wymiarów postrzegania szkoły związanych z zasadami – zarówno tymi obowiązującymi w teorii, jak i stosowanymi w praktyce; zarówno pisanymi, jaki ustalonymi ustnie. Z punktu widzenia profilaktyki przemocy znaczenie ma wiele kwestii dotyczących szkolnych zasad i regulaminów: sposób ich tworzenia, komunikowania, konsekwencja w egzekwowaniu oraz przekonanie uczniów co do ich zasadności. Niekorzystne są niejasne lub niesprawiedliwe zasady, niespójne podejście do dyscypliny, a także bardzo karzące (restrykcyjne) podejście nauczycieli (Gottfredson i in, 2005).

Jeśli chodzi o realia szkół w naszym kraju, warto zwrócić uwagę na mnogość zasad: szkolne życie uczniów regulują z jednej strony zasady ogólnoszkolne, z drugiej – te dotyczące konkretnych lekcji. Ogólne zasady zachowania w szkole określone są najczęściej w regulaminie lub statucie szkolnym. Jak jednak pokazały badania jakościowe, uczniowie często traktują ten dokument jako coś mało ważnego, abstrakcyjnego, coś co nie dotyczy ich bezpośrednio, co

więcej – jako zasady narzucone z zewnątrz. Z pewnością po części wiąże się to ze sposobem komunikacji między nauczycielami a uczniami w tym zakresie: ogranicza się ona często do krótkiego odczytania zawartości lub poinformowania o konieczności zapoznania się z nią, rzadkie są natomiast praktyki pozwalające nadać regulaminom wyższą rangę (takie jak szczegółowe omówienie i dyskusja nad zapisami czy też zaangażowanie uczniów do współtworzenia szkolnych zasad). Drugi rodzaj zasad obowiązujących uczniów to regulaminy klasowe i zasady współpracy z konkretnym nauczycielem na lekcji. Bywają one komunikowane uczniom lub też wypracowywane wspólnie z uczniami. Wypowiedzi młodzieży pokazują, że bardzo ważna jest jasność tych zasad i konsekwencja nauczyciela w ich przestrzeganiu, co daje poczucie stabilności i bezpieczeństwa (Nowakowska i Przewłocka, 2015).

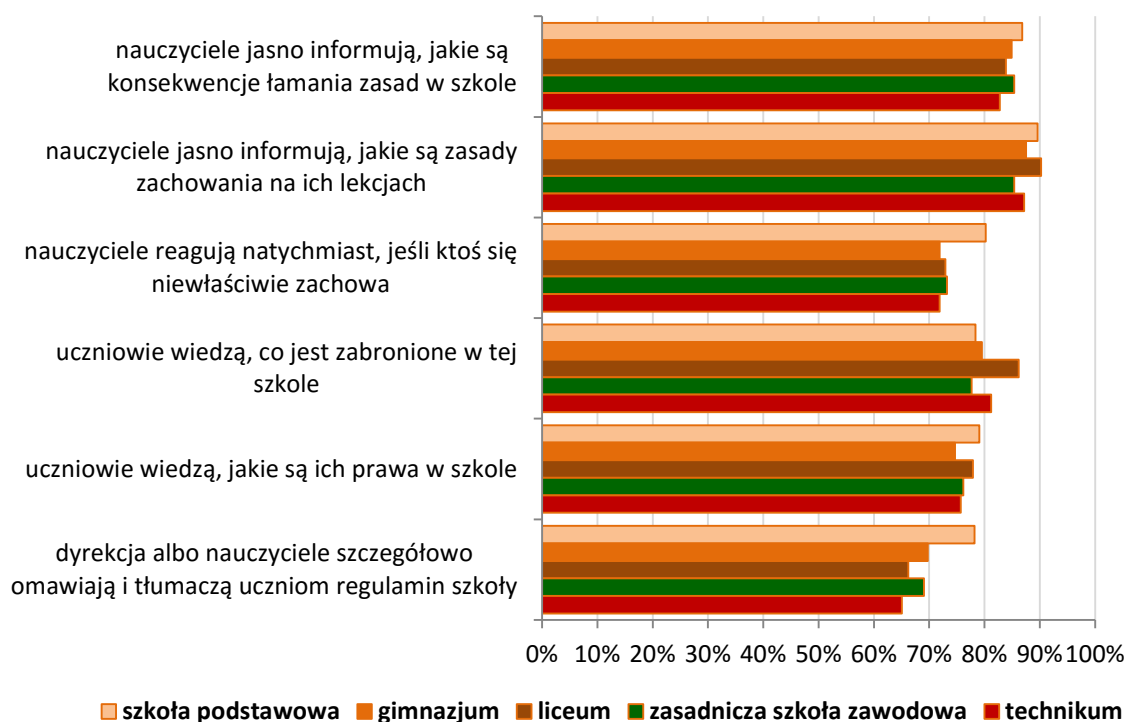
To rozróżnienie nie jest jednak oczywiste w praktyce szkolnej: o tym, jak uczniowie powinni się zachowywać, mówią zarówno regulaminy szkolne, jak i klasowe. Warto o tym pamiętać interpretując poniższe wyniki.

