1.4.3. Relacje rówieśnicze – jakie zagrożenia?

DOI: 10.47050/65591838.84–91

Iwona Chrzanowska

Środowisko szkolne ma wpływ na zachowania uczniów i relacje panujące między nimi. Badania prowadzone nad tymi zagadnieniami pozwoliły wyodrębnić kilka charakterystycznych postaw, jakie mogą przyjmować młodzi ludzie w grupie rówieśniczej (Ekiert-Grabowska 1982; Hurlock 1985), które – mimo upływu czasu od ich zdefiniowania – wydają się nadal aktualne. Pierwsza z nich skupia dzieci **akceptowane**, czyli takie, które cieszą się uznaniem i sympatią. Są przyjazne i chętne do współpracy. Wpływa to pozytywnie na ich samoocenę, zapewnia poczucie bezpieczeństwa i satysfakcji z nawiązywanych interakcji. Osoby takie odnoszą sukcesy społeczne. Rówieśnicy liczą się z ich zdaniem i chcą przebywać w ich towarzystwie. Postrzegane są jako atrakcyjni partnerzy w aktywnościach zarówno w szkole, jak i poza nią. W wielu kwestiach związanych z życiem klasowym mają decydujący głos (Ekiert-Grabowska 1982, s. 29). Osoby akceptowane łatwo adaptują się do sytuacji. Mają dobre relacje z rówieśnikami, ale często również z osobami dorosłymi (Hurlock 1985, s. 516).

Inną wyodrębnioną grupą są osoby **przeciętnie akceptowane**. Ich sytuacja społeczna jest raczej korzystna, ale nie są im powierzane najważniejsze funkcje czy zadania. Mają zazwyczaj krąg znajomych, lecz jest on niewielki i niezmienny. Taką pozycję w grupie rówieśniczej określić można jako neutralną, nie daje ona większych profitów, nie przysparza jednak zdecydowanie przykrych doznań (Ekiert-Grabowska 1984, s. 43).

W kolejnej grupie znajdują się osoby o tzw. statusie **niezrównoważonym**. Przez część rówieśników są one darzone sympatią i uznaniem, inni jednak wyraźnie ich nie akceptują i nie lubią. To sytuacja trudna,

gdyż uniemożliwia ustabilizowanie się samooceny, tym bardziej wysokiej, dającej wiarę we własne możliwości (Ekiert-Grabowska 1982, s. 29).

Następnie wymieniane są osoby **izolowane**. Nie mają przyjaciół wśród rówieśników, są ignorowane, nikt ich nie dostrzega. Nie przynależą do żadnej podgrupy (nawet małej), zazwyczaj również nie biorą czynnego udziału w życiu klasy, są na jej marginesie. Odsuwane od reszty są zwykle osoby nieśmiałe, zachowujące się inaczej niż pozostali, pod jakimś względem odróżniające się od nich. Może to być warunkowane własnym wyborem, brakiem zainteresowania interakcją, np. w sytuacji braku wspólnych celów, pasji, preferencji zachowań. Innym wariantem podstaw wyizolowania danej osoby jest niechęć wobec niej, która może być spowodowana zarówno jej postawą, zachowaniem, jak i czynnikami niezależnymi. Nie ma w tym wypadku żadnego znaczenia również to, że chce się ona z grupą identyfikować i do niej przynależać (Hurlock 1985, s. 512). W rezultacie, niezależnie od tego, do której z podgrup osoba mogłaby być zaliczona, ograniczeniu ulega możliwość nabywania przez nią doświadczeń społecznych i realizowania treningu interakcji (Ekiert-Grabowska 1984, s. 43).

W najmniej korzystnej sytuacji są osoby **odrzucone**. Nie są akceptowane przez rówieśników i odczuwają ich negatywne nastawienie. Spotykają się z jawną wrogością i niechęcią, a nawet dyskryminacją. Doświadczają złych emocji, prawdopodobnie odczuwają silne zagrożenie wewnętrzne, co może powodować ukształtowanie się u nich poczucia niższości, bycia gorszym, a w konsekwencji doprowadzić do uwewnętrznienia negatywnego wizerunku siebie i własnych możliwości (Ekiert-Grabowska 1982, s. 30). Może to mieć wpływ na kształtowanie się u nich motywacji, samooceny i poczucia przynależności.

