

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko: Małgorzata Wójcik

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe lub artystyczne – z podaniem podmiotu nadającego stopień, roku ich uzyskania oraz tytułu rozprawy doktorskiej.

- Stopień doktora w zakresie psychologii – uzyskany na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (kwiecień 2009 roku).

Tytuł rozprawy: *Efektywność specyficznych i niespecyficznych sposobów zmiany negatywnych stereotypów etnicznych.*

- Stopień magistra filologii angielskiej – uzyskany na Wydziale Filologicznym (obecnie: Wydział Humanistyczny) Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach (czerwiec 1996 roku).

3. Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych lub artystycznych.

▪ październik 2012 – obecnie	Uniwersytet SWPS Wydział Psychologii w Katowicach
▪ październik 2012 – obecnie	Adiunkt badawczo-dydaktyczny
▪ marzec 2020 – obecnie	Prodziekan ds. studenckich
▪ październik 2016– czerwiec 2019	Politechnika Śląska Kolegium Nauk Społecznych i Filologii Obcych wykładowca

4. Omówienie osiągnięć, o których mowa w art. 219 ust. 1 pkt. 2 ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2022 r., poz. 574 z późn. zm.).

Tytuł osiągnięcia naukowego:

Prześladowanie i dręczenie rówieśnicze (bullying) – wzajemne oddziaływanie czynników indywidualnych, grupowych i kontekstowych.

w skład powiązanego tematycznie cyklu publikacji określonego w punkcie (a) i stanowiącego podstawę ubiegania się o stopień doktora habilitowanego, wchodzi następujące teksty¹:

1. Wójcik, M., Thornberg, R., Flak, W., Leśniewski, J. (2022). Downward spiral of bullying: Victimization timeline from former victims' perspective. *Journal of Interpersonal Violence*, 37 (13–14), doi.org/10.1177/0886260521990835
IF = 2,621; 5-letni IF = 3,363; liczba punktów wg wykazu MEiN: 100;
2. Wójcik, M., Flak, W. (2021). Frenemy: A new addition to the bullying circle. *Journal of Interpersonal Violence*, 36 (19–20), s. 11131-11154. doi.org/10.1177/0886260519880168.
IF = 2, 621; 5-letni IF = 3,363; liczba punktów wg wykazu MEiN: 100;
3. Wójcik, M., Rzeńca, K. (2021). Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view. *School Mental Health*, 13 (4), s. 808–818. doi.org/10.1007/s12310-021-09447-5.
IF 3,325; 5-letni IF= 3,951; liczba punktów wg wykazu MEiN: 100;
4. Kaczan, R., Rycielski, P., Wójcik, M., Cizek, P., Rzeńca, K. (2021). Innowacyjny system zapobiegania przemocy szkolnej RESQL – doświadczenia z wdrożeń ogólnopolskich. *Przegląd Psychologiczny*, 64 (2), s. 25–33. doi: 10.31648/pp.7324.
liczba punktów wg wykazu MEiN: 40.
5. Wójcik, M., Mondry, M. (2020). „The game of bullying”: Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24 (4), s. 276-293. doi.org/10.1037/gdn0000125
IF = 3,71 5-letni IF = 2,702 liczba punktów wg wykazu MEiN: 100;

¹ W wykazie teksty zostały przedstawione według roku publikacji

6. Wójcik, M., Mondry, M. (2020). Student action research: Preventing bullying in secondary school —Inkla project. *Action Research*, 18 (2), s. 251–269. doi.org/10.1177/1476750317730652.
IF = 2,102; 5-letni IF = 1,952; liczba punktów wg wykazu MEiN: 40;

7. Wójcik, M., Hełka, A.M. (2019). Meeting the needs of young adolescents: ABBL anti-bullying program during middle school transition. *Psychological Reports*, 122 (3), s. 1043–1067. doi.org/10.1177/0033294118768671.
IF = 1,709; 5-letni IF = 2,021; liczba punktów wg wykazu MEiN: 40;

8. Wójcik, M. (2018). The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theory study. *Journal of Adolescence*, 69, s. 72–79. doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.09.005.
IF = 3,256; 5-letni IF = 3,62; liczba punktów wg wykazu MEiN: 70;

9. Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from the dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46 (1), s. 2–14.
liczba punktów wg wykazu MEiN: 15 (Część C wykazu czasopism naukowych);

10. Wójcik, M., Hełka, A., Kozak, B., Błońska, M., Garbarciuk, A., Małczak, M. (2015). Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum. *Edukacja*, 3, s. 123–140.
liczba punktów wg wykazu MEiN: 12 (Część B/C wykazu czasopism naukowych);

OMÓWIENIE OSIĄGNIĘCIA

Wprowadzenie

W cyklu publikacji zatytułowanym *Prześladowanie i dręczenie rówieśnicze (bullying) – wzajemne oddziaływanie czynników indywidualnych, grupowych i kontekstowych* podejmuję problematykę badawczą dotyczącą prześladowania i dręczenia rówieśniczego (bullyingu) w klasie i szkole oraz jego szerokiego kontekstu. Zwracam uwagę na uwarunkowania indywidualne, grupowe i instytucjonalne tego – niestety – powszechnego zjawiska (35% uczniów deklaruje, że padło ofiarą przemocy rówieśniczej) (Przewłocka, 2015). Testuję koncepcje teoretyczne dotyczące powstawania i rozwoju bullyingu w grupie rówieśniczej oraz badam kontekst, w jakim pojawia się bullying. Szczególną uwagę poświęcam perspektywie uczestników (aktorów) sytuacji bullyingowych, czyli: sposobom postrzegania i interpretacji relacji interpersonalnych w klasie i szkole, hierarchii grupy, zależnościom wewnątrzgrupowym, powodom i konsekwencjom prześladowania, sytuacji ofiary lub świadka prześladowania, a także dostępnej sieci wsparcia.

Cykl publikacji obejmujący 10 artykułów ukazuje moją ścieżkę badawczą. Buduję w nich koncept teoretyczny powstawania i utrzymywania się bullyingu w grupie rówieśniczej. Zanim przejdę do omówienia konceptu, zaprezentuję poniżej kontekst teoretyczny bullyingu oraz wyniki najważniejszych badań nad tym zjawiskiem.

Bullying, czyli prześladowanie i dręczenie rówieśnicze, jest definiowany jako proces społeczny, w którym osoba o niższej pozycji społecznej jest intencjonalnie, systematycznie i długotrwale prześladowana lub wykluczona przez innych uczniów (Gini, Pozzoli, 2009; Olweus, 2002; Salmivalli, 2014). Najnowsza definicja bullyingu, zaprezentowana podczas konferencji World Anti-Bullying Forum (WABF 2021), dodatkowo uwzględnia aspekt instytucjonalny, ponieważ brak równowagi sił jest osadzony w kulturze instytucji szkoły i w konkretnym systemie edukacji. W nowej definicji jako istotny aspekt wskazano również brak odpowiedniego wsparcia dla ofiar bullyingu.

Autorzy badań opisują dwie główne kategorie prześladowania rówieśniczego: bezpośrednie i niebezpośrednie (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, Lumpkin, 2014). Bezpośrednie – kiedy agresywne zachowania występują w obecności osoby, która jest celem ataków (wszelkie przejawy fizycznej agresji, wyzywanie, ignorowanie); niebezpośrednie – kiedy zachowania pojawiają się pod nieobecność osoby atakowanej (plotki, obraźliwe napisy, memy). Ponadto badacze wyróżniają: bullying fizyczny – wszelkie użycie siły fizycznej, takie jak kopanie, szarpanie, popychanie; bullying werbalny – obrażanie, wyzywanie (bullying bezpośredni), obraźliwe napisy na ścianach (bullying niebezpośredni); bullying relacyjny –

działania mające zniszczyć reputację osoby, która jest celem ataków, pozbawić ją popularności, akceptacji w grupie i relacji towarzyskich, takie jak izolowanie, nieodzywanie się, ignorowanie (bullying bezpośredni), rozsiewanie plotek, obmawianie w grupach online (bullying niebezpośredni); bullying materialny – kradzieże, niszczenie rzeczy (jako przejaw bullingu zarówno bezpośredniego, jak i niebezpośredniego); bullying seksualny – wszelkie niechciane zachowania o charakterze seksualnym; cyberbullying – gdzie narzędziem przemocy są technologie komunikacyjne (Gini, Pozzoli, 2009; Olweus, 2002; Pyżalski, 2012; Salmivalli, 2014; Wójcik, Hełka, 2018).

Zjawisko jest poważnym problemem w polskich szkołach, na co wskazują badania Instytutu Badań Edukacyjnych: 54% uczniów szkół podstawowych, 36% uczniów szkół średnich, 35% uczniów szkół zawodowych i 36% uczniów techników padło ofiarą obgadywania, izolowania i nastawiania klasy przeciwko nim. Wyzywania, obrażania i krzyczenia doświadczyło 49% uczniów szkół podstawowych, 19% licealistów, 22% uczniów szkół zawodowych i 24% uczniów technikum (Przewłocka, 2015). Z danych zawartych w raporcie z badania PISA 2018 (*Programme of International Student Assessment 2018*) wynika, że w porównaniu do średniej dla krajów OECD² w Polsce znacznie więcej uczniów doświadcza dręczenia przez rówieśników. „Raz w tygodniu lub częściej” dręczonych jest 11% uczniów (odpowiednio średnio 9% w krajach OECD), a kolejne 16% – „kilka razy w miesiącu” (odpowiednio średnio 13% w krajach OECD) (Sitek, Ostrowska, 2020). Z kolei w badaniu TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) 5% uczniów deklaruje, że jest ofiarą bullingu co najmniej raz w tygodniu, a kolejne 22% uczniów doświadcza takich zdarzeń przynajmniej raz w miesiącu (Sitek, 2020). Polska zajmuje 15. miejsce wśród krajów uczestniczących w badaniu TIMSS pod względem poczucia bezpieczeństwa uczniów w szkole (Sitek, 2020, s. 137). W części badań EU Kids Online 2018 (Pyżalski, Zdrodowska, Tomeczyk, Abramczuk, 2019) dotyczącej polskich uczniów stwierdzono, że 7,1% młodych ludzi w wieku od 9 do 17 lat doświadcza cyberprzemocy. Badani najczęściej otrzymywali nieprzyjemne lub złośliwe materiały w komunikacji indywidualnej (8,7%). Na drugim miejscu znalazła się agresja relacyjna – wykluczenie z grupy online (5,5%).

² Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) tworzy obecnie 38 państw członkowskich: Australia, Austria, Belgia, Chile, Czechy, Dania, Estonia, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Izrael, Japonia, Kanada, Kolumbia, Kostaryka, Litwa, Luksemburg, Łotwa, Meksyk, Niemcy, Norwegia, Nowa Zelandia, Polska, Portugalia, Republika Korei, Słowacja, Słowenia, Stany Zjednoczone, Szwajcaria, Szwecja, Turcja, Węgry, Wielka Brytania i Włochy.

Konsekwencjami doświadczenia przemocy rówieśniczej (bullyingu) mogą być: negatywny stosunek do szkoły, niska frekwencję i problemy z nauką, samotność, brak rówieśniczej grupy wsparcia (deLara, 2019). Bullying może prowadzić do wycofania się z życia społecznego, pierwotnej i wtórnej izolacji, problemów w relacjach, depresji, zaburzeń lękowych, nieadaptatywnej regulacji emocji, tendencji samobójczych (Delara, 2016; Hodges, Perry, 1999). Skutki mogą być tym poważniejsze, im dłużej trwa prześladowanie: dla większości prześladowanych uczniów trwa kilka tygodni lub semestr, niestety dla pewnej grupy (około 19% ofiar) – kilka lat, nawet po zmianie szkoły (Smith, Shu, 2000; Hodges, Malone, Perry, 1997). Zaskakujące może się wydawać, że ci uczniowie nie zawsze są identyfikowani jako ofiary przez personel szkoły (Yablon, 2017). Wyniki badań wskazują, że personel szkolny identyfikuje jedynie 25% długotrwale prześladowanych uczniów (Haataja, Sainio, Turtonen, Salmivalli, 2016), i dlatego nie podejmuje odpowiednich działań interwencyjnych, a ofiary i świadkowie bullyingu dłużej borykają się z problemami.