Jak widać na wykresie 8.8, blisko 90% uczniów uważa, że nauczyciele jasno informują o zasadach obowiązujących na lekcjach, niemal tyle samo jest podobnego zdania na temat informowania o konsekwencjach złamania zasad. W efekcie cztery na pięć osób (a wśród licealistów jeszcze więcej) potwierdza, że uczniowie wiedzą, co jest zabronione w szkole. Niemal tak samo wysokie są wskazania dotyczące wiedzy na temat znajomości praw ucznia. W przypadku obu tych pytań około 13% uczniów nie określiło swojego zdania, jednak około 8% uznało, że uczniowie nie znają obowiązujących zakazów i praw.

Ta stosunkowo wysoka deklarowana wiedza niekoniecznie wynika jednak ze szczegółowego informowania o zasadach regulaminowych – wprawdzie w szkołach podstawowych blisko 80% potwierdza, że dyrekcja albo nauczyciele szczegółowo omawiają i tłumaczą uczniom regulamin szkoły, ale już na wyższych poziomach kształcenia odsetek ten spada do 65-70%. Wielu zasad – jak mówili uczniowie w badaniu jakościowym – młodzież uczy się w praktyce – obserwując reakcje nauczycieli i pozyskując informacje od starszych roczników.

O wysokim stopniu konsekwencji nauczycieli przekonana jest zdecydowana większość uczniów, jednak nie wszyscy: w szkołach podstawowych 80% uczniów potwierdza, że nauczyciele reagują natychmiast, jeśli ktoś się nie właściwie zachowa, na wyższych poziomach kształcenia przekonanych jest o tym około 70% uczniów.

Wykres 8.8. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi zasad w szkole



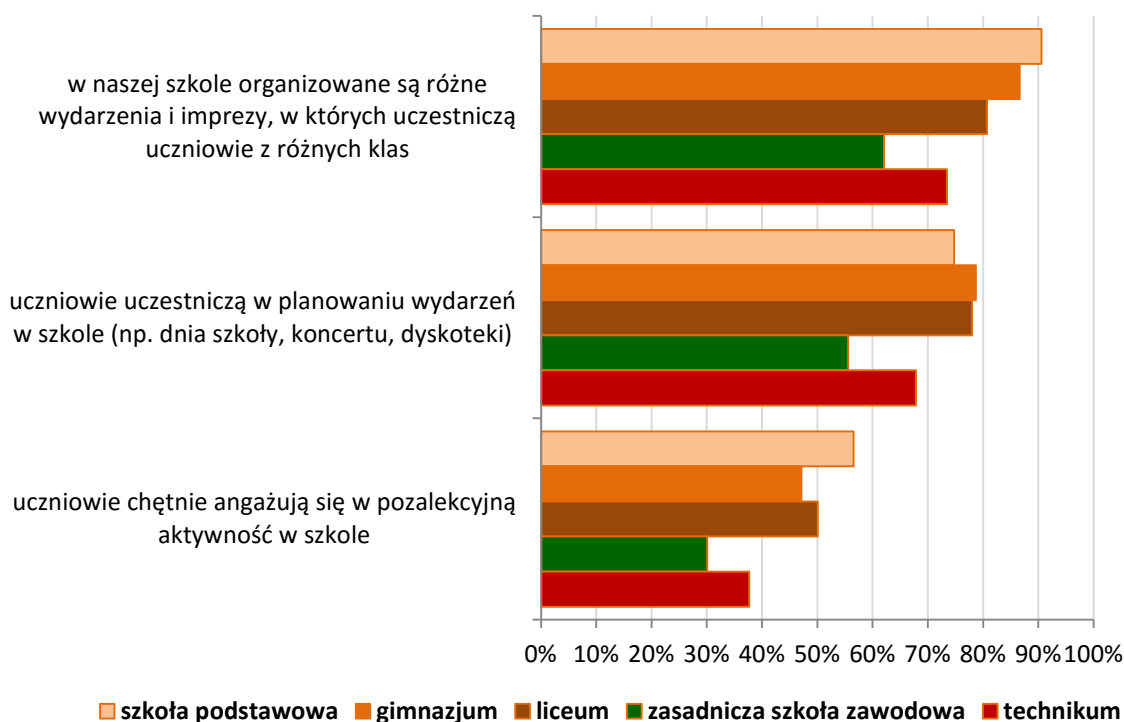
Pomimo powszechnej wiedzy uczniów w kwestii obowiązujących ich zasad, tylko dwie trzecie deklaruje, że się z nimi zgadza (ponad trzy czwarte uczniów szkół podstawowych i znacznie mniej na kolejnych etapach). Co więcej gdy zadamy pytanie mniej ogólne, okazuje się, że blisko połowa potwierdza, iż niektóre zasady obowiązujące w szkole są niepotrzebne: wprawdzie mówi tak tylko co czwarty uczeń ostatnich lat szkoły podstawowej, ale już 50-60% na wyższych poziomach. Postawa taka nie jest korzystna – nawet jeśli dotyczy pojedynczych mało ważnych reguł, podważa jednak przekonanie uczniów o tym, że należy przestrzegać ustalonych zasad.