Mark R. Leary (2001) twierdzi, że przynależność społeczna jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych człowieka. Dlatego w ludzkie życie wpisane jest dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i ważnych relacji interpersonalnych. Zdaniem Leary'ego (2001, s. 5), budowanie przynależności jest procesem, którego jednym biegunem jest maksymalne włączenie w relacje interpersonalne, a drugim maksymalne wyłączenie (odrzucone). Można go przedstawić w postaci swoistego kontinuum:

- maksymalne włączenie – inni podejmują wysiłek, aby poznać jednostkę,

- aktywne włączenie – inni otwierają się na jednostkę,
- pasywne włączenie – inni pozwalają jednostce włączyć się,
- ambiwalencja – inni nie dbają o to, czy jednostka jest włączona, czy wykluczona, są wobec niej obojętni,
- pasywne wykluczenie – inni ignorują jednostkę,
- aktywne wykluczenie – inni unikają jednostki,
- maksymalne wykluczenie – inni fizycznie odrzucają jednostkę, stosują ostracyzm, porzucają lub wydala ją jednostkę z grupy.

Nie ma wątpliwości, że niepełnosprawność czy specjalne potrzeby edukacyjne wynikające z innych powodów będą skutkować odmiennym zachowaniem i być może także wyglądem w stosunku do pewnego przyjętego wzorca, co będzie widoczne także w sytuacjach szkolnych i relacjach rówieśniczych.

Nauczyciele są świadomi nietolerancji, jakiej doświadczają uczniowie z niepełnosprawnością w relacjach rówieśniczych. Obserwują oni takie zachowania jak: wyśmiewanie, przedrzeźnianie, przezywanie, popychanie czy szturchanie (Karwowska 2009). Izolacja i odrzucenie osób z niepełnosprawnością w sytuacjach szkolnych nie należą do rzadkości. Potwierdzają to przeprowadzone badania. Wynika z nich, że:

- izolacji, a także odrzucenia w relacjach rówieśniczych doświadczają najczęściej dzieci i młodzież z niepełnosprawnością intelektualną (Maciarz 1985; Dyduch 1999; Lipińska-Lokś 2003; Chodkowska 2004; Kornaś 2004). Z badań Aleksandry Maciarz wynika, że dotyczy to odpowiednio: 30% i 60% uczniów, Jolanty Lipińskiej-Lokś – 82,4%, wobec 41,1% z nich koledzy ujawniają antypatię, dla 29,4% są oni obojętni (Lipińska-Lokś 2003, s. 252). Maria Chodkowska wymienia grupę ponad 60% uczniów z niepełnosprawnością intelektualną odrzucanych w relacjach rówieśniczych szkoły ogólnodostępnej, a Dorota Kornaś wskazuje na 80% osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną pozostających w analogicznej sytuacji;
- mniej negatywne postawy dotyczą osób z niepełnosprawnością ruchową (Rudek 2005; Chodkowska 2004), choć i one doświadczają rówieśniczego odtrącenia i życia na marginesie grupy (Szczupał 2009, s. 229), a także z zaburzeniami słuchu (Sakowicz-Boboryko 2003; Maciarz 2005), z chorobą przewlekłą i z zaburzeniami wzroku (Palak 2012). Badania wskazują jednak,

że 33% uczniów z ostatniej wymienionej grupy jest izolowanych, a 30% odrzucanych (Palak 2000);

- uczniowie z niepełnosprawnością zajmują zazwyczaj niższą pozycję społeczną w klasie niż ich rówieśnicy bez niepełnosprawności (Bąbka 2003; Janion 1999; 2001; Kulesza 2002; Wiącek 2005). Wskazuje na to również większość zagranicznych opracowań (Szumski 2011, s. 54). Okazuje się, że opinie nauczycieli w tym zakresie są bardziej optymistyczne niż uczniów. Pedagodzy przypisują uczniom z niepełnosprawnością wyższe pozycje w klasie niż wynika to z badań socjometrycznych (Chodkowska 2001, s. 92);
- dzieci z niepełnosprawnością często są postrzegane przez swoich rówieśników jako nieatrakcyjni partnerzy zabaw, bywają obiektem drwin (Szczupał 2009, s. 226);
- poziom akceptacji niepełnosprawnego rówieśnika wzrasta z wiekiem. Wskaźnik izolacji w klasach początkowych wynosi 38,1%, w starszych – 31,3% (Ćwirynkało 2003), 77,1% młodzieży licealnej uznaje, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną (lekką) i ruchową powinny kształcić się w szkołach ogólnodostępnych (Spławiec 2002).