Szerokiego tła teoretycznego dla omawianego cyklu publikacji dostarcza spojrzenie na przemoc rówieśniczą przez pryzmat zmodyfikowanego ekologicznego modelu (Thornberg, 2015; Horton, 2016) integrującego socjo-ekologiczną teorię rozwoju (Bronfenbrenner, 2005) oraz symboliczny interakcjonizm (Blumer, 1969; Charon, 2007). To podejście teoretyczne pozwala badać zjawisko bullyingu zgodnie z założeniem, że uczniowie funkcjonujący w wynegocjowanym i ustalonym porządku władzy, hierarchii, relacji oraz wzorów zachowań – jako aktywne społeczne podmioty – tworzą i rozwijają własne konteksty i kultury. Z jednej strony, symboliczny interakcjonizm pozwala spojrzeć na tworzenie znaczeń i wzorów interakcji w codziennym życiu szkolnym uczniów oraz umożliwia analizę tych znaczeń. Można zatem zobaczyć, w jaki sposób uczniowie tworzą symbol wykluczonego i prześladowanego ucznia/uczennicy, w jak sposób potwierdzają jego/jej wykluczenie i swoją bezpieczną przynależność do grupy. Z drugiej strony, ujęcie socjo-ekologiczne (Espelage, 2014; Hong, Espelage, 2012), wywodzące się z ekologicznego modelu rozwojowego Uriego Bronfenbrennera (2005) i teorii grupy Kurta Lewina (1946) pozwala dostrzegać prześladowanie i dręczenia jako proces interakcji pomiędzy różnymi systemami. Postawa i zachowanie każdego z uczniów jest zagnieżdżone wewnątrz wzajemnie determinujących się systemów: od bezpośredniego, bliskiego kontekstu uczniów, poprzez cechy charakterystyczne instytucji, aż do nakazów i norm kultury (Horton, 2016; Thornberg, 2015). Na poziomie mikrosystemu rozważa się bezpośrednie doświadczenie ucznia: jego indywidualne, interpersonalne relacje z rówieśnikami, nauczycielami, rodzicami, opiekunami. Z kolei mezosystem odnosi się do wzajemnych powiązań pomiędzy mniejszymi systemami i

oddziaływania tych powiązań na jednostkę, np. relacji rówieśników w klasie, współpracy między rodzicami a wychowawcą, relacji uczniów i uczennic z nauczycielami. Egzosystem – sposób szkolenia nauczycieli, przepisy nakazujące dbanie o bezpieczeństwo, oraz przygotowanie pedagogiczne wychowawców klas – również wpływa pośrednio na codzienne funkcjonowanie uczniów i uczennic. Makrosystem to kultura, kategorie społeczne, struktury władzy pomiędzy różnymi grupami społecznymi, normy kultury, które np. dotyczą cech i kategorii włączających i wykluczających. Na te systemy nałożony jest chronosystem wskazujący na zmiany w czasie – rozwojowe dla samej jednostki, zmiany i wydarzenia na osi czasu bullyingu, a także zmiany w szeroko pojętym środowisku społecznym (Bronfenbrenner, 2005). Wzajemne oddziaływanie różnych zmiennych na wszystkich poziomach modelu łączą się i wspólnie sprawiają, że uczeń lub uczennica mogą stanąć po stronie prześladowanego ucznia, broniąc go, lub dołączą do agresora.

Połączenie tych podejść teoretycznych w zmodyfikowany model ekologiczny (Thornberg, 2015; Horton, 2016) pozwala spojrzeć na zjawisko prześladowania jednocześnie z pozycji jednostki i w kontekście grupy, rodziny i instytucji. W cyklu publikacji, które składają się na moje osiągnięcie habilitacyjne, skupiam się na rozwoju teoretycznym zjawiska prześladowania i dręczenia rówieśniczego – bullyingu – poprzez badania traktujące to zjawisko jako zbiorowe działanie grupy. Dodatkowym aspektem prezentowanym w dorobku są zaprojektowane na podstawie wyników badań i wdrożone antybullyingowe programy prewencyjne i interwencyjne: „Blżej”³, „Inkla”⁴ i RESQL.⁵

Notka metodologiczna

W tak przyjętym podejściu teoretycznym konieczne jest włączenie osób badanych w proces badawczy, dlatego rozwijana przeze mnie metodologia badawcza bazuje przede wszystkim na badaniach jakościowych i partycypacyjnych (Bradbury-Huang, 2010; Cahill, 2007; Lewin, 1946). Takie procedury badawcze realizują również postulowane przez Kurta Lewina „instalowanie społecznych oczu i uszu” w samych zbiorowościach prowadzących działania społeczne (Lewin, 1946). Wybrane metodologie jakościowe np. konstruktywistyczna teoria ugruntowana pozwalają koncentrować się na interakcji, znaczeniu i interpretacji

³ <https://www.swps.pl/nauka-i-badania/projekty/42-projekty-naukowe/1321-interwencja-edukacyjna-blzej>

⁴ <https://www.swps.pl/nauka-i-badania/projekty/42-projekty-naukowe/5750-inkla>

⁵ <https://swps.pl/nauka-i-badania/nasze-dzialania/badania-i-wdrozenia/32262-aplikacja-resql-narzedzie-do-zwalczania-przemocy-projekt>

procesów społecznych (Charmaz, 2017). Pozwalają także pogłębić zrozumienie przekonań badanych osób dotyczących procesów grupowych i interakcji w szkole.

Prześladowanie rówieśnicze (bullying) doczekało się znacznej liczby badań, których autorzy określili czynniki kontekstowe i społeczne tego procesu i przyczynili się do identyfikacji zmiennych związanych bezpośrednio z zachowaniami uczniów (Mazzone, Camodeca, Salmivalli, 2016; Thornberg, Jungert, 2013; Thornberg, Wänström, 2018; Yun, Graham, 2018). Większość z tych badań ma jednak charakter ilościowy, który nie pozwala bezpośrednio uchwycić perspektyw ucznia/uczennicy. Podejście jakościowe umożliwia głębsze poznanie sposobu, w jaki uczniowie postrzegają i rozumieją procesy grupowe związane z prześladowaniem (Barlińska, Plichta, Pyżalski, Szuster, 2018; Thornberg, 2011). Przegląd badań jakościowych pokazuje, że prześladowanie szkolne jest skomplikowaną grą czynników indywidualnych i grupowych, dodatkowo osadzoną w kontekście grupy rówieśniczej i instytucji szkoły (Forsberg, Thornberg, 2016; Mazzone i in., 2018; Rodkin, Hodges, 2003). Bullying należy rozpatrywać, zwracając uwagę na uwarunkowania zarówno stałe (indywidualne, klasowe i szkolne), jak i zmienne, zależne od danej sytuacji. Należy badać proces prześladowania jako zbiorowe działanie obejmujące role i normy społeczne, proces stygmatyzacji, konstrukcję znaczeń, strukturę władzy, hierarchię społeczną oraz proces utrzymywania ładu społecznego. Dzięki uwzględnieniu poszczególnych czynników i dynamiki klasy, a także zrozumieniu, w jaki sposób patrzą na prześladowanie sami uczniowie, można rozpoznać warunki, w których przemoc jest wzmacniana albo osłabiana, oraz podjąć próbę ustalenia, dlaczego niektórzy z członków danej grupy rówieśniczej bardziej się angażują w działania prześladowcze niż inni – jakie są ich motywy działania i przyjmowania ról w sytuacji bullyingu.

Artykuły uwzględnione w cyklu odwołują się w przeważającej mierze do danych jakościowych: ponad 210 wywiadów indywidualnych oraz fokusowych, a także obserwacji w klasach szkolnych (obejmujących w sumie 223 uczniów/uczenic). W przypadku ewaluacji programu oraz badania klimatu i bezpieczeństwa szkoły są to dane ilościowe uzyskane w ramach projektów finansowanych ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju⁶ (NCBiR), programu Regionalnej Inicjatywy Doskonałości⁷ oraz środków Uniwersytetu SWPS.

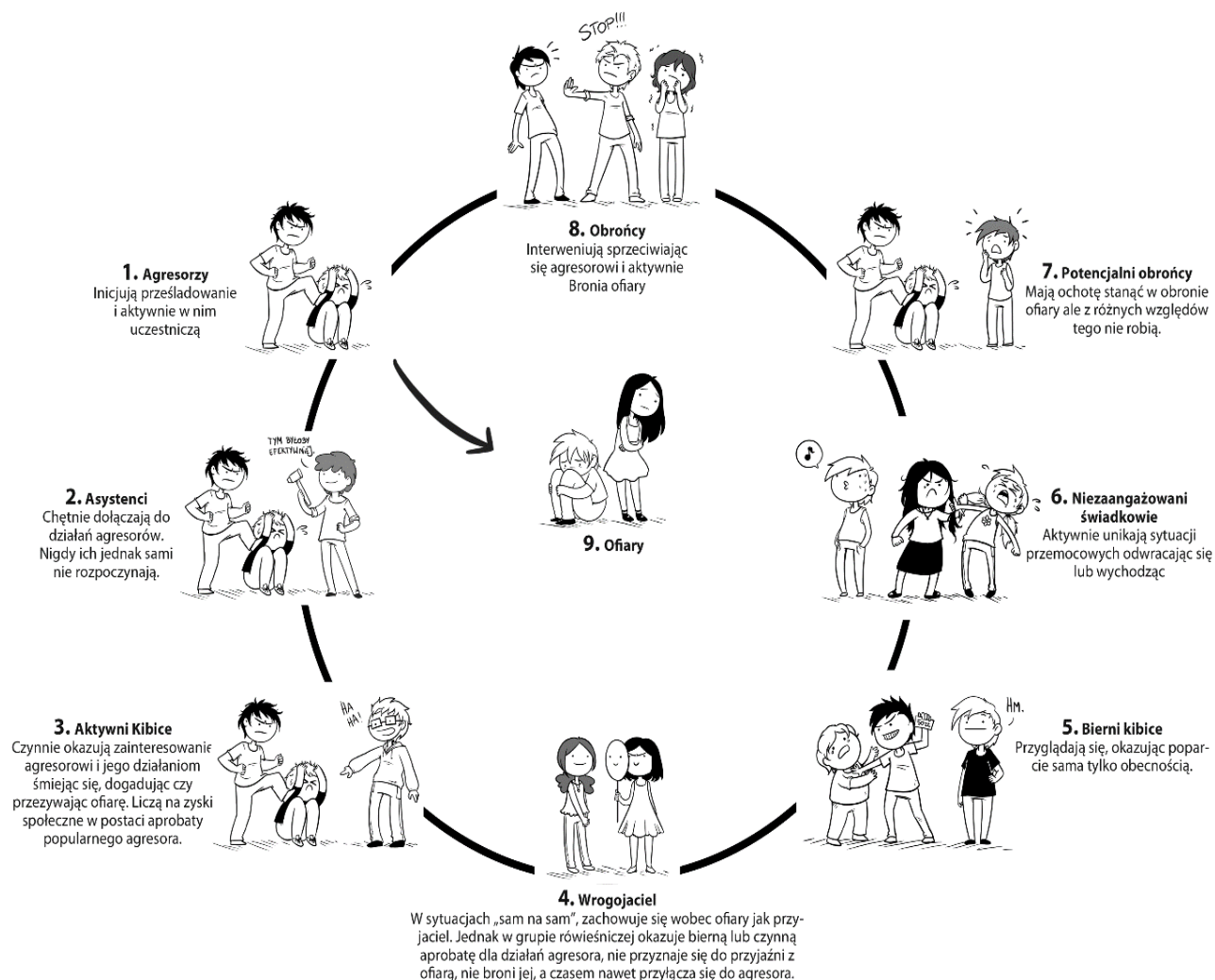
⁶ NCBiR Innowacje społeczne nr IS-1/007/NCBR/2013: Interwencja Edukacyjna „Bliżej”.

⁷ Grant przyznany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego ze środków programu Regionalna Inicjatywa Doskonałości realizowanego na Uniwersytecie SWPS w ramach projektu „Wsparcie realizacji strategii badawczej SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego w latach 2019–2022 w obszarze nauk społecznych (psychologii, socjologii, nauk o polityce)”

Omówienie koncepcji teoretycznej prezentowanej w artykułach

W otwierającym cykl artykule *Frenemy: A new addition to the bullying circle* (nr 2) zostały zaprezentowane badania, które pogłębiają koncepcję teoretyczną wskazującą, że bullying pełni funkcję społeczną nie tylko w przypadku uczniów będących agresorami, ale wszystkich uczniów w klasie. Ekologia grupy rówieśniczej oraz uwarunkowania wewnątrzgrupowe stanowią ważny – jeśli nie najważniejszy – czynnik odpowiedzialny za opisywane zjawisko (Saarento, Salmivalli, 2015). Sposób interpretowania bullyingu jako zachowania zorientowanego na cel, napędzanego przez wzmocnienia społeczne z grupy rówieśniczej, może wyjaśnić rolę odgrywane przez uczniów w sytuacji prześladowania rówieśniczego, a zwłaszcza podejmowane przez nich style interwencji. Zostały one opisane w teorii interwencji świadków, szczególnie w kole prześladowania rówieśniczego pokazującego, że w sytuacji bullyingu wszyscy uczestnicy przyjmują określone role: agresorów, ich asystentów, aktywnych i biernych kibiców, niezaangażowanych świadków, potencjalnych obrońców i obrońców (opis zachowań poszczególnych aktorów znajduje się na rysunku 1) (Olweus, 2002; Olweus, Limber, 2010; Salmivalli, 1999).