Podobnie jak w przypadku poczucia sprawiedliwości, wyższa akceptacja zasad charakteryzuje – co nie dziwi – uczniów mających lepsze wyniki w nauce i ze sprawowania, bardziej zaangażowanych w działania pozalekcyjne. Wyższa jest też akceptacja zasad w placówkach niewielkich.

8.4. Zaangażowanie pozalekcyjne uczniów w szkole

Zdecydowana większość uczniów potwierdza, że w ich szkołach organizowane są wydarzenia i imprezy, w których uczestniczą uczniowie z różnych klas. Jednak już tylko połowa jest zdania, że uczniowie chętnie angażują się w aktywność pozalekcyjną.

Wykres 8.9. Odsetek uczniów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi działań pozalekcyjnych

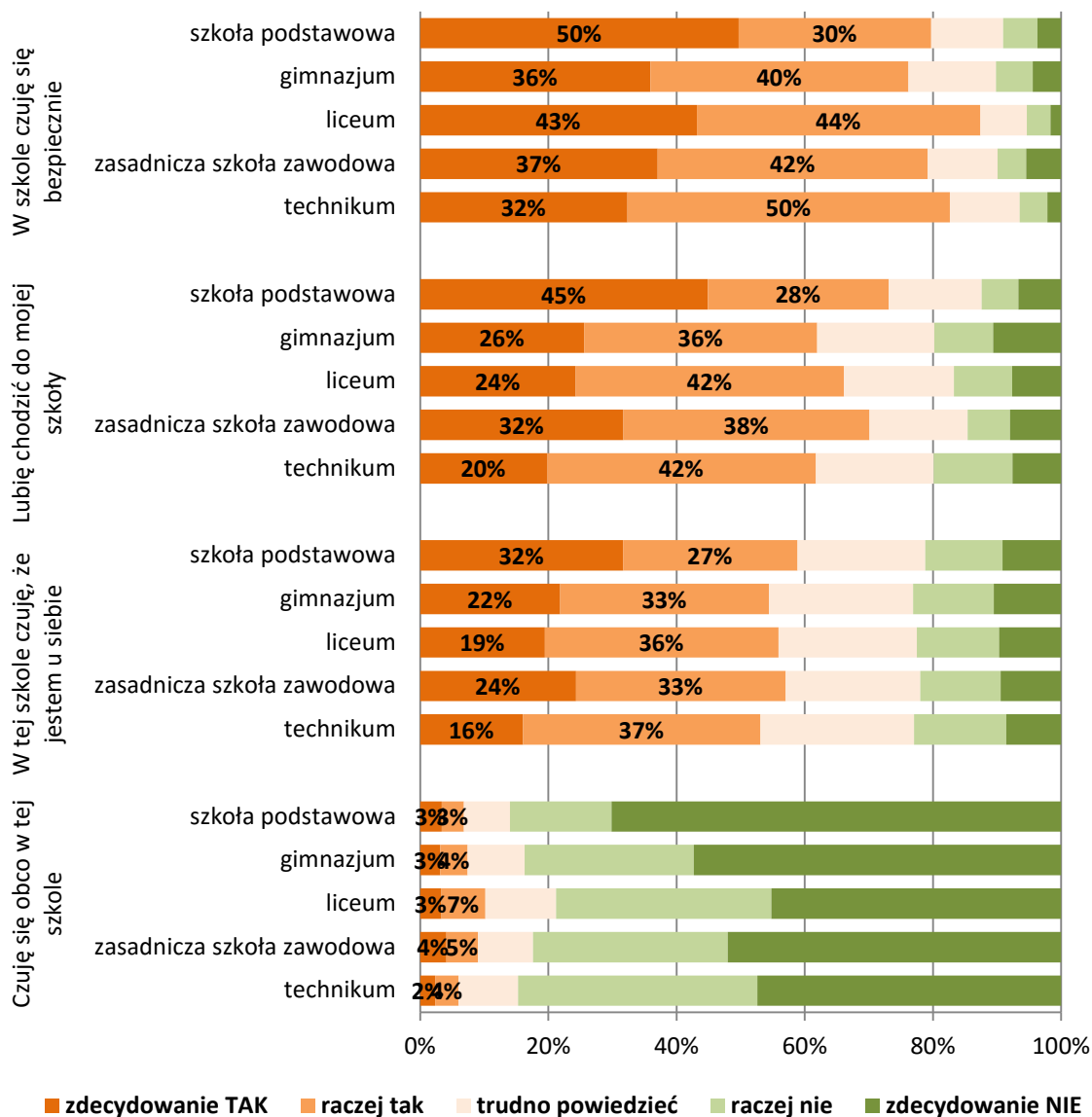


8.5. Samopoczucie uczniów w szkole

Ostatni z wyodrębnionych wymiarów dotyczy ogólnego samopoczucia uczniów i ich komfortu w szkole. Okazuje się, że dwie trzecie uczniów lubi chodzić do swojej szkoły; najbardziej entuzjastyczni są uczniowie z ostatnich klas szkoły podstawowej, wśród których odsetek ten wyniósł blisko trzy czwarte (z czego większość wybrała odpowiedź zdecydowanie pozytywną). Kolejnym składnikiem dobrego samopoczucia jest poczucie przynależności. Tu wskazania są nieco niższe: nieco ponad połowa stwierdza, że w swojej szkole czuje, iż jest u siebie. Zdecydowana większość (80%) czuje się natomiast w szkole bezpiecznie. Ciesząc się z tak wysokich wskazań nie można pominąć