Postrzeganiu osób z niepełnosprawnością przez rówieśników bez dysfunkcji towarzyszą stereotypy, często wynikające z braku wiedzy na temat niepełnosprawności.

- Osoby niewidome, zdaniem widzącej młodzieży, mają mniejszą potrzebę kontaktów społecznych, cechuje je bierność i wzmożony samokrytycyzm (Szabała 2012, s. 94).
- Niesłyszącym przypisywane są: niezaradność życiowa, niesamodzielność i niezdolność do pracy (Czykwin 2007); głuchota traktowana jest jako nieszczęście, utożsamiana jest z cierpieniem, a nawet chorobą (Korzon 2010, s. 23).
- Pod pojęciem niepełnosprawności kryje się najczęściej niepełnosprawność ruchowa (Kijak 2007).
- Osoby z zaburzeniami narządu ruchu postrzegane są jako niezaradne i potrzebujące pomocy, zależne od innych, cierpiące, niedołączone, zdeformowane (Hebl, Kleck 2008). Niepełnosprawność tego rodzaju rówieśnicy traktują najczęściej jako przeszkodę (58%), stratę (29%), a tylko 5% utożsamia ją z wartością (w opiniach samych osób niepełnosprawnych wskazania te sięgają

22%). Młodzi ludzie są również przekonani, że niepełnosprawność narządu ruchu ma bardzo negatywny (50%) i negatywny (17%) wpływ na przebieg dzieciństwa oraz że bardzo negatywnie (50%) i negatywnie (21%) będzie oddziaływała na przebieg dorosłości (analogiczne opinie samych osób z niepełnosprawnością to odpowiednio: 17% i 25% oraz 16% i 25%) (Bidziński 2007).

- 11% uczniów szkół ponadpodstawowych (uczestników badań) twierdzi, że niepełnosprawność jest „wolą Boga”, ok. 3% – że osoby niepełnosprawne są opętane przez szatana (Sołtysiak, Łabuć-Kryśka, Budrewicz 1995, s. 208). Piętnastolatkom w innym badaniu wśród przyczyn niepełnosprawności intelektualnej wymieniali także wielodzietność rodziny i lenistwo (Oszustowicz 1994).

Poważnym problemem w relacjach rówieśniczych są zachowania agresywne. Wyróżnia się kilka typów agresji szkolnej. Z uwagi na charakter tego zjawiska można mówić o agresji reaktywnej i proaktywnej. Ta pierwsza związana jest z wysokim natężeniem gniewu, impulsywnością, dużym napięciem emocjonalnym, i jest sprowokowana. Agresja proaktywna ma charakter planowy i jest niesprowokowana. Celem sprawcy jest uzyskanie korzyści osobistych i uszkodzenie ciała ofiary. Bierze on pod uwagę konsekwencje swojego zachowania (Kirwil 2004).

Uwzględniając formę działania, możemy mówić o różnych rodzajach agresji. Bezpośrednia następuje wtedy, gdy mamy do czynienia z otwartym atakiem na ofiarę. Celem pośredniej nie jest atakowanie, a działanie służące odizolowaniu ofiary, wykluczeniu jej z grupy. Zazwyczaj przybiera ona formę plotki, prowokacji, fałszywego oskarżenia czy manipulacji. Agresja werbalna to taka, w której nie dochodzi do fizycznego kontaktu z ofiarą – oznacza wyzywanie, przezywanie, wyśmiewanie jej. Agresja relacyjna również odbywa się bez fizycznego kontaktu. To celowe działanie na rzecz obniżenia statusu osoby i jej wykluczenia. Inny typ stanowi przymuszanie. Wyraża się przez użycie gróźb, siły, manipulacji w celu zmuszenia ofiary do zrobienia czegoś, na co nie ma ochoty. Wymieniana jest również agresja materialna, która przybiera formę kradzieży, wymuszeń korzyści materialnych (pieniędzy, rzeczy), niszczenia przedmiotów należących do ofiary. Agresja fizyczna to ta, która związana jest z bezpośrednim kontaktem – potrącaniem, popychaniem, pobicie. Agresja fizyczna groźna różni się od „zwykłej” skutkiem dla ofiary. Ma zdecydowanie poważniejsze konsekwencje, gdyż często wymaga