Głównym celem prezentowanego badania był opis relacji i doświadczeń wewnątrz mikrosystemu klasy oraz opis działań aktorów koła bullyingu z perspektywy osób, które doświadczyły przemocy rówieśniczej. Dane zostały zebrane za pomocą indywidualnych wywiadów pogłębionych, częściowo ustrukturyzowanych, z 20 respondentami (12 kobietami i 8 mężczyznami w wieku od 20 do 46 lat). Uczestnicy byli rekrutowani poprzez ogłoszenia w mediach społecznościowych i na stronie Uniwersytetu SWPS oraz metodą kuli śnieżnej. Analiza danych została przeprowadzona przez dwóch badaczy z zastosowaniem konstruktywistycznej analizy tematycznej (Braun, Clarke, 2006) w dwóch etapach. W pierwszym etapie zostały ustalone tematy zawierające wzory znaczeń. Następnie badacze uszczegółowili te tematy, stosując behawioralne podejście analityczne – tzn. dzieląc wszystkie zachowania opisywane i interpretowane przez uczestników badania w zależności od stylu interwencji w trakcie opisywanej sytuacji bullyingowej (obrona i wsparcie ucznia będącego celem ataków; zachowanie neutralne, aktywne unikanie sytuacji bullyingu; aktywne wspieranie ucznia/uczniów będących agresorami; czynny atak).



Rysunek 1. Koło przemocy rówieśniczej uzupełnione o postać wrogojaciela

Głównym osiągnięciem prezentowanego badania jest uzupełnienie koła bullingu o nowego aktora/nową personę – *Frenemy*. Określenie to przetłumaczyłam roboczo na język polski jako „wrogojacieli”. Uzupełnione koło przemocy prezentuję na rysunku 1. Analizując dane, wraz z współautorem zdefiniowaliśmy wrogojaciela jako ucznia, który w sytuacjach sam na sam zachowuje się wobec ofiary jak przyjaciel. W grupie rówieśniczej aprobuje jednak (w sposób bierny lub czynny) działania agresora: nie przyznaje się do przyjaźni z ofiarą, nie broni jej, a czasem nawet przyłącza się do agresora. Hybrydowość i zmienność ról w kole prześladowania została już opisana w literaturze ze wskazaniem, że konkretny styl interwencji może się zmienić w zależności od składu grupy (np. obecności/nieobecności agresora) lub od tego, który uczeń lub która uczennica są w danym momencie obiektem agresywnych zachowań (DeSmet i in., 2014; Levy, Gumpel, 2018). Natomiast wrogojacieli prezentuje ekstremalny przykład zmiany wzoru zachowania i stylu interwencji: ze wspierającego osobę będącą ofiarą

na wspierający osobę będącą agresorem. Ponadto ta rola jest widoczna tylko z pozycji ucznia/uczennicy będących ofiarami. Badań tej grupy jest stosunkowo niewiele i być może dlatego rola ta nie została wcześniej opisana. Próbując wyjaśnić działania wrogojaciela, można analizować sposób, w jaki uczniowie interpretują kontekst i swoją pozycję z punktu widzenia grupy. Jeśli kontekst i normy pozwalają, by słabsi uczniowie stawali się ofiarami, inni są zmuszeni do nawigowania w trudnym rówieśniczym „terenie sprzecznych wymagań”: bycia dobrym przyjacielem, a jednocześnie bycia akceptowanym przez grupę. Mimo że uważają bullying za moralnie naganny i lubią kolegę/przyjaciela, obawiają się wykluczenia z grupy i wejścia w rolę kolejnej ofiary w klasie (Ojala, Nesdale, 2004; Rigby, Johnson, 2006). Ważną wskazówką dla nauczycieli i pedagogów płynącą z prezentowanego badania jest konieczność uważnego przyglądania się grupie, w której ma miejsce prześladowanie, a także zrozumienia motywów działań i przyjmowania ról. Uczniowie okazujący aprobatę agresorowi mogą być do tego przymuszeni sytuacją i potrzebują wsparcia, by wyjść z tej roli i pomóc ofierze.

Wątek sprzecznych wymagań w grupie rówieśniczej jest obecny także w kolejnym badaniu opisanym w artykule *The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theory study* (nr 8). Zajmowałam się w nim procesami i działaniami powodującymi, że dana jednostka stawała się ofiarą bullyingu i pozostawała nią przez dłuższy czas, a inni uczniowie – nawet ci, którzy nie popierali prześladowania i lubili osobę będącą ofiarą – pozostawali obojętni lub swoim działaniem wręcz przyczyniali się do prześladowania. Odwołując się do teoretycznej perspektywy socjo-ekologicznego modelu prześladowania rówieśniczego (Espelage, Swearer, 2003; Horton, 2016; Mazzone i in., 2018; Thornberg, 2015 i 2017), podjęłam próbę odpowiedzi na pytania: (a) jak działają te procesy w codziennym życiu nastolatków i nastolatek, (b) co determinuje ich wewnątrzgrupowe i interpersonalne interakcje, (c) jak nastoletnie osoby je interpretują i jakie nadają im znaczenie.

W prezentowanym badaniu przeprowadziłam wywiady z 16 uczennicami i 10 uczniami w wieku 16–17 lat z trzech szkół na południu Polski. Analiza danych składała się z opisanej w metodologii teorii ugruntowanej działań, tzn. trzyetapowego kodowania, porównywania danych i tworzenia notatek (Charmaz, 2017). Początkowe otwarte kodowanie wymagało podziału danych na jednostki znaczeniowe. Ponieważ wywiady nie były ustrukturalizowane, przeanalizowałam otrzymane dane słowo po słowie, oceniając poszczególne wypowiedzi. W pierwszej fazie otwartego kodowania dystynktywnymi tematami w dyskursie nastolatków były: zasady organizowania życia społecznego w ich klasach; rozważania o dopasowaniu do grupy oraz przypadki wykluczenia z klasy. Następnie, w kodowaniu zogniskowanym zostały

wyłonione kody wskazujące, że: a) życie społeczne w klasie podlega stałym i niezmiennym normom i regułom; b) uczniowie dzielą definicję „normalności” i „dziwności”;

c) uczniowie kolektywnie konstruują ofiarę bullyingu oraz tworzą zestaw rytuałów wykluczających ucznia/uczennicę będących ofiarami. W trzecim etapie kodowania teoretycznego zaproponowałam **ugruntowaną teorię równoległej kultury bullyingu**, która pokazuje to zjawisko jako fenomen społeczny zakorzeniony w mechanizmach grupowych i kontekście szkoły, tworzący lokalną kulturę klasy i ułatwiający prześladowanie oraz dręczenie. Prezentowana teoria równoległej kultury bullyingu wyjaśnia, w jaki sposób powstaje ona na poziomie mikrosystemu: w jaki sposób uczniowie tworzą normy, jak przebiega kilkuetapowy proces kreowania ofiary i jak rozgrywają się rytuały grupowe potwierdzające status ofiary i spójność grupy.

Wynik badania potwierdza teorie opisujące sposób tworzenia norm klasowych i ich istotność w budowaniu hierarchii klasowej, ustalaniu zasad przynależności i uczestnictwa (Dixon, Smith, Jenks 2008, Thornberg, 2017). Potwierdza także, że dyskurs dopasowania do grupy ma zasadnicze znaczenie dla bullyingu (Teräsahjo, Salmivalli, 2003; Thornberg, 2010, 2015 i 2017), oraz że ofiary bullyingu są tworzone w kolektywnym procesie grupowym (Teräsahjo, Salmivalli, 2003; Thornberg, 2015; Thornberg, Halldin, Bolmsjö, Petersson 2013). Robert Thornberg i jego współpracownicy (2013) opisali ten proces w czterech fazach: początkowy atak, podwójna wiktymizacja, koniec bullyingu i konsekwencje bullyingu. W prezentowanej teorii uzupełniam ten proces, wskazując szczegółowo etapy pierwszej i drugiej fazy opisanej przez zespół Thornberga (tj. początkowego ataku oraz podwójnej wiktymizacji). Przedstawiona w artykule teoria równoległej kultury bullyingu ukazuje to zjawisko jako efekt domina: zaczyna się od drobnych, na pierwszy rzut oka nic nieznaczących incydentów, a kończy się długotrwałym wykluczeniem i dręceniem. Cały proces osadzony jest w zestawie norm klasowych składających się na kulturę klasy i wyznaczających kody zachowań. Tworzenie uzupełniającego i równoległego zestawu norm – „nie prześladowaj tych, którzy są normalni” – pozwala uczniom i uczennicom złagodzić konflikt wewnętrzny (np. „nie popieram prześladowania, ale też odczuwam presję rówieśników”) oraz ułatwia im nawigację pomiędzy sprzecznymi wymaganiami działania w zgodzie z normami moralnymi a potrzebą przynależenia do grupy rówieśniczej.

Pierwszym etapem jest nadanie ofierze tzw. podstawowego markera wykluczenia, zazwyczaj dotyczącego wyglądu lub nienormatywnego zachowania: „nadwaga”, „obciachowe ciuchy” „dziewczyńskie zachowanie i wrażliwość” (w odniesieniu do chłopców), „zaniedbany wygląd” (w odniesieniu do dziewcząt). Następnie dodawane są drugorzędne markery

wykluczenia: „dziwnie chodzi”, „nie potrafi grać w piłkę” „nie ma konta na Facebooku”. Kolejny etap polega na niszczeniu reputacji ofiary, rozpowszechnianiu plotek i historii z jej życia. Kontynuację tego ostatniego etapu stanowią umówione w danej klasie i zrozumiałe tylko dla jej uczniów rytuały wykluczające, np. specyficzny sposób mówienia czy witania się z ofiarą, system znaków komunikacyjnych, które mają obrażać, ale pozostają zrozumiałe tylko dla tej grupy. Potwierdza to status ofiary, ukrywa działania przemocowe przed nauczycielem i utrudnia wykluczonemu uczniowi lub wykluczonej uczennicy zgłoszenie prześladowania i prośbę o pomoc.

Przeprowadzone badanie pozwoliło mi nie tylko uzupełnić teorię kolektywnego tworzenia i utrzymywania ofiary bullyingu, ale także uzyskać wyraźną przesłankę do działań zapobiegających. Rozpoznanie ścieżek, które prowadzą do długotrwałego prześladowania, ma kluczowe znaczenie, a im szybciej zostaną podjęte działania (najlepiej w trakcie pierwszego etapu bullyingu), tym większa szansa na zatrzymanie prześladowania rówieśniczego. Bullyingu nie należy rozpatrywać jako jednego, długotrwałego i spójnego procesu, ale jako zbiór drobnych incydentów (przezywanie, spojrzenia, milczenie, znaki i kody), które dla ofiary tworzą nieprzerwany łańcuch dręczenia. Należy oczywiście wziąć pod uwagę ograniczenia związane z badaniem jakościowym. Po pierwsze, wywiady wiążą się z większym ryzykiem błędu w porównaniu z anonimowymi ankietami, zwłaszcza gdy pytamy nastoletnie osoby o ich relacje interpersonalne. Po drugie, analiza i teoria odnoszą się do retrospektywnych wspomnień uczniów, a pomijają innych uczestników szkolnej społeczności. Artykuł został wyróżniony w konkursie im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii „artykuł naukowy” w 2019 roku.⁸

Kontynuując testowanie teoretycznej koncepcji przebiegu procesu bullyingu, przeprowadziłam wraz z zespołem badania w grupie dorosłych osób doświadczonych w przeszłości bullyingu przez okres dłuższy niż 6 lat. Wyniki badań i powstała teoria zostały opisane w artykule *Downward spiral of bullying: Victimization timeline from former victims' perspective* (nr 1). Przedstawiona teoria jest efektem współpracy z Robertem Thornbergiem z Uniwersytetu Linköping – współtwórcą opisanej powyżej czterofazowej teorii bullyingu (Thornberg i in., 2013). Jak w poprzednim artykule, zastosowaliśmy metodologię konstruktywistycznej teorii ugruntowanej. Wyniki przedstawione w poprzednim artykule (nr 2) wskazują, że w kontekście bullyingu grupa rówieśnicza wspólnie konstruuje spójny obraz ofiary jako nienormatywnej, dziwnej i zagrażającej grupie. Natomiast badanie „Downward spiral of bullying”, którego tytuł możemy przetłumaczyć jako „Równia pochyła prześladowania

⁸ Zob. efc.edu.pl/programy/konkursczerneckiego/Laureaci.

rówieśniczego/bullyingu”, dotyczy procesu stawiania się ofiarą z punktu widzenia prześladowanego ucznia. W badaniu wzięły udział osoby (cztery kobiety i pięciu mężczyzn), których doświadczenie bullyingowe trwało 6 lat lub dłużej (taki punkt odcięcia oznaczał, że bullying trwał nawet po zmianie szkoły). Najdłuższy okres prześladowania trwał nieprzerwanie 10 lat. W kodowaniu otwartym zwracaliśmy uwagę na opisy konkretnych sytuacji i zachowań uczestników, a także – na opis własnych zachowań respondentów. W kolejnych etapach staraliśmy się znaleźć wspólne wydarzenia i interpretacje podzielane przez naszych badanych, by w końcu opracować kody zogniskowane: pierwszy atak, wstępna faza bullyingu, pierwotna i wtórna izolacja, zmiany w atrybucji przyczyn własnej wiktimizacji, faza pełnego prześladowania. Ostatecznie w kodowaniu teoretycznym ujęliśmy wyniki w **ugruntowanej teorii równi pochylej ofiary prześladowania rówieśniczego/bullyingu** (rysunek 2). Uzupełnia ona teorię równoległej kultury bullyingu o perspektywę osób będących ofiarami. Dodaliśmy także istotne punkty zwrotne do faz bullyingu opisanych przez Roberta Thornberga i jego współpracowników.