jednak faktu, że łącznie 8% uczniów, a więc blisko co dziesiąty, ma jakieś poczucie zagrożenia. Warto jednocześnie zwrócić uwagę na fakt, że stosunkowo wysokie natężenie agresji rówieśniczej w szkołach podstawowych nie przekłada się na gorszą ocenę bezpieczeństwa; wręcz przeciwnie: aż połowa dzieci z klas IV-VI zadeklarowało, że czują się zdecydowanie bezpiecznie. Generalnie w szkole lepiej czują się uczniowie mający dobre stopnie z przedmiotów i dobre oceny z zachowania.

Uznając ogólne samopoczucie uczniów w szkole za bardzo istotną kwestię, prezentujemy na wykresie 8.10 bardziej szczegółowe dane niż w przypadku innych opisywanych wymiarów.

Wykres 8.10. Odsetek uczniów zgadzających i niezgadzających się z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi samopoczucia w szkole



Warto na koniec zwrócić uwagę, że zróżnicowanie wszystkich opisanych wyżej wskaźników wynika nie tylko z obiektywnej rzeczywistości (kolegów w klasie, nauczycieli, specyfiki i wielkości szkoły), ale też ich indywidualnych cech i doświadczeń samych respondentów: w ramach jednej klasy możemy mieć do czynienia z różnymi ocenami tych samych aspektów klimatu szkoły. Analiza wyników pokazuje, że dziewczęta generalnie nieco lepiej niż chłopcy oceniają rzeczywistość, w której funkcjonują. Jeśli chodzi o wiek, ma on znaczenie przede wszystkim w kontekście oceny relacji z nauczycielami a także poczucia sprawiedliwości