interwencji medycznej. W tym typie agresji wykorzystywane mogą być narzędzia (broń lub cokolwiek, co może być za nią uznane). Występuje także agresja cyfrowa, elektroniczna (cyberprzemoc), czyli działanie przemocowe z wykorzystaniem nowych technologii (Pyżalski 2012). Spotkać się można również z przemocą seksualną – agresją dotyczącą tej sfery życia. Do tego rodzaju zachowań zaliczyć można np. podglądanie, podejmowanie zachowań seksualnych wobec ofiary bez jej zgody (Olweus 2007, s. 22; Czapiński 2009; Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska, Boczek-Dombi 2011; Komendant-Brodowska 2014).

Warto wspomnieć o jeszcze jednym zjawisku, szczególnie niebezpiecznym z punktu widzenia agresji szkolnej, jakim jest dręczenie (*bullying*). Jest to typ zachowań cechujących się powtarzalnością ataków indywidualnych lub grupowych na osoby relatywnie słabsze (Salmivalli 2010; Olweus 2007; Rigby 2010). Ken Rigby, diagnozując to zjawisko, wskazuje charakterystyczne jego cechy: chęć wyrządzenia krzywdy, przewaga nad ofiarą, celowe krzywdzenie (zastraszanie), działanie uruchamiane bez prowokacji, powtarzalność, uległość (atakowany nie potrafi lub nie chce się bronić), poczucie krzywdy ofiary i przewagi sprawcy (Rigby 2010, s. 31). Zjawisko jest trudne do wychwycenia, gdyż często sprawca podejmuje próby bagatelizowania zajścia, sprowadzenia go do kategorii żartu czy droczenia się. Istotnym elementem, na który należy jednak zwrócić uwagę, jest to, że w wypadku droczenia się istnieje możliwość zamiany ról (czego nie ma przy dręczeniu).

Dręczenie szkolne ma charakter proaktywny. Nie ma tu udziału emocji, jest za to planowanie, dążenie do uzyskania kontroli, uprzywilejowanej pozycji (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, Salmivalli 2009), również wobec świadków, którzy nie stają zazwyczaj w obronie ofiary. Dręczenie jest intencjonalne i nigdy nie dzieje się przez przypadek (Rigby 2010, s. 33). Jedną ze strategii działania jest zastraszanie całej grupy rówieśniczej (Olweus 2007). Badacze wskazują też na szczególnie niebezpieczne skutki tego zjawiska, wychodzące poza relację dręczyciel – dręczony. Ten wariant zachowań agresywnych jest wyjątkowo niebezpieczny z uwagi na zaangażowanie osób postronnych – w procederze dręczenia uczestniczy bowiem znacznie liczniejsza grupa, nie tylko sam sprawca. Są w niej także osoby, które czynnie wspierają napastnika, np. pilnując, by nikt (nauczyciel, uczeń, który chce stanąć w obronie atakowanego) mu nie przeszkodził, ale również takie, które się biernie przyglądają, czerpiąc radość z oglądania przemocy (potencjalni przyszli dręczyci-

ciele). Badacze wyodrębniają też grupę osób wspierających sprawcę, np. przez zagrzewanie do agresji, kibicowanie silniejszemu, wyśmiewanie ofiary (Olweus 2007). Badania wskazują, że zjawisko dręczenia dotyczy kilkunastu procent młodzieży szkolnej (Rigby 2010, s. 40–42). Z analiz prowadzonych przez HBSC (2009/2010) wynika, że ofiarami dręczenia częściej padają chłopcy niż dziewczęta, częściej oni są też agresorami. Porównując wskaźniki w Polsce i średnie dla badania HBSC, stwierdzić można, że nieco większy jest odsetek ofiar dręczenia wśród polskich chłopców, odpowiednio 17% do 15% (jedenastolatkowie), 14% do 13% (trzynastolatkowie), a niższy w grupie piętnastolatków: 8% do 10%. Średnia dla HBSC pokazuje niewielką tendencję spadkową liczby osób dręczonych w kolejnych latach: 2001/2002, 2005/2006 i 2009/2010, w Polsce trend jest odwrotny lub wskaźniki utrzymują się na stałym poziomie. Wyniki dla grupy polskich dziewcząt i średnie dla badania HBSC w latach 2009/2010 to odpowiednio: 10% i 12% (jedenastolatki), 8% i 11% (trzynastolatki) oraz 5% i 7% (piętnastolatki). W dwóch pierwszych grupach wiekowych wzrastają wskaźniki dotyczące czynnego udziału w dręczeniu: z 3% do 5% oraz z 6% do 8%. Jedynie w grupie piętnastolatek wskaźnik spada z 7% do 5%.