Rysunek 2. Równia pochyla ofiary prześladowania rówieśniczego/bullyingu

Prezentowana droga ofiary oraz grupy rówieśniczej – od pierwszego ataku, poprzez fazę wstępnego i pełnego prześladowania, aż do ukończenia szkoły – pokazuje konkretne działania agresorów i grupy oraz reakcję osób będących ofiarami tych działań. Ukazuje, jak na przestrzeni czasu zmieniała się interpretacja oraz stosowane sposoby radzenia sobie z sytuacją. Bullying zaczyna się od drobnych incydentów, na przykład żartów dotyczących wyglądu, co u osób będących ofiarami wywołuje wątpliwości i powoduje, że wstrzymują swoje działania, nie chcąc pogorszyć sytuacji. Gdy sytuacja rozwija się, tzn. ataki stają się częstsze i dołączają do nich inni, prześladowani uczniowie/prześladowane uczennice zdają sobie sprawę z sytuacji. Najlepiej zobrazować to wypowiedzią jednego z respondentów: *„To był początek roku szkolnego w nowej klasie. Wszyscy starali się poznać, sprawdzić, kto jest ‘fajny’. Pewnego dnia ktoś nazwał mnie ‘pulchnym szczeniakiem’. Zignorowałem to. Następnego dnia znowu, a kolejnego już wszyscy mnie tak nazywali. Potem było tylko gorzej, używali wyzwisk, których nawet nie chce powtórzyć”*. Na tym etapie następuje pierwotna izolacja, ponieważ uczniowie wykluczają ofiarę ze swojej grupy. Wykluczony uczeń lub wykluczona uczennica tłumaczy swoją sytuację przyczynami zewnętrznymi lub swoimi konkretnymi zachowaniami, które próbuje zmienić, prosząc na przykład rodziców o zakup nowych ubrań lub przestając aktywnie uczestniczyć w lekcjach. W kolejnym etapie ataki stają się nagminne, a uczennica/uczeń będący ofiarą zostaje sam, a atrybucje przyczyn zmieniają się na wewnętrzne, charakterologiczne. Pojawia się atrybucja wroga i oczekiwanie negatywnych zachowań od rówieśników w szkole i poza nią. Uczniowie/uczennice zmieniają także swoje zachowanie, zaczynają się chronić, odsuwając się od grupy, unikając kontaktów, zachowując ostrożność w komunikacji z innymi: np. *„Siedziałam cicho, Unikałam robienia czegokolwiek, co mogłoby być zauważone. Chciałam być niewidzialna. Byłam smutna i zła, cały czas siedziałam w domu”*.

Ten schemat znajduje potwierdzenie w wynikach innych badań (Carlisle, Rofes, 2007; Thornberg, Jungert, 2013), które wskazują, że to właśnie powstający wrogi wzorzec atrybucji i oczekiwanie wrogości oraz wtórna izolacja mogą odpowiadać za trudności po zmianie szkoły. Ważnymi momentami z punktu widzenia potencjalnych interwencji jest odejście ostatniego przyjaciela oraz reakcja nauczycieli, gdy uczeń/uczennica stara się zgłosić problem. Brak odpowiedniej reakcji, tzn. nietraktowanie sprawy poważnie, uciszenie zgłaszającego ucznia, podjęcie działań pogarszających sytuację – pogłębiły wtórną izolację. Zaprezentowane wyniki pokazują pewne ukryte aspekty działań grupy i reakcji ofiary, które mogą prowadzić do długoterminowego prześladowania i tym samym – do poważnych konsekwencji.

Staraliśmy się wraz z zespołem stworzyć spójną koncepcję teoretyczną, która pokazuje współzależne procesy grupowe i indywidualne ułożone na linii czasu. Wskazując, że uczeń lub

uczennica będący ofiarami nie są bierni, starają się radzić sobie z incydentami i sytuacją prześladowania. Kumulujące się incydenty i krytyczne momenty wpływają na wytwarzanie takich interpretacji (i tym samym zachowań), np. atrybucji wewnętrznych czy wrogich, które wpędzają osobę będącą ofiarą w błędne koło i nie dają możliwości wyjścia z niego, nawet gdy kontekst ulega zmianie (np. dzięki zmianie szkoły). Wyniki tego badania pokazują punkty zwrotne, które zaostrzają wiktymizację: pierwszy atak, pierwotna izolacja, odejście przyjaciół i sprzymierzeńców, wtórna izolacja. Dostarczają także istotnych wniosków praktycznych: działania prewencyjne i interwencyjne powinny dotyczyć całej klasy i wpływać na kontekst tak, by uczniowie mieli gotowość i kompetencje przerwać sytuację już na etapie pierwszego ataku. Działania, które odnoszą się do roli uczestnika – np. program Dana Olweusa czy skandynawska KiVa (Olweus, Limber, 2010; Salmivalli, Voeten, Poskiparta, 2011) – okazują się najskuteczniejsze do tej pory w zapobieganiu prześladowaniu rówieśniczemu. Wyniki naszego badania wskazują konkretny obszar wsparcia uczennicy/ucznia będących ofiarą bullyingu: tak aby nie dopuścić do powstania wewnętrznych lub wrogich wzorców atrybucji oraz strategii unikania kontaktu i tzw. stawiania się niewidzialnym. Proces powstawania i utrzymywania bullyingu badałam także w klasach szkolnych, w których prześladowanie rówieśnicze miało miejsce w momencie prowadzenia obserwacji i wywiadów⁹. W opisanym poniżej artykule przedstawione zostało badanie testujące koncepcję teoretyczną, która dotyczy roli czynników grupowych i szkolnych w powstawaniu i podtrzymywaniu sytuacji czy przypadków bullyingu.

Artykuł *„The game of bullying”: Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers*. (nr 5) zawiera prezentację wyników badania terenowego przeprowadzonego w trzech śląskich szkołach, w których wraz ze współautorką przeprowadziłam obserwację i analizę codziennych interakcji uczniów i uczennic w sytuacji bullyingu w czterech drugich klasach gimnazjum od stycznia do czerwca 2018 roku, w każdej z klas spędzając kilka dni tygodniowo przez trzy miesiące. Badania objęły 54 dziewczęta i 48 chłopców w wieku 14–15 lat. Prowadziłam obserwacje codziennego życia podczas lekcji, przerw, wycieczek i zawodów sportowych. Następnym etapem były indywidualne, częściowo ustrukturyzowane wywiady z uczniami z obserwowanych klas. Do uczestnictwa w wywiadzie uczniowie przystąpili dobrowolnie po konsultacji z rodzicami lub opiekunami prawnymi. Zgłosiło się 52 uczniów, pięcioro z nich było nieobecnych w dniach przeprowadzania

⁹ Po badaniach wraz z wychowawcami przeprowadziliśmy w każdej klasie „szytą na miarę” interwencję, zmniejszając lub całkowicie eliminując przypadki prześladowania.

wywiadów, co dało ostatecznie liczbę 47 respondentów. Zastosowanie częściowo ustrukturyzowanych wywiadów indywidualnych pozwoliło nam zrozumieć, w jaki sposób uczniowie interpretowali swoje relacje i interakcje, w które byli zaangażowani w klasie. Wywiady przeprowadzałyśmy na podstawie jednego wspólnego scenariusza, który powstał po uzyskaniu jakościowych zaleceń od grupy kompetentnych ekspertów. W trakcie wywiadu prosiliśmy uczestników badania o swobodne komentowanie swojej sytuacji klasowej (np. „Opowiedz mi o swojej klasie”, „Opisz swój szkolny dzień”, „Czy są rzeczy, które lubisz w swojej klasie bądź za którymi nie przepadasz?”). Uczniowie opisywali i omawiali zdarzenia i incydenty, a także zaangażowanie kolegów i pełnione role. W wywiadach nie pojawiały bezpośrednie pytania dotyczące prześladowania lub innych negatywnych sytuacji interpersonalnych, a uczniowie sami rozwijali w rozmowie wybrane tematy. Każda rozmowa (średni czas: 39,7 min) była nagrana w formie audio, a następnie transkrybowana. Do analizy danych ponownie zastosowałyśmy teorię ugruntowaną (Charmaz, 2017), wyłaniając następujące kody zogniskowane: struktura społeczna i współzależność grupowa, uzasadnienie występowania prześladowania w klasie, normalność vs odmienność oraz oczekiwane zachowania w kontekście sytuacji prześladowczej. Następnie zintegrowałyśmy je w teorię ugruntowaną za pomocą następujących kodów teoretycznych: prześladowanie rówieśnicze jako gra – kontekst, zasady i normy oraz gracze i ich role.

Wyniki prezentowanego badania potwierdziły, że role uczniów i ich reakcje w sytuacjach prześladowania, a także różnice w poziomie prześladowania w klasach zależą głównie od tego, jak interpretują oni dany kontekst i własne zaangażowanie oraz w jaki sposób oceniają siebie z perspektywy grupy rówieśniczej (Espelage, Swearer, 2003; Thornberg, Wänström, 2018). Badania pokazały także, że uczniowie gnębią innych lub wspierają prześladowców, aby poprawić własny status społeczny lub zabezpieczyć swoją pozycję wśród rówieśników (Gini, 2006). Potwierdziły również zakres ról w kole bullyingu, tzn.: agresorów, ich asystentów, biernych i czynnych kibiców, niezaangażowanych świadków (w obserwowanych klasach nie wystąpiły rolę potencjalnych i czynnych obrońców ani też wrogojaciela) (Olweus, 2002; Olweus, Limber, 2010; Salmivalli, 1999; Salmivalli i in., 1996).

Analizując obserwowane sytuacje bullyingowe oraz ich definicje prezentowane przez naszych respondentów i respondentki, potwierdziłyśmy, że – zanim podejmą oni decyzję o swojej roli i działaniach – biorą pod uwagę: zaangażowanie i role innych uczniów ze swojej klasy, własną pozycję w klasie, miejsce akcji oraz normy klasowe (Burns, Maycock, Cross, Brown, 2008). Nasza analiza pokazała dodatkowy czynnik wpływający na działania świadków bullyingu – postrzegane relacje międzyklasowe. Rozważając swoje reakcje w sytuacji

prześladowania, uczniowie rozpatrywali problem szerzej: między klasami, na arenie całej szkoły. Interpretowane nienormatywne zachowania jednostki narażają reputację klasy, dlatego prześladowanie jest traktowane jako kara dla ofiary i jednocześnie obrona reputacji klasy. Relacja władzy i popularności sytuuje się nie tylko w mikrosystemie klasy na poziomie interpersonalnym, ale także pomiędzy mikrosystemami na poziomie całej szkoły.

Spójna teoria wyłaniająca się z uzyskanych danych przypominała grę z zasadami, poziomami, postaciami, zadaniami i karami. Uczniowie budowali i dzielili system zasad, norm, przekonań i skryptów zachowań dotyczących poszczególnych przypadków prześladowania. System składa się z ustalonej, wspólnie interpretowanej struktury klasy i relacji wewnątrzgrupowych, przekonań na temat powodów prześladowania ofiar, podzielanej definicji normalności tworzonej w opozycji do zachowania lub cech ofiar oraz etykietowania własnego zachowania w kontekście prześladowania ofiary.

Opisana teoria prześladowania rówieśniczego jako gry składa się z trzech aspektów obejmujących:

- 1) kontekst gry – postrzeganie i interpretowanie struktury klasy oraz relacji wewnątrzgrupowych i międzygrupowych,
- 2) zasady gry i stosowane normy:
 - kogo i dlaczego się prześladuje, czyli postrzeganie ofiar i powodów prześladowania,
 - przestrzeganie normalności, (moja normalność vs „nienormalność” prześladowanego ucznia/uczennicy),
- 3) graczy i ich rolę – „co się robi, a czego się nie robi”, etykiety zachowań w sytuacji prześladowania.

Jeden z ważniejszych wyników prezentowanego badania uzupełnia teorię etykietowania zachowania w prześladowaniu rówieśniczym (Burns, Maycock, Cross, Brown, 2008). Decyzja o podjęciu konkretnego działania w sytuacji bullingu zależy od tego, jak uczniowie interpretują zachowania innych. W sytuacji bullyingowej uczniowie obserwują i rozpoznają zachowania innych, a następnie nadają im znaczenie oraz etykietę, np. agresor lub ofiara (Burns, Maycock, Cross, Brown, 2008; Becker, 1963). Przytoczona teoria etykietowania dotyczy głównie agresorów. Etykieta „agresor” łączy się z dominacją i władzą, a także poklaskiem i podziwem rówieśników. Uczniowie zachowują się zatem zgodnie z nadaną etykietą i trudno takie zachowanie zmienić. Ponadto zachowanie sprzeczne z etykietą może spowodować utratę twarzy, czyli poważania i statusu w klasie. W koncepcji prześladowania jako gry widzimy, że nie tylko zachowanie agresorów i najbliższych asystentów agresorów oraz ofiar jest etykietowane przez innych uczniów na podstawie kilku reakcji w początkowej fazie

prześladowania. Uczniowie pełniący rolę biernych i czynnych kibiców oraz niezaangażowanych świadków także etykietują cudze i swoje zachowanie na podstawie reakcji w początkowej fazie bullingu. Jeśli nie bronili ofiary w czasie pierwszych ataków lub dołączyli do agresorów (np. śmiejąc się jego żartów na temat ofiary), trudno im zmienić zachowanie np. na neutralne lub broniące ofiary.

Ważną implikację praktyczną wyników badań, zgodną ze stwierdzeniem Paula Hortona (2011), stanowi stwierdzenie, że prześladowanie nie jest odizolowanym zjawiskiem interpersonalnym spowodowanym przez podłą i agresywną jednostkę, ale procesem grupowym, w którym różnorodna społeczność nastolatków musi odnaleźć się w trudnym terenie. Takie podejście powinno nam sugerować, że niektóre antyprzemocowe interwencje, polegające np. na karaniu agresorów i asystentów, przypisują winę za sytuację wyłącznie jednostkom, które są w pewnym sensie uwięzione w konkretnych skryptach zachowań. Karanie agresorów i asystentów zamyka drogę do zmiany ich zachowania, niejednokrotnie przyczyniając się do jego utrwalenia, a nawet – do eskalacji agresji. Sugeruję zatem przyjęcie innego podejścia, opisanego przez Michaela White’a aforyzmem: „Człowiek nie jest problemem, problem jest problemem” (1989, s. 6). Stwierdzenie to przenieśli na grunt działań antyprzemocowych John Winslade i jego współpracownicy, pisząc: „Agresor nie jest problemem, agresja jest problemem” (Winslade i in., 2015, s. 4).

Badanie należy rozpatrywać także w kontekście jego ograniczeń. Bardzo trudno było nam uniknąć pozycji autorytetu, mimo zachowania ostrożności uważano nas za osoby przypominające nauczycieli, tylko na pozór występujące jako neutralni dorośli. Co więcej, badane były tylko cztery klasy, więc nie można wyciągnąć ogólnych wniosków, ponieważ nie mogliśmy porównać konfiguracji oraz cech różnych kontekstów szkolnych i klasowych. Artykuł został nagrodzony nagrodą im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii naukowej w 2021 roku¹⁰.

Artykuły opisane poniżej pokazują wyniki badań eksploracyjnych i partycypacyjnych oraz praktyczne zastosowanie wyników w projektowaniu i wdrażaniu programów antybullyingowych.

Badanie partycypacyjne opisane w artykule: *Student action research: Preventing bullying in secondary school – Inkla project* (nr 6) dotyczyło szerokiego kontekstu szkoły, w szczególności uwarunkowań wpływających na utrzymywanie się długoterminowych przypadków bullingu w klasach szkół średnich. W artykule przedstawiony został

¹⁰ Zob. efc.edu.pl/programy/konkursczerneckiego/Laureaci.

partycypacyjny projekt „Inkla”¹¹ z udziałem młodzieży szkół średnich oraz studentów katowickiego wydziału Uniwersytetu SWPS. Badania partycypacyjne łączą się ściśle z działalnością Kurta Lewina (1946) i jego pracami nad poprawą jakości relacji wewnątrzgrupowych. Zrywają z tradycją konwencjonalnych badań, włączając badanych bezpośrednio w proces badawczy zgodnie z założeniem, że ludzie mają wiedzę o własnym życiu i doświadczeniach, powinni zatem uczestniczyć zarówno w formułowaniu pytań, jak i w interpretowaniu odpowiedzi (Fine, Torre, 2006). To właśnie wspomniane już wcześniej „społeczne oczy i uszy, zainstalowane w samych zbiorowościach”. W projekcie „Inkla” tymi zbiorowościami były klasy szkolne, w których sami uczniowie – jako uczestnicy projektu – zdiagnozowali przypadki prześladowania rówieśniczego (bullyingu).

Badacze wskazują (Bradbury-Huang, 2010; Kane, Chimwayange, 2014; Nowakowska, Przewłocka, 2015), że perspektywa uczniów jest kluczowa dla wprowadzania pozytywnych zmian w szkolnej rzeczywistości. To oni najlepiej wiedzą, jakie zmiany są potrzebne w szkole i w jaki sposób należy zarządzać daną szkołą oraz ją reformować. Wykorzystanie metody badań partycypacyjnych wydaje się szczególnie istotne w tych aspektach życia młodych ludzi, do których dorośli nie zawsze mają dostęp (Rudduck, Flutter, 2004). Patrząc na dynamikę nastoletnich grup rówieśniczych, nie można się oprzeć wrażeniu, że tylko sami uczniowie wiedzą, co dzieje się wewnątrz grupy, ale tworzenie wspierających i zgranych zespołów klasowych wymaga wsparcia i pomocy ze strony nauczycieli oraz wychowawców. Aby wiedzieli oni, jak pomóc, powinni jak najlepiej znać sytuację z perspektywy samych zainteresowanych – uczniów. Badania partycypacyjne wydają się więc idealnym rozwiązaniem, a projekt „Inkla” daje jasną odpowiedź na pytanie zadane przez Michaela Fullana: „Co by się stało, gdybyśmy traktowali ucznia jako osobę, której opinia się liczy?” (Fullan, Hargreaves, 1991, s. 170).

Projekt został pomyślany jako cykl badań, działań i refleksji pozwalających zdobyć wiedzę, która posłuży jako podstawa projektowanych i wdrażanych zmian. Zespół badawczy składał się z 15 uczniów, przeszkolonych w zbieraniu danych jakościowych (prowadzeniu obserwacji i indywidualnych wywiadów ustrukturyzowanych). Uczniowie klas, do których uczęszczali badacze projektu „Inkla” (n = 121), zgodzili się zostać uczestnikami badań i brać udział w obserwacjach, wywiadach i spotkaniach. Projekt składał się z pięciu etapów: od przygotowania i konceptualizacji, poprzez zbieranie, analizę i interpretację danych, aż po

¹¹ Projekt finansowany z grantu eNgage Fundacji na Rzecz nauki Polskiej. Engage III/2014 <https://www.fnp.org.pl/laureaci-engage-iii-edycja/>

projektowanie i wdrażanie rozwiązań zapobiegających zachowaniom przemocowym w klasach¹².

Efekty projektu można rozpatrywać na kilku poziomach: przede wszystkim zaproponowaliśmy praktyczne sposoby, dzięki którym uczniowie obserwujący przemoc w klasie mogą zmienić swoją rolę – zamiast widzami stają się aktywnymi obrońcami – i tym samym wygasić przemoc w klasie (co nastąpiło we wszystkich klasach zaangażowanych w projekt). Ponadto, młodzi badacze rozwinęli swoje umiejętności społeczne, nauczyli się nowych i uświadomili sobie własną sprawczość, a także prawo do decydowania o rzeczywistości wokół nich (Ginwright, James, 2002). Należy wspomnieć, że współautorka artykułu, Maria Mondry, to właśnie jedna z uczestniczek projektu, a obecnie doktorantka i dydaktyczka Uniwersytetu SWPS. Podczas opisanego procesu partycypacyjnego nastąpiła także przemiana mojego podejścia do prowadzenia badań. Uświadomiłam sobie, jak ważne jest przemyślane umiejscowienie badacza w procesie badawczym, unikanie nauczycielskiego podejścia w pracy z młodzieżą, a także umieszczenie uczniów wewnątrz procesu badawczego jako twórców wiedzy, a nie tylko – jej odbiorców. W ten sposób można uniknąć niebezpieczeństwa, jakim jest filtrowanie powstającej wiedzy poprzez cele i koncepcje dorosłych badaczy, a także ustawić perspektywę uczniów i ich interpretacje na pierwszym planie. To z kolei ułatwia zmianę *status quo* (Bell, 2001) oraz – jak w projekcie „Inkla” – pomaga znaleźć pomysły i sposoby rozwiązujące problem bullyingu w klasach.

Kontekstu szkoły z punktu widzenia uczniów i pedagogów dotyczy artykuł ***Bullying and exclusion from dominant peer group in Polish middle schools*** (nr 9), w którym opisujemy wyniki eksploracyjnego badania jakościowego w grupie uczniów trzech klas gimnazjalnych oraz nauczycieli, psychologów i pedagogów pracujących w gimnazjach¹³. W badaniu, na które składały się wywiady fokusowe oraz indywidualne, wzięło udział 24 uczniów, 24 nauczycieli i wychowawców, 15 pedagogów i 9 psychologów szkolnych. Została zastosowana analiza tematyczna (Braun, Clarke, 2006) w paradygmacie konstruktywistycznym (Burr, 2003). Wyniki przedstawionego badania są zgodne z doniesieniami literatury o nadrzędnym wpływie pozytywnego klimatu klasy na dobre relacje i ogólne samopoczucie uczniów (Dutkiewicz, Szpringer, 2007; Ostaszewski, 2011 i 2012; Tłuściak-Deliowska, 2017), a także – z raportami dotyczącymi czynników ryzyka wykluczenia i prześladowania (Deptuła, 2013; Urban, 2012;

¹² Krótkie filmy na ten temat dostępny na kanale YouTube: [youtube.com/watch?v=bB63FZezXkE&t=73s](https://www.youtube.com/watch?v=bB63FZezXkE&t=73s).
<https://www.youtube.com/watch?v=uz97k-BuZj4&t=9s>

¹³ Badanie zostało przeprowadzone w ramach projektu NCBiR „Innowacje społeczne”. IS-1/007/NCNR/2013; realizacja w latach 2015-2017

Warrington, Younger, 2011), czyli szeroko pojętej odmienności definiowanej na poziomie klasy.

Badani uczniowie rozpoznali zachowania wykluczające opisane w literaturze (Pellegrini, Long, 2002) i potwierdzili ich występowanie. Co ciekawe, wyniki wskazują, że uczniowie rozpoznają konkretne konsekwencje (np. smutek, przygnębienie, lęk przed chodzeniem do szkoły lub nawet próba samobójcza) zachowań bullyingowych (np. ignorowania, wyzywania, publicznego drwienia z kogoś, poniżania). Gdy natomiast opisują swoje własne zachowania wykluczające, interpretują swoje zamiary jako nieszkodliwe, co z kolei powoduje, że konsekwencji swoich działań nie postrzegają w kategorii krzywdy. Możemy to tłumaczyć stosowaniem strategii moralnego dystansowania się (Bandura, 2014) lub utworzoną kulturą klas, w których występuje bullying (Corsaro, 2005). Bardzo ważne są wyniki dotyczące postrzeganej roli wychowawcy. Z jednej strony, zdaniem badanych uczniów wychowawca nie ma wpływu na klimat klasy, nie są więc skłonni informować wychowawców o problemach interpersonalnych w klasie. Z drugiej jednak strony, uczniowie chcieliby mieć dobry kontakt z wychowawcą, oczekują od niego wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu konfliktów w klasie. Ponadto, analizy wskazują, że uczniowie obawiają się nowego etapu edukacji, jakim jest szkoła gimnazjalna, ale mimo obaw pozytywnie podchodzą do nawiązywania nowych relacji z rówieśnikami i są gotowi podejmować działania integrujące klasę. Także nauczyciele i pedagodzy wskazują, że jest to okres newralgiczny, ponieważ dynamika klasy jest intensywna, a podziały i hierarchizacja następują w pierwszym lub drugim tygodniu pierwszej klasy. Stworzenie zgranej grupy o poziomej hierarchii i poczuciu wspólnoty grupowej jest dla wychowawcy wyzwaniem, ponieważ dysponuje ograniczonym czasem (ma tylko jedną lekcję wychowawczą w tygodniu) i brakuje mu odpowiednich narzędzi oraz programów. Głównym wkładem teoretycznym i praktycznym omawianej publikacji jest wstępne zmapowanie zjawiska wykluczenia i prześladowania w szkole gimnazjalnej z punktu widzenia zarówno uczniów, jak i nauczycieli, a także opracowanie rekomendacji dotyczących podręcznika dla wychowawców. W ramach projektu został opracowany podręcznik *Interwencja edukacyjna „Bliżej”*¹⁴, wdrożony następnie w ponad 240 szkołach gimnazjalnych.

W artykule *Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum* (nr 10) opisaliśmy etapy tworzenia podręcznika oraz jego wstępną ewaluację. Stanowi on kontynuację działań przeprowadzonych w ramach projektu „Bliżej”. Podręcznik stworzyłam wraz z zespołem w ścisłej współpracy z uczniami i wychowawcami, którzy także są jego

¹⁴ <https://swps.pl/images/2015/dokumenty/Interwencja-Edukacyjna-Blizej.pdf>
https://swps.pl/images/2015/dokumenty/Anti_bullying_middle_school_transition_programm.pdf

współautorami. Wykorzystaliśmy w nim wyniki badań i konsultacji przedstawione w artykule omawianym powyżej. Dzięki badaniom jakościowym określiliśmy warunki, które powinien spełniać podręcznik: proponowane lekcje np. należy przeprowadzać od pierwszego tygodnia września i przez następne kilka tygodni, aby optymalnie wykorzystać potencjał okresu przejściowego i zapobiec negatywnym zjawiskom, które w tym czasie mogą się pojawić; nie powinny zawierać krępujących dla nastolatków treści; powinny umożliwić osobisty kontakt wszystkich uczniów; powinny pokazać psychologiczne mechanizmy dynamiki grupowej odpowiedzialne za pojawienie się bullyingu. Aby spełnić przedstawione warunki, lekcje podzielono na trzy części. Każda część uwzględnia techniki, które odnoszą się do teorii i wyników badań:

(a) wzajemne poznanie, które odwołuje się do teorii skrzyżowanych kategorii społecznych (Crisp, Hewstone, 2007; Crisp, Walsh, Hewstone, 2006),

(b) integracja i tworzenie zespołu, które odwołują się do teorii wspólnej tożsamości grupowej (Tajfel, Turner, 1979) oraz zasad hipotezy kontaktu (Pettigrew, 1986) i klasy mieszanej (Aronson i in., 1978),

(c) empatyczne postrzeganie wykluczanej jednostki wykorzystujące dwa modele: empatii kognitywnej (Gini, Albiero, Benelli, Altoè, 2007) oraz emocjonalnej (Dodaj, Sesar, Barisic, Pandža, 2013).

Wstępna ewaluacja interwencji edukacyjnej „Bliżej” została przeprowadzona w grupie 194 uczniów i uczennic. Skuteczność programu oceniliśmy wstępnie, porównując dystans społeczny deklarowany w stosunku do różnych typów uczniów zagrożonych wykluczeniem (osoby nieśmiałej, dziwnej, mającej złe oceny, wrażliwej, obcej) przed interwencją edukacyjną „Bliżej” i po niej. Mimo że pilotażowe interwencja i badanie dystansu odbyły się w momencie niezgodnym z głównym założeniem programu – gdy hierarchia w klasie już się ustaliła – deklarowany dystans wobec pięciu z siedmiu analizowanych typów osób uległ zmniejszeniu. Szczególnie istotna jest zmiana dystansu wobec osoby, która zachowuje się dziwnie, inaczej niż wszyscy uczniowie, ponieważ inność i dziwność to kluczowe cechy wykluczania wymieniane w badaniu jakościowym przez uczniów i nauczycieli. Można przypuszczać, że odpowiednie połączenie technik skrzyżowanych kategorii społecznych oraz wspólnej tożsamości grupowej, a także wprowadzenie elementów wiedzy o mechanizmach psychologicznych działających w grupie rówieśniczej wpłynęło na polepszenie deklarowanego stosunku do osób zarówno przedstawionych jako pozostające na marginesie klasy (osób nielubianych), jak i znajdujących się poza klasą (osób obcych).

Sprawdzając skuteczność wdrożonego programu, przeprowadziłam wraz ze współautorką ewaluację zaprezentowaną w artykule *Meeting the needs of young adolescents: ABL anti-bullying program during middle school transition* (nr 7). Badanie składało się z kwestionariusza online dotyczącego postrzeganej intensywności różnych rodzajów zachowań bullyingowych w klasach, w których od września do listopada przeprowadzono lekcje wychowawcze w ramach interwencji „Blżej”, oraz w klasach, w których lekcje wychowawcze były prowadzone według podręczników dla wychowawców (Wydawnictwa Nowa Era). Uczniowie grupy eksperymentalnej i kontrolnej odpowiadali na pytania dotyczące intensywności występowania pięciu rodzajów incydentów bullyingowych (agresji fizycznej, werbalnej, relacyjnej i seksualnej oraz cyberagresji) zarówno w ich klasach („Czy takie zachowania występują w Twojej klasie?”), jak i indywidualnie („Czy Ty zachowałeś/zachowałaś się w stosunku do kogoś w sposób wymieniony w pytaniu?”). Uczniowie z grupy eksperymentalnej, po zakończeniu programu, deklarowali połowę mniej zachowań bullyingowych niż ich koledzy i koleżanki z grupy kontrolnej. Ponadto, uczniowie z grupy eksperymentalnej nie deklarowali występowania powtarzających się epizodów bullyingu („zdarzyło się więcej niż pięć razy”), podczas gdy ci z grupy kontrolnej wskazywali na występowania incydentów bullyingu więcej niż pięć razy (od kilku do kilkunastu procent uczniów – w zależności od rodzaju zachowań). Nie oznacza to oczywiście, że incydenty zniknęły z życia klas w grupie eksperymentalnej, odpowiedź „raz, ale nie więcej niż pięć razy” pojawiła się u kilku procent respondentów. Można przypuszczać, że program mógł mieć hamujący wpływ na zachowania bullyingowe.

W wyniku prowadzonych obserwacji i wywiadów, a także pracy z uczniami, w kolejnym badaniu opisanym w artykule *Disclosing or hiding bullying victimization: A grounded theory study from former victims' point of view* (nr 3) szukałam wyjaśnienia, dla których jedne przypadki bullyingu trwają kilka dni lub tygodni, a inne całymi latami (Juvonen, Schacter, Sinio, Salmivalli, 2016; Smith, Shu, 2000). To, czy uczeń/uczennica zostaną długoterminowymi ofiarami bullyingu, wynika w dużej mierze z konkretnych czynników związanych z kontekstem szkoły, jakości wsparcia społecznego, woli (gotowości) ucznia/uczennicy do skorzystania z tego wsparcia, a także sposobu radzenia sobie z sytuacją bullyingu. Efektywność strategii radzenia sobie zależy do tego, czy młody człowiek używa strategii skoncentrowanych na rozwiązaniu: np. prosi o dorosłych o pomoc, szuka grupy wsparcia, aktywnie sprzeciwia się agresorowi (Compas i in., 2001), czy ukrywa lub ignoruje problem, płacze, ucieka, izoluje się od grupy (Olweus, 1993). Dlatego istotne wydawało się zbadanie, dlaczego część uczniów aktywnie poszukuje pomocy, a część nie mówi o swoich

problemach, narażając się często na poważne krótko- i długoterminowe konsekwencje (Thornberg, 2011)

Zbieranie danych rozpoczęliśmy od kwestionariusza rekrutacyjnego rozesłanego do studentów trzech państwowych uniwersytetów w południowej Polsce. Stu pięćdziesięciu czterech respondentów zgłosiło doświadczenia bycia ofiarą bullyingu (fizycznego, psychicznego, werbalnego i cyber), a 41 osób zgodziło się na udział w wywiadach, w tym 23, które stały się respondentami w badaniu¹⁵ (12 kobiet i 11 mężczyzn w wieku 19 do 23 lat). Dane zebraliśmy w pierwszej połowie 2019 roku za pomocą indywidualnych, częściowo ustrukturyzowanych wywiadów pogłębionych, a do analizy zastosowaliśmy konstruktywistyczną teorię ugruntowaną (Charmaz, 2017). Na etapie kodowania otwartego zostały wyłonione tematy dystynktywne, takie jak: zgłaszanie lub ukrywanie bycia ofiarą lub świadkiem bullyingu; postrzeganie struktury wsparcia społecznego; otrzymywanie pomocy lub nie; zaufanie lub brak zaufania do pracowników szkoły. Te tematy wyznaczyły linie dalszej analizy, a mianowicie: konkretnych powodów, dla których uczniowie/uczennice zdecydowali się ujawnić lub ukryć swoje problemy związane z bullyingiem, a także czynników, które ułatwiają lub utrudniają ujawnienie oraz następstw ujawnienia. W drugim etapie przeprowadzone zostało kodowanie zogniskowane, aby pogrupować dane w złożone koncepty: relacyjne schematy nauczycieli i pracowników szkoły oraz relacyjne schematy rówieśników w szkole. W ostatnim etapie – podczas kodowania teoretycznego – zintegrowaliśmy złożone koncepty oraz kody budując ugruntowaną teorię poszukiwania pomocy w sytuacji bullyingu. Teoria wskazuje na czynniki ułatwiające i utrudniające zgłoszenie bycia świadkiem lub ofiarą bullyingu.

Przyjmując założenia teorii modeli relacyjnych (Haslam, Fiske, 1999), analizowaliśmy, w jaki sposób osoby będące ofiarami w przeszłości postrzegały schematy relacyjne w grupie, w jaki sposób je interpretowały i jakie w związku z tym podejmowały działania. W zależności od swoich doświadczeń jednostki rozwijają struktury relacji, które zawierają wyobrażenie siebie i innych wokół, w przypadku bullyingu – innych uczniów, nauczycieli, kadry szkolnej, rodziców. Struktury te ułatwiały poruszanie się w szkolnej rzeczywistości społecznej i podejmowanie codziennych decyzji w szkole i klasie, w której dochodziło do prześladowania/bullyingu. Decyzje te dotyczyły między innymi ujawnienia przypadków przemocy lub ich zatajenia. Wyniki badania pokazały konkretne aspekty relacji szkolnych oraz uwarunkowań instytucji, które pomagają lub utrudniają uczniom podjąć decyzję o ujawnieniu

¹⁵ Pozostali zmienili zdanie, opuścili uniwersytet lub wyjechali w ramach programu Erasmus.

prześladowania. Badanie to stało się jednym z filarów teoretycznych programu zapobiegania prześladowaniu RESQL, ponieważ wskazało konkretne czynniki, które należy uwzględnić, planując działania w szkole. Przede wszystkim nie wszyscy uczniowie rozpoznają wykluczanie, ignorowanie, plotkowanie, poniżanie, rujnowanie reputacji jako formę przemocy, dlatego nie zgłaszają takich incydentów. Ponadto, gdy uczniowie są ofiarami takich zachowań, czują wstyd i zażenowanie, nie wiedzą, w jaki sposób opowiedzieć o takich doświadczeniach. Często uważają, że jest to ich wina. Boją się też, że nauczyciele (lub inni dorośli) nie potraktują sprawy poważnie. Kolejnym ważnym aspektem jest forma pierwszych ataków bullyingowych i jej wpływ na wolę ich zgłaszania. Najtrudniejszy okazuje się bullying relacyjny, który rozpoczął się w sposób dwuznaczny i rozproszony, ponieważ prześladowany młody człowiek ma trudności z określeniem początku i wskazaniem konkretnych incydentów. Niezwykle ważne są też uwarunkowania szkoły jako instytucji: według badanych brak anonimowego, poufnego i bezpiecznego, a jednocześnie prostego sposobu zgłaszania utrudnia podejmowanie takich prób. Posądzenie o bycie konfidentem jest jednym z podstawowych markerów wykluczanych uczniów. Dzięki identyfikacji czynników, które ułatwiają lub utrudniają zgłaszanie bullyingu, możemy wskazać, jakie działania należy podjąć i jakie warunki musi spełniać system lub procedura, by uczniowie chcieli ich używać.

Cykl habilitacyjny zamyka artykuł *Innowacyjny system zapobiegania przemocy szkolnej RESQL – doświadczenia z wdrożeń ogólnopolskich* (nr 4) poświęcony stworzeniu i wdrożeniu systemu zapobiegania oraz monitorowania przemocy rówieśniczej. Ogólnoszkolny system RESQL składa się z aplikacji dla uczniów, panelu dla interwentów (osób przyjmujących zgłoszenia i podejmujących interwencję), podręcznika i kompletu przykładowych działań prewencyjnych i interwencyjnych oraz zestawu szkoleń dla kadry szkoły, uczniów i ich rodziców lub opiekunów. RESQL pozwala anonimowo zgłosić zaufanym osobom w szkole incydentów bullyingu, zarówno przez ucznia będącego obiektem agresji, jak i przez świadków takiego zdarzenia. Wspiera także działania interwencyjne i prewencyjne. Artykuł pokazuje wyniki działań przeprowadzonych w projekcie RID¹⁶, podstawowe funkcjonalności systemu oraz refleksję z procesu wdrożeniowego. Badania nad wdrożeniem systemu RESQL w szkołach – oprócz ewaluacji stosowanych narzędzi – uzupełniły również wiedzę o zjawisku przemocy w

¹⁶ „Monitorowanie środowiska szkolnego i zapobieganie zachowaniom ryzykownym, w tym przemocy rówieśniczej” – grant przyznany przez ministra nauki i szkolnictwa wyższego (realizacja: od sierpnia 2019 roku do sierpnia 2020 roku) ze środków programu Regionalna Inicjatywa Doskonałości realizowanego na Uniwersytecie SWPS w ramach projektu „Wsparcie realizacji strategii badawczej SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego w latach 2019–2022 w obszarze nauk społecznych (psychologii, socjologii, nauk o polityce)” (012/RID/2018/19).

badanych klasach, a także pomogły określić tzw. klimat klasy. Badaniami związanymi z wdrożeniem systemu RESQL objęto 600 uczniów z 13 szkół publicznych. Pochodzili oni z 7 oddziałów pierwszych i drugich klas szkół ponadpodstawowych oraz z 7 oddziałów klas siódmych i ósmych szkół podstawowych.

Wyniki badań potwierdzają zasadność tworzenia systemów wspierających nauczycieli w zapobieganiu przemocy. System RESQL jest przykładem takiego rozwiązania i liczymy, że stanie się on popularnym i prostym sposobem zapobiegania prześladowaniu rówieśniczemu w szkole.

Podsumowanie

Opisany cykl 10 artykułów pokazuje zarówno spójność, jak i ewolucję mojego myślenia teoretycznego i praktycznego: od wstępnego opisu zjawiska i badań eksploracyjnych w szkołach gimnazjalnych aż do wypracowania teorii średniego zasięgu i ogólnoszkolnego programu RESQL. Artykuły ilustrują jasną ścieżkę, kompetencje metodologiczne oraz zakres prowadzonych badań i analiz. Układają się w sekwencję, którą tworzy zbiór tekstów prezentujących perspektywę głównych aktorów przemocy w szkole – uczniów, a zamyka zaproponowana konceptualna rama procesu stawania się ofiarą bullingu.

Analizując znaczenia i wzory interakcji uczniów w codziennym życiu szkolnym, starałam się opisać, w jaki sposób tworzone są symbole i interpretacje wykluczanej i prześladowanej osoby oraz innych aktorów sytuacji bullingu; jak uczniowie tworzą normy i kulturę klasy umożliwiającą występowanie długotrwałych przypadków bullingu oraz jak przebiega bullying na osi czasu od pierwszych ataków do fazy pełnego bullingu. Przyjmując, że postawy i zachowania uczniów są zagnieżdżone wewnątrz wzajemnie determinujących się systemów – od bezpośredniego, bliskiego kontekstu uczniów, poprzez cechy charakterystyczne instytucji, aż do nakazów i norm kultury – opisywałam zjawisko od bezpośrednich doświadczeń osób w najbliższej grupie rówieśniczej, poprzez postrzegane interakcje w całej klasie, pomiędzy klasami, uczniami a nauczycielami, aż do tworzenia klasowej kultury bullingu stosującej makrokulturowe kategorie włączające i wykluczające (np. dotyczące wyglądu i zachowania), a kończąc na analizie kontekstu instytucjonalnego.

Podsumowując, w swojej działalności badawczej udało mi się uzupełnić teorię interwencji świadka bullingu oraz dodać i opisać nową personę do koła bullingu – wrogojaciela (*frenemy*), wskazując tym samym na hybrydowość ról oraz wzorów zachowania interwencji w sytuacji bullingu. Za najważniejsze osiągnięcie uważam jednak opracowanie koncepcji teoretycznej dotyczącej etapów i faz bullingu oraz uzupełnienie teorii Roberta

Thornberga (Thornberg i in., 2013). Stworzyłam wraz z zespołem z Uniwersytetu SWPS oraz Uniwersytetu Linkoping spójną koncepcję teoretyczną, która pokazuje współzależne procesy grupowe i indywidualne, ułożone na linii czasu od pierwszego ataku aż do pełnej fazy bullyingu. Ponadto, obserwując i analizując przypadki bullyingu, pokazałam dodatkowy czynnik, który wpływa na działania świadków bullyingu – postrzegane relacje międzyklasowe. Opracowałam także koncepcję teoretyczną opisującą bullying jako grę: system przekonań dotyczących powodów prześladowania ofiar; podzielanej definicji „normalności” tworzonej w opozycji do zachowania lub cech ofiar; etykietowania własnego zachowania w kontekście prześladowania ofiary oraz wspólnie interpretowanej struktury klasy i relacji wewnątrzgrupowych. Prezentowane teorie mają istotne implikacje praktyczne zarówno dla działań wychowawców i nauczycieli, jak i dla projektowania programów antybullyingowych. Aby były one jak najskuteczniejsze, część prowadzonych przeze mnie badań dotyczyła konkretnych aspektów szkoły, które mogą ułatwiać lub utrudniać monitorowanie zjawiska i aktywne poszukiwanie pomocy przez osoby będące ofiarami lub świadkami incydentów bullyingowych.

Dodatkowym elementem moich osiągnięć naukowych jest zaprojektowanie już wspomnianego wcześniej systemu RESQL¹⁷. Zaprezentowane w cyklu habilitacyjnym badania pokazują powody, dla których uczniowie nie zgłaszają incydentów, dlatego najważniejszą częścią systemu RESQL jest aplikacja do anonimowego i bezpiecznego zgłaszania incydentów przemocy. Uczniowie będący ofiarami lub świadkami mogą w każdym momencie napisać wiadomość do konkretnej osoby, która pełni rolę interwenta, i otrzymać odpowiednią pomoc. Zapewnienie anonimowości i poufności daje uczniom poczucie bezpieczeństwa. Aplikacja ułatwia decyzję o zgłoszeniu i podjęcie pierwszego kroku oraz pokazuje przykłady zachowań przemocowych, co pomaga nie tylko rozpoznać konkretne zachowanie, ale także pisać o sytuacjach wstydlwych. Zgłoszenia trafiają do przeszkolonych interwentów (pracowników szkoły), którzy – korzystając ze specjalnego panelu – zarządzają zgłoszeniami (kategoryzują je i opisują) oraz wymieniają informacje z uczniem zgłaszającym zachowania przemocowe. To z kolei ułatwia podejmowanie odpowiednich działań, np. interwencję w klasie, rozmowę z wychowawcą, rozmowę z uczniem zgłaszającym. Dzięki takiemu rozwiązaniu kadra szkolna może zacząć działać już we wstępnej fazie prześladowania i nie dopuścić do eskalacji zachowań ze strony grupy. Ponadto, jak wynika z moich badań, uczniowie nie znają mechanizmów

¹⁷ <https://resql.pl/>
<https://www.youtube.com/watch?v=cCefB2DBYeY&t=17s>

grupowych odpowiedzialnych za prześladowanie, ulegają więc zachowaniom konformistycznym i dystansującym. Mimo że nie popierają prześladowania, biorą w nim mimowolny udział. Ustalone normy klasowe (równoległa kultura bullyingu czy etykiety zachowań) mają wpływ na zachowanie i mogą utrudniać podjęcie interwencji. Wyniki moich badań wskazują również, że w szkołach brakuje zasad definiowania zachowań przemocowych, tzn. ustalenia, jakie sytuacje powinny być zgłaszane i jakich działań interwencyjnych można się spodziewać. Uczniowie będący ofiarami mają trudności w zdefiniowaniu zachowań bullyingowych, a zwłaszcza tych o charakterze relacyjnym. Prawdopodobnie z tych powodów tak niewielu uczniów będących świadkami lub ofiarami mówi nauczycielom o swoich problemach. Aby zmienić te zachowania, jedną z części składowych programu RESQL jest podręcznik ze scenariuszami lekcji wychowawczych, które pomogą uczniom poznać rodzaje przemocy, zrozumieć genezę prześladowania rówieśniczego (np. poznać koło przemocy i aktorów prześladowania) oraz wyposażyć ich w narzędzia, dzięki którym sami mogą działać prewencyjnie. Wykorzystanie wyników badań w projektowaniu systemu zostało docenione przez ministra edukacji i nauki, a zespół RESQL – nagrodzony z okazji Dnia Nauki Polskiej 2022 za „znaczące osiągnięcia w zakresie działalności wdrożeniowej”.

Prezentowane wyniki oraz doświadczenia z wdrożeń wskazały mi kolejne obszary badawcze. Obecnie realizuję projekt „Bullying and parenting”, aby eksplorować doświadczenia rodziców, których dzieci były lub są prześladowane w szkole. Ponadto, uczestniczę wraz z zespołem w międzynarodowym projekcie, w którym zostaną zbadane reakcje nauczycieli na sytuację prześladowania w ich szkołach: „International study of teacher responses to peer aggression”.

5. Informacja o wykazywaniu się istotną aktywnością naukową albo artystyczną realizowaną w więcej niż jednej uczelni, instytucji naukowej lub instytucji kultury, w szczególności zagranicznej.

W dotychczasowej karierze naukowej i dydaktycznej byłam związana głównie z Uniwersytetem SWPS. W latach 2016–2019 pełniłam funkcję wykładowcy na Politechnice Śląskiej w Gliwicach, tam też prowadziłam projekt dotyczący postrzegania przemocy rówieśniczej przez studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Realizowałam także badanie we współpracy z zespołem dr Małgorzaty Boryśławskiej– „Incydenty przemocowe i ich zgłaszanie przez uczniów szkół ponadpodstawowych.”

Współpraca międzynarodowa dotyczy natomiast dwóch projektów badawczych. W 2013 i 2014 roku uczestniczyłam w projekcie prowadzonym przez Inter-Disciplinary Press w

Magdalen College, Oxford, w Wielkiej Brytanii dotyczącym międzykulturowych aspektów komunikacji oraz systemowych barier utrudniających komunikację. Efektem projektu była wydana w 2019 roku monografia *The way things aren't: Deconstructing 'reality' to facilitate communication*¹⁸, której wraz z Johnem Backmanem jestem redaktorem. W 2019 roku dołączyłam do zespołu badającego przemoc na Uniwersytecie Linköping w Szwecji. Niestety, z powodu pandemii nie doszło do zaplanowanego pobytu na wydziale Behavioural Sciences and Learning (IBL). Staż i wspólna aktywność naukowa – konceptualizacja badania oraz analiza – odbywały się online od marca 2020 roku do listopada 2021 roku. Efektem współpracy jest opracowanie teorii równi pochyłej prześladowania rówieśniczego (*downward spiral of bullying*) opublikowanej w *Journal of Interpersonal Violence*, wspólne wystąpienie konferencyjne podczas World Anti-Bullying Forum w listopadzie 2021 roku w Sztokholmie oraz rozdział w podręczniku metodologicznym *APA handbook of research methods in psychology* (second edition) zatytułowany *Grounded theory and psychological research* (podręcznik ukaze się w lipcu 2023 roku)¹⁹. Współpracę kontynuuję w obecnym projekcie „International study of teacher responses to peer aggression”, którego kierownikiem jest Shelley Hymel z University of British Columbia w Vancouver w Kanadzie.

6. Informacja o osiągnięciach dydaktycznych, organizacyjnych oraz popularyzujących naukę lub sztukę.

Dydaktyka

Od 2012 roku prowadzę zajęcia dydaktyczne na Uniwersytecie SWPS z zakresu psychologii społecznej, społeczności, metodologii badań jakościowych oraz wdrażania innowacji społecznych. W latach 2013–2022 otrzymałam pięciokrotnie Nagrodę Dziekana Wydziału Psychologii w Katowicach za osiągnięcia dydaktyczne, a w 2014 roku Nagrodę Rektora także za osiągnięcia dydaktyczne. Jako współtwórczyni i członkini QualLabu oraz Młodzi w Centrum Lab promuję badania jakościowe w psychologii. Organizuję dodatkowe kursy, warsztaty oraz konferencję metod jakościowych.

¹⁸ Beckman, J., Wójcik, M (2019) (red.) *The Way Things Aren't: Deconstructing 'Reality' to Facilitate Communication*. Brill

¹⁹ <https://www.apa.org/pubs/books/apa-handbook-research-methods-psychology>

W latach 2018–2022 byłam kierownikiem projektu „Satysfakcja” w ramach programu zintegrowanego rozwoju uczelni²⁰. Przygotowałam wraz z zespołem 10 poradników i standardów dydaktycznych, m.in. *Jak uczyć? Dobre praktyki dydaktyczne Uniwersytetu SWPS, Esej psychologiczny, Rozmowa psychologiczna, Praca empiryczna*. W latach 2019–2022 opracowałam procedurę system monitorowania obciążeń dydaktycznych studentów Wydziału Psychologii oraz mapę studiowania. Brałam udział w projektowaniu nowego programu dla Wydziału Psychologii Uniwersytetu SWPS – Psychologia 2.1.

Swoje kompetencje dydaktyczne aktywnie rozwijam, uczestnicząc w wymianach kadry naukowo-dydaktycznej z programu Erasmus+: w 2017 roku przebywałam na uniwersytecie w Groningen w Holandii, w 2018 roku – na University College London, w 2019 roku – w Hanze University w Groningen. Biorę udział w programie Ministerstwa Edukacji i Nauki „Mistrzowie dydaktyki”, którego pierwszy, tygodniowy moduł odbył się na uniwersytecie w Groningen w październiku 2019 roku. W listopadzie 2019 roku odbyłam również międzynarodowy staż dydaktyczny na Hanze University w Groningen.

Do tej pory wypromowałam 58 magistrantów i 10 licencjatów.

Organizacja i opieka nad studentami

Jako prodziekan do spraw studenckich wspieram działania naukowe i społeczne moich studentów. W roku akademickim 2022/2023 mam pod opieką 14 organizacji na Uniwersytecie SWPS w Katowicach, w tym trzy organizacje międzywydziałowe. Moi studenci odnoszą sukcesy naukowe: uczestniczą w konferencjach międzynarodowych i krajowych, np. TERA – Teaching & Education Research Association 2021; International Conference on (Cyber)Bullying 2022; „Przemoc wśród dzieci i przemoc wobec dzieci. Jak rozpoznać? Jak pomagać?” Uniwersytetu SWPS w Poznaniu w 2022. Prowadzą projekty badawcze, np. „Bullying and parenting”, „Strategie radzenia sobie ze stresem a objawy PTSD u funkcjonariuszy Policji”, „Uwarunkowania stresu pracy zdalnej i wykonywanej w sposób tradycyjny”, „Psychologiczne skutki wojny w Ukrainie”, „Wybrane psychologiczne i środowiskowe uwarunkowania oceny pracy zdalnej w czasie pandemii COVID-19 i związanego z nią stresu u pracowników”, także międzynarodowe: „International study of teacher responses to peer aggression”. Na szczególną uwagę zasługują zgłaszane przez nich innowacje społeczne, np. prezentowane na konferencji „Innowacje społeczne. Akademia –

²⁰ „Zintegrowany Programu Rozwoju SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego”, nr projektu: POWR.03.05.00-00-z223/17, zadanie 9: „Student & teacher experience – opracowanie i wdrożenie rozwiązań wspierających zarządzanie informacją w Uniwersytecie SWPS w celu doskonalenia jakości kształcenia”.

Technologia – Społeczeństwo” Kalkulator Rozwojowy oraz Apteczka antybullyingowa. Koło naukowe Corpus Delicti otrzymało grant w projekcie „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje 2022” Ministerstwa Edukacji i Nauki, prezentując projekt innowacyjnego rozwiązania do oceny wieku rozwojowego nieletniego świadka. W listopadzie 2022 roku Koło Naukowe Badań Relacji Rówieśniczych i Bullyingu „Olweus” aplikowało o grant w projekcie „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje 2023”. Wspieram studentów w popularyzacji nauki: Koło Naukowe Zachowań Społecznych organizuje coroczną konferencję naukową dla studentów „Atena”, Koło Naukowe „Olweus” – dni zapobiegania przemocy rówieśniczej oraz konferencję „Klimat, Relacje, Bullying” we współpracy z Ośrodkiem Kształcenia Nauczycieli Metis. Ponadto, w roku akademickim 2022/2023 współorganizują projekt „Falochron dla Śląska – profilaktyka bullyingu”.

Promuję rozwój naukowy studentów, zapraszając ich do wspólnych badań, projektów i publikacji. Wielu z moich współautorów to studenci – Marta Błońska, Wojciech Flak, Jakub Leśniewski, Maria Mondry, Jakub T. Mróz – a obecnie doktoranci lub aktywni zawodowo psycholodzy i psycholożki.

Wspieram także działalność społeczną studentów: wolontariaty, promocję zdrowia psychicznego (np. tramwaj zdrowia psychicznego), organizację warsztatów i wykładów dla młodzieży.

W ramach „Zintegrowanego Programu Rozwoju Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS”²¹ podjęłam zadanie dotyczące dostosowania oferty dydaktycznej i pozadydaktycznej do potrzeb i planów studentów. Przeprowadziłam wraz z zespołem badania w grupie 2500 studentów Uniwersytetu SWPS, co pozwoliło określić charakterystyczne osoby studentów, takie jak np. student naukowy (planujący karierę naukową lub pracę zarobkową w centrach badawczych), student zaangażowany społecznie czy student zorientowany zawodowo, wraz z ich atrybutami. Na podstawie uzyskanych wyników stworzymy system, który pozwala spersonalizować zarządzanie ofertą zajęć dodatkowych oraz tworzyć społeczności studenckie o podobnych zainteresowaniach, potrzebach i celach.

W latach 2017–2022 roku byłam sekretarzem Komisji ds. etyki badań naukowych na Wydziale Psychologii Uniwersytetu SWPS w Katowicach.

²¹ Nr projektu: POWR.03.05.00-00-z223/17.

Popularyzacja nauki

Popularyzacja wyników badań, które pokazują nasilenie bullyingu i wskazują na konieczność stosowania programów prewencyjnych oraz interwencyjnych, jest istotną częścią mojej działalności. Obecnie współpracuję z około 55 szkołami podstawowymi i ponadpodstawowymi, szkoląc kadre pedagogiczną i wspierając wdrażanie programów antyprzemocowych. Występuję na kongresach i konferencjach związanych z edukacją (w 2021 roku – około 25 razy, a w 2022 roku – 15 razy), w tym corocznie na Kongresie „Edukacja i Rozwój” organizowanym przez Wolters Kluwer oraz na Międzynarodowej Konferencji „Bezpieczeństwo dzieci i młodzieży w internecie” organizowanej przez Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. Ponadto, uczestniczę w konferencjach organizowanych przez Metis – Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny w Katowicach oraz Szkołę 4.0 – Kuźnię Liderów Współczesnej Edukacji. Współorganizuję konferencję dla nauczycieli i praktyków „Klimat, Relacje, Bullying”, która w tym roku odbyła się 20 października, gromadząc ponad 190 uczestników. Wspieram studentów w organizacji konferencji naukowej „Dni Dana Olweusa” dotyczącej zapobiegania bullyingowi. W kwietniu 2022 roku gościnnie wystąpili na tej konferencji: Ellen deLara, Faye Mishna oraz Jacek Pyżalski. Brałam także udział w projekcie Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej (NAWA) „Meet our Researchers”²².

Jednocześnie staram się propagować w mediach ideę, że konieczne jest prowadzenie prewencji bullyingu, budowanie wspierającego i bezpiecznego klimatu klasy oraz prowadzenie fachowych działań interwencyjnych, gdy dojdzie do incydentów bullyingowych. Piszę artykuły popularnonaukowe, udzielam wywiadów i występuję na konferencjach edukacyjnych dla nauczycieli i osób zarządzających oświatą. Tylko w latach 2021–2022 miałam 39 wystąpień radiowych i telewizyjnych (np. w TVN24 – rozmowy o przemocy rówieśniczej; w „Dzień doby TVN” – nowa szkolna rzeczywistość uczennic i uczniów z Ukrainy; webinar o przemocy rówieśniczej z dziennikarką Justyną Suchecką; webinary na temat bullyingu w Strefie Psyche Uniwersytetu SWPS²³). Wielokrotnie publikowałam artykuły i udzielałam wywiadów w prasie i mediach, m.in. w „Zwierciadle” (*Przemoc rówieśnicza – spirala szkolnej agresji rozkręca się niewinnie* – 2 września 2021 roku), we „Wprost” (*Dokuczanie, wyśmiewanie, poniżanie. Plaga przemocy w szkołach. Naukowcy poznali schemat* – 9 września 2021 roku; *Polscy uczniowie*

²² Zob. english.swps.pl/science-and-research/discover-our-potential/meet-our-researchers/33039-meet-our-researcher-malgorzata-wojcik.

²³ <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/24952-co-cie-nie-zabije-bullying-i-jego-konsekwencje-podcast>
<https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/24941-bol-bullyingu-mity-hity-i-kity-podcast>

znają tę „grę” doskonale. „Gdybym przestał, Patryk pomyślałby, że jestem gejem” – 12 stycznia 2022 roku), w „Gazecie Wyborczej” (*Jak przerwać spiralę szkolnej przemocy? „Myślał, że to wina butów, więc poprosił mamę, aby kupiła mu inne”* – 21 września 2021 roku oraz *Aplikacja pomaga walczyć z przemocą w szkołach. Teraz ma wersję ukraińską i rosyjską* – 18 września 2022 roku), w „Głosie Wielkopolski” (*Prześladowanie w szkołach nie znika przy nauce zdalnej. Jak rodzic może pomóc swojemu dziecku?* – 26 stycznia 2022 roku), na portalu Onet.pl (*Przemoc w polskiej szkole: prześladowani uczniowie znikają, nauczyciele nic nie wiedzą* – 31 stycznia 2022 roku), w „Gazecie Prawnej” (*Gra w prześladowanie. Przemoc w internecie wśród uczniów kwitnie* – 5 lutego 2022 roku) czy w „Polityce” (*Wrogojacie i zdziraciółki. Tak dziś wygląda przemoc w szkole* – 16 stycznia 2023 roku).

7. Oprócz kwestii wymienionych w pkt. 1–6, wnioskodawca może podać inne informacje, ważne z jego punktu widzenia, dotyczące jego kariery zawodowej.

Nagrody i wyróżnienia

w 2022 roku

- Nagroda Ministra Edukacji i Nauki wręczona podczas Gali Nauki Polskiej za znaczące osiągnięcia w zakresie działalności wdrożeniowej²⁴
- Nagroda Dziekana Wydziału Psychologii w Katowicach za wspieranie rozwoju naukowego studentów oraz osiągnięcia dydaktyczne

w 2021 roku

- Nagroda Rektora Uniwersytetu Humanistycznospołecznego SWPS prof. dr hab. Romana Cieślaka w uznaniu osiągnięć badawczych i wdrożeniowych
- Nagroda im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii naukowej za artykuł „*The game of bullying*”: *Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers*²⁵
- II miejsce dla systemu zapobiegania przemocy rówieśniczej RESQL w XIII edycji konkursu „Innowator Mazowska” w kategorii innowacyjna firma
- I miejsce dla systemu zapobiegania przemocy rówieśniczej RESQL w VIII edycji programu „Warsaw Booster”

w 2020 roku

- Główna nagroda Grand Prix INTARG® 2020 „Pro Societas bono” dla projektu RESQL za innowację społeczną i nagroda Diamond Award za rozwiązanie o wyjątkowym znaczeniu

²⁴ <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/nagrody-ministra-edukacji-i-nauki--serdecznie-gratulujemy>

²⁵ <https://efc.edu.pl/programy/konkursczerneckiego/Laureaci>

społecznym podczas XIII Edycji Międzynarodowych Targów i Konkursu Wynalazków i Innowacji INTARG® 2020 Online²⁶

w 2019 roku

- Wyróżnienie w konkursie im. prof. Romana Czerneckiego w kategorii artykuł naukowy za artykuł *The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theory study* w 2015 roku

- Nagroda Rektora Uniwersytetu SWPS prof. dr hab. Andrzeja Eliasza za umiejętność łączenia aktywności badawczej z działalnością społeczną oraz przyczynienie się do rozwoju badań stosowanych na wydziale zamiejscowym w Katowicach

w latach 2013–2022

- Nagroda Rektora Uniwersytetu SWPS prof. dr hab. Andrzeja Eliasza za osiągnięcia dydaktyczne

- sześć Nagród Dziekana Wydziału Psychologii Uniwersytetu SWPS w Katowicach za działalność dydaktyczną

.....

(podpis wnioskodawcy)

²⁶