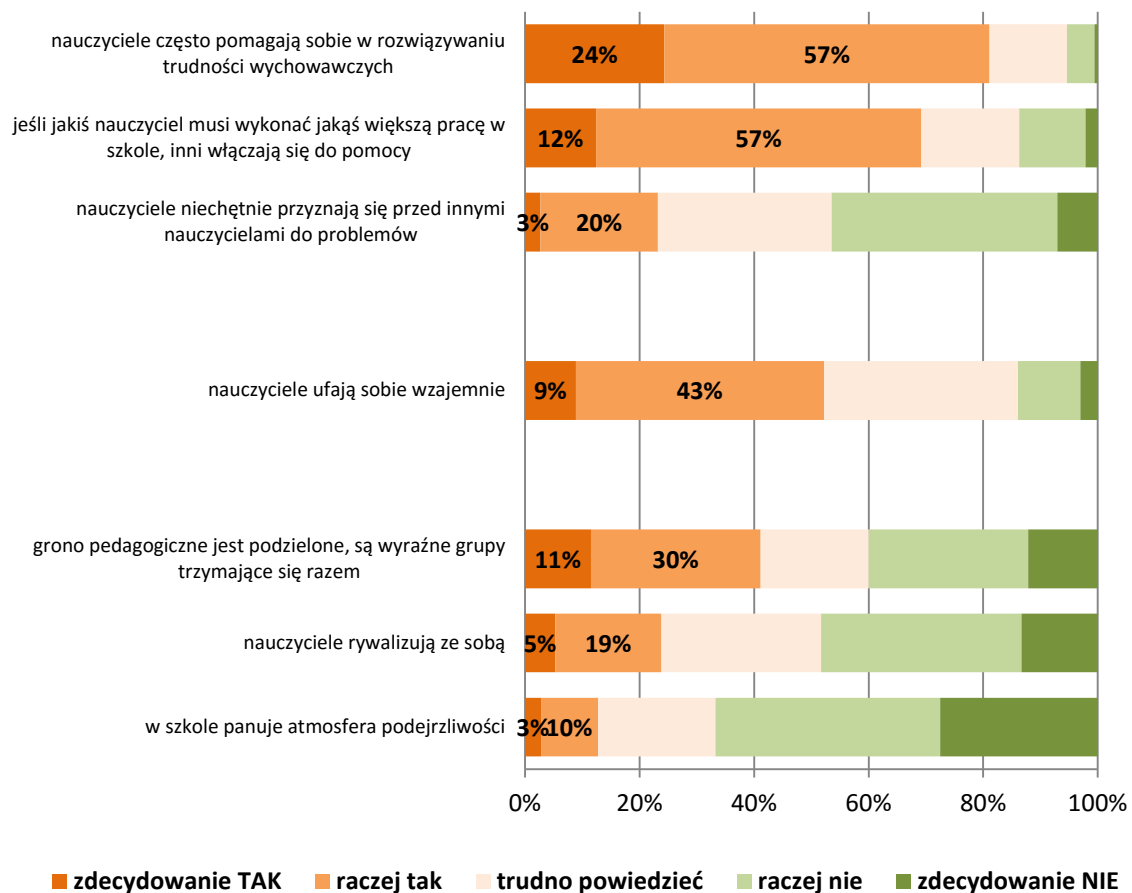
i akceptacji zasad: im starsi uczniowie, tym bardziej krytycznie oceniają szkolną rzeczywistość. Widać też związek odpowiedzi z zaangażowaniem pozalekcyjnym: uczniowie wyróżniający się pod tym względem w swoich klasach wyżej oceniają niemal wszystkie aspekty klimatu szkoły. Co ciekawe, wyższe oceny wystawiane są też przez uczniów lepiej radzących sobie na WF-ie; ci unikający sportu albo mający złe wyniki, gorzej oceniali rzeczywistość. Znaczenie ma też zainteresowanie rodziców: im większe, tym lepiej uczeń ocenia rzeczywistość szkolną.

8.6. Relacje w gronie pedagogicznym oraz między dyrektorem a nauczycielami

Obok opisanych wyżej kontaktów między nauczycielami a uczniami, istotnym wymiarem klimatu szkoły są też relacje w gronie pedagogicznym oraz między dyrektorem a nauczycielami: poziom zaufania i otwartości, skala współpracy, wzajemne wsparcie czy sposób zarządzania szkołą. Kwestie te mają duże znaczenie zarówno z punktu widzenia nauczycieli, jak i uczniów, mogą się też wiązać z poziomem przemocy szkolnej. Po pierwsze, wpływają one na zachowanie, zaangażowanie i satysfakcję zawodową nauczycieli. Jak pokazują badania, wsparcie ze strony współpracowników chroni przed wypaleniem zawodowym, a pozytywny klimat szkoły zmniejsza wyczerpanie emocjonalne i może wzmacniać przekonania odnośnie do możliwości wpływu na uczniów (Debarbieux, 2012; Pyżalski, 2010). Po drugie, relacje wśród dorosłych w szkole oddziałują też na uczniów: z jednej strony modelują zachowania uczniów obserwujących swoich nauczycieli, z drugiej – poziom zaangażowania nauczycieli przekłada się na ich zachowanie i wpływa na uczniów.

Wyniki badania pokazują, że zdecydowana większość nauczycieli ocenia atmosferę w gronie pedagogicznym pozytywnie (wykres 8.11) – przy czym dominują odpowiedzi umiarkowane („raczej tak”) nad zdecydowanymi („zdecydowanie tak”). Ponad trzy czwarte ocenia, że w pokoju nauczycielskim panuje miła atmosfera, jeszcze więcej potwierdza, że nauczyciele często pomagają sobie w rozwiązywaniu trudności wychowawczych. Jednocześnie co czwarty zaznacza, że nauczyciele niechętnie przyznają się przed innymi nauczycielami do problemów. A 30% nie ma w tej kwestii zdania. Ta pozorna niespójność odpowiedzi może po prostu ilustrować opisywaną już w rozdziale 6.3 znacząco większą skłonność nauczycieli do zwracania się o pomoc do wybranych nauczycieli, nie zaś do całego grona. Stosunkowo wysoką ocenę poziomu wzajemnego wsparcia potwierdzają też odpowiedzi dotyczące pomocy kolegom w sytuacji konieczności wykonania większej pracy. Gorzej niż wsparcie oceniany jest poziom zaufania: niewiele ponad połowa potwierdza, że nauczyciele ufają sobie wzajemnie, a tylko co dziesiąty respondent wybrał odpowiedź „zdecydowanie tak”.

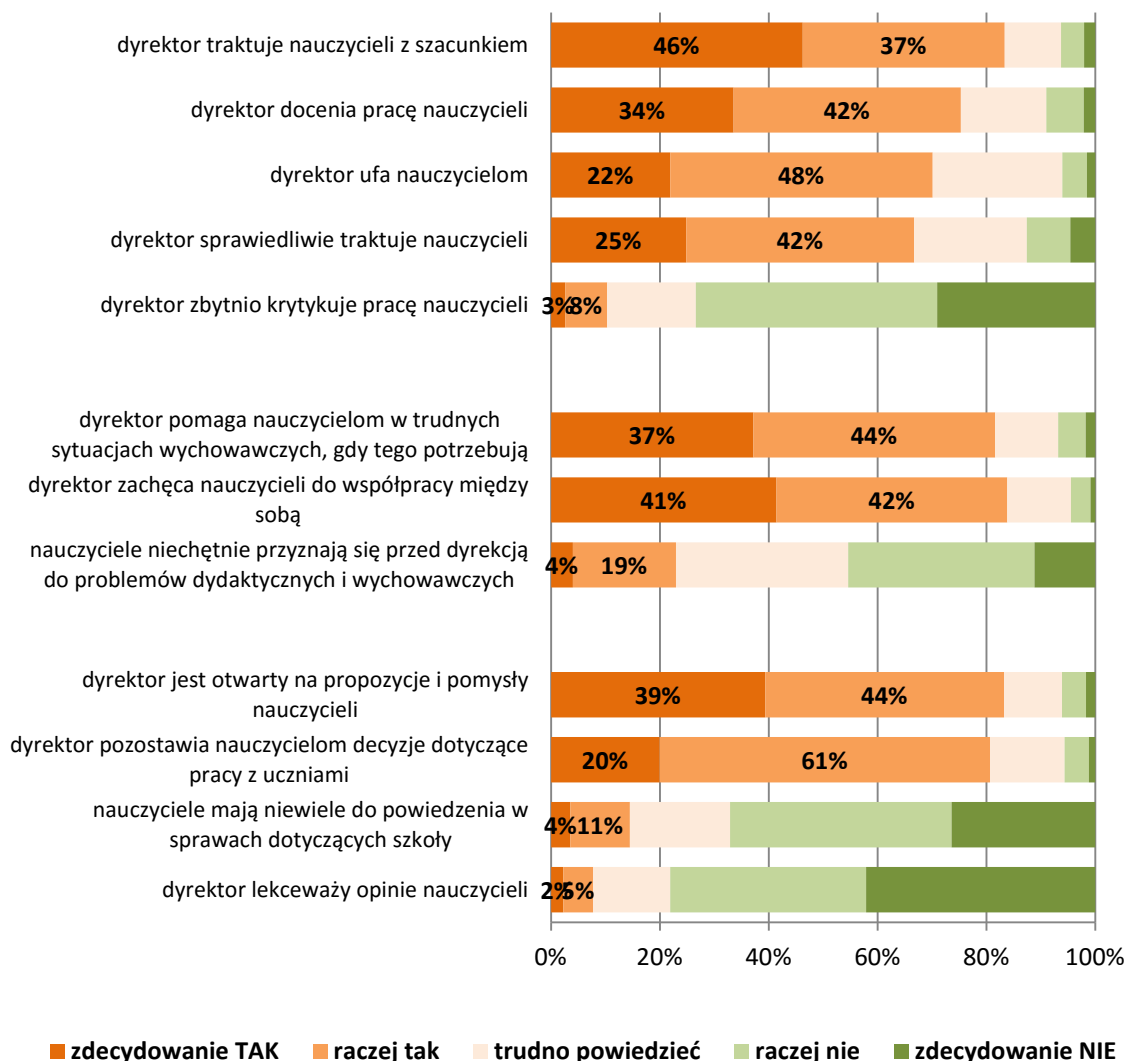
Wykres 8.11. Odsetek nauczycieli zgadzających i niezgadających się z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi relacji w gronie pedagogicznym



Zarówno poziom wsparcia, jak i zaufania, jest najwyższy w szkołach małych. W szkołach dużych większa jest rywalizacja między nauczycielami. Bardziej krytyczni są nauczyciele, którzy spędzają w szkole więcej czasu (mają wyższe pensum). Mało jest negatywnych opinii wskazujących na rywalizację czy nie dobrą atmosferę; jednocześnie ponad 40% nauczycieli potwierdza, że grono jest podzielone i są wyraźne grupy trzymające się razem.

Zdecydowana większość nauczycieli bardzo wysoko ocenia dyrektora i jego relacje z gronem pedagogicznym. Około cztery piąte uważa, że traktuje on nauczycieli z szacunkiem, pomaga im w trudnych sytuacjach i jest otwarty na ich propozycje. Podobny odsetek stwierdza, że dyrektor pozostawia nauczycielom decyzje dotyczące pracy z uczniami, jednak w tej kwestii nie są już tak bardzo zdecydowani: o ile w przypadku poprzednich stwierdzeń po około 40% wybierało odpowiedzi „zdecydowanie tak” i „raczej tak”, o tyle w kwestii pozostawiania decyzji tylko 20% wybrało opcję zdecydowaną. Nieco mniejszy odsetek nauczycieli (ale wciąż znacząca większość) potwierdza, że dyrektor docenia pracę nauczycieli, traktuje ich sprawiedliwie i ufa im. Jednocześnie blisko jedna czwarta wskazuje na problem niechętnego przyznawania się przed dyrekcją do problemów dydaktycznych i wychowawczych. Jak już wspomniano w rozdziale 6.3, podejście takie może utrudniać walkę z agresją i przemocą wśród uczniów. Dyrektorzy w niewielkich szkołach są oceniani lepiej niż ci w szkołach większych.

Wykres 8.12. Odsetek nauczycieli zgadzających i niezgadzających się z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi relacji z dyrektorem

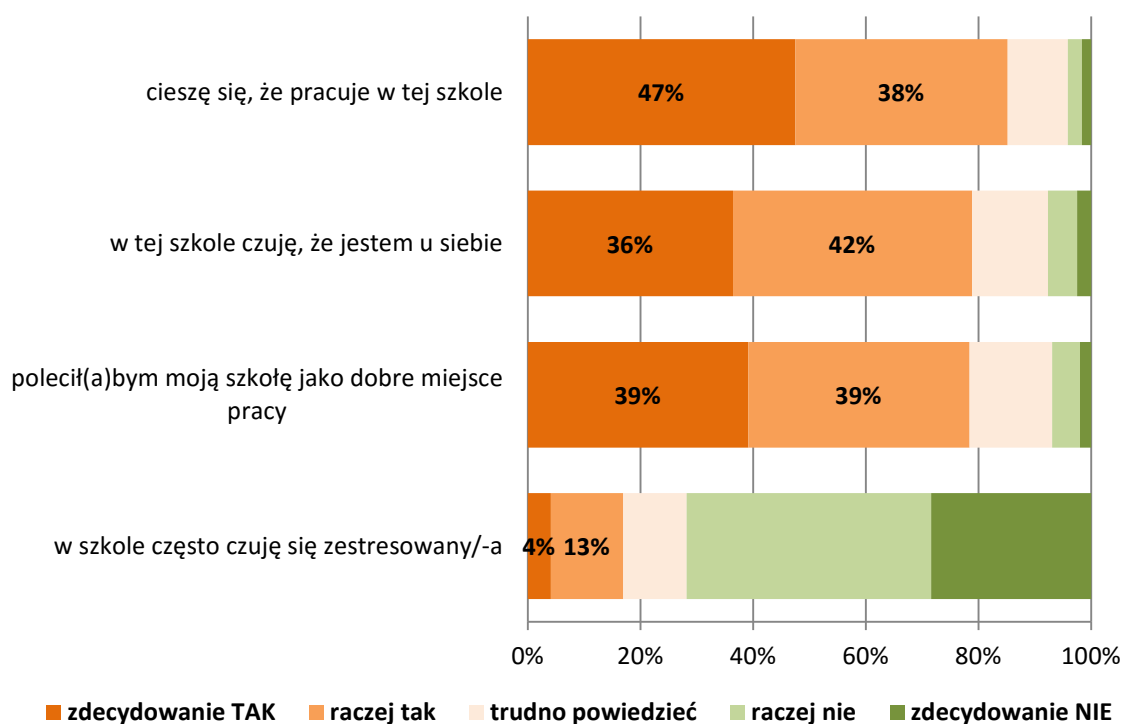


Interpretacja wyników dotyczących oceny dyrektora przez nauczycieli jest trudna ze względu na specyficzną sytuację oceniania własnego przełożonego. Z niektórych wypowiedzi nauczycieli można bowiem wnioskować, że obawa o poufność danych może być przeszkodą w udzielaniu

szczyrych odpowiedzi. W celu zminimalizowania tego błędu, w niniejszym badaniu zastosowano rozbudowane procedury mające na celu zapewnienie respondentom anonimowości²⁸, które – jak liczymy – umożliwiły zebranie danych wysokiej jakości. Trzeba jednak brać pod uwagę, że prezentowane oceny mogą być nieco zawyżone. Dane dotyczące relacji z innymi nauczycielami i dyrektorem będą podstawą pogłębionych analiz w przyszłości.

Relacje z kolegami i dyrektorem (zwłaszcza te drugie, jak pokazują analizy) mają duży wpływ na satysfakcję i samopoczucie nauczycieli. Jak widać na wykresie 8.13, ponad cztery piąte nauczycieli deklaruje zadowolenie z pracy w swojej szkole; nieco mniejszy odsetek – ale nadal ponad trzy czwarte nauczycieli – deklaruje, że w swojej szkole „czuje się u siebie”, tyle samo poleca ją jako dobre miejsce pracy. Zaledwie jeden na sześciu nauczycieli często czuje się zestresowany w swojej szkole.

Wykres 8.13. Odsetek nauczycieli zgadzających i niezgadających się z podanymi stwierdzeniami dotyczącymi zadowolenia z pracy



²⁸ M.in. losowanie ankiet i loginów, zaklejanie kopert z ankietami, minimalizacja udziału dyrektora w działaniach związanych z badaniem; więcej na ten temat w raporcie metodologicznym: IBE, 2015.

9. Literatura cytowana

Aronson, E., Wilson, T. D. i Akert, R. M. (2006). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101-121.

Brand S. (2011), *School Climate*, dostępne: <http://www.education.com/reference/article/school-climate>

Card, N., & Rao, A. (2008). Aggression. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of educational psychology*. (pp. 22-26). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963848.n7>

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., Looze, M. d., Roberts, C., . . . Barnekow, V. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people* World Health Organization Regional Office for Europe.

Debarbieux et al. (2012), *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration.*, Ministère de l'Éducation Nationale (France), dostępne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=actu&id=1730>

Debarbieux, E. (2010). Charakterystyka przemocy szkolnej w europie i polski program "Szkoła bez przemocy". W: J. Czapiński (Red.), *Raport roczny programu " Szkoła bez przemocy"* (pp. 41-56). Warszawa, dostępne: <http://ife.ens-lyon.fr/vst/Rapports/DetailRapport.php?parent=actu&id=1730>

Flannery, D. J. (1997). *School violence: Risk, preventive intervention, and policy. urban diversity series no. 109*. ERIC Clearinghouse on Urban Education, 525 West 120th Street, Box 40, Teachers College, Columbia University, New York

Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (2015), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań* http://www.tea.org.pl/userfiles/raporty/raport_tea_dyskryminacja_w_szkole.pdf

Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A., & Gottfredson, N. C. (2005) School Climate Predictors of School Disorder: Results From a National Study of Delinquency Prevention in Schools, *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42, 412–444

Hamburger ME, Basile KC, Vivolo AM (2011), *Measuring Bullying Victimization, Perpetration, and Bystander Experiences: A Compendium of Assessment Tools*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, National Center for Injury Prevention and Control.

Hernik K., Malinowska, K., Przewłocka, J., Smak, M., Wichrowski, A. (2015), *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych

- Hernik, K. i Malinowska, K. (2015). *Jak skutecznie współpracować i komunikować się z rodzicami i społecznością lokalną. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- IBE, (2015) *Raport metodologiczny z badania „Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy”*, Warszawa 2015
- Komendant-Brodowska A. (2014a), *Grupowe uwarunkowania przemocy szkolnej*, Praca doktorska, IS UW
- Komendant-Brodowska A. (2014b), *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, IBE
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., Giza-Poleszczuk, A. (2011a). *Kto następny? czynniki ryzyka zostania ofiarą przemocy szkolnej. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., Giza-Poleszczuk, A. (2011b). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A., Giza-Poleszczuk, A. (2011c). *W jakich szkołach częściej, a w jakich rzadziej pojawia się przemoc? Raport z badań*. www.szkolabezprzemocy.pl: Szkoła bez przemocy.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Nowakowska A., Przewłocka J. (2015), *Bezpieczeństwo w szkole, klimat szkoły, klimat klasy – raport z eksploracyjnego badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 4 (120), 23-38.
- Ostrowska, K. (2007). *Rozmiary, nasilenie i rodzaje zachowań agresywnych w szkole w latach 1997, 2003, 2007. raport z badań*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Przewłocka J. (2015), *Klimat szkoły i jego znaczenie dla funkcjonowania uczniów w szkole. Raport o stanie badań*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych
- Pyżalski J., Merecz D. (red.) (2010), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*, Impuls, Kraków
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Schaffer, H. R. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67.

Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239–268.

Szymańska J. (2003), Działania profilaktyczne a klimat szkoły, *Remedium* 2003 nr 2 s.6-7.

Thapa, A., Cohen, J., Higgins-D'Alessandro, A., Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary. New York: National School Climate Center, Pobrano z:
<http://www.schoolclimate.org/climate/documents/policy/sc-brief-v3.pdf>