Zdecydowanie wyższe są wskaźniki czynnego udziału w dręczeniu wśród polskich chłopców niż dziewcząt. W grupie jedenastolatków to 14%, trzynastolatków 15% i piętnastolatków 16%. W dwóch ostatnich przypadkach obserwowany jest wyraźny spadek w tym zakresie, odpowiednio z 18% (w 2001/2002) na 15% (w 2009/2010) i z 24% na 16%. Porównując wyniki polskich chłopców do średnich w badaniu HBSC zauważyć należy, że są one zbliżone w dwóch starszych grupach wiekowych, a wyższe u jedenastolatków: 14% dla polskich chłopców przy 10% dla średniej w HBSC (Currie, Zanotti, Morgan, Currie, de Looze i in. 2012, s. 191–200). Warto zauważyć w wymiarze oddziaływań pedagogicznych, że przemoc w większym stopniu dotyczy dzieci niż młodzieży. Częściej spotykana jest szkole podstawowej niż w ponadpodstawowej.

Z tego punktu widzenia istotne jest uświadomienie sobie, że relacja pełnosprawny – niepełnosprawny może być zagrożona pojawieniem się zachowań agresywnych, gdyż osoba z niepełnosprawnością wydaje się wpisywać w charakterystykę potencjalnej ofiary przemocy. Wyniki badań dotyczące tej kwestii wskazują ponadto, że:

- izolowane dzieci (a dotyczy to, jak wynika z badań, uczniów z niepełnosprawnością w szkole ogólnodostępnej) częściej doświad-

czają agresji, gdyż niski status społeczny utrudnia im posiadanie przyjaciół czy bliskich kolegów, co czyni je jeszcze bardziej bezbronniymi. Brak przyjaciół i odrzucenie rówieśnicze to czynniki sprzyjające postawie agresywnej wobec osoby, wówczas bowiem agresor mniej ryzykuje (Hodges, Perry 1999 [za: Plichta 2010, s. 5–6]).

- Szczególnie łatwym celem ataków wydają się osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Określa się je nawet pojęciem „łatwych ofiar”, mniejsze jest bowiem ryzyko ujawnienia sprawy w związku z podważeniem wiarygodności osoby atakowanej czy świadka (Mikrut 2000; Hershkovitz, Lamb, Horowitz [za: Plichta 2010, s. 5]).
- W przypadku uczniów z niepełnosprawnością (zwłaszcza intelektualną) w edukacji włączającej należy przynajmniej liczyć się z niebezpieczeństwem pojawienia się dręczenia (*bullyingu*) relacyjnego (np. ignorowania i namawiania do tego innych, plotkowania, prób ośmieszania, wyśmiewania) (Plichta 2010, s. 7–8).
- Osoby z niepełnosprawnością (np. intelektualną) również mogą ujawniać zachowania agresywne. Stwierdzono, że w większym stopniu niż u osób sprawnych wynikają one z namowy, nacisku rówieśników czy chęci zwrócenia na siebie uwagi. Zachowania agresywne mogą być również wynikiem reakcji obronnych w związku z obniżoną zdolnością stosowania innych rozwiązań, a także z mniejszą kontrolą emocji (Mikrut 2000).
- Połączenie niepełnosprawności intelektualnej i zachowań agresywnych przyczynia się do wzrostu wskaźników rówieśniczego odrzucenia: 72% na poziomie szkoły podstawowej, 80,6% na etapie gimnazjum i 57,9% w zasadniczej szkole zawodowej. Okazuje się również, że odrzucenie częściej dotyczy chłopców niż dziewcząt z niepełnosprawnością intelektualną (84,2% do 44%) (Żywanowska 2009, s. 199).

Nie ma zbyt wielu badań dotyczących innych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w kontekście agresji rówieśniczej. Wskazane wcześniej uwarunkowania podstawy izolowania przywoływane za Dorotą Ekiert-Grabowską czy Elizabeth B. Hurlock pozwalają jednak wnioskować z dużym prawdopodobieństwem, że uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wpisuje się w „inność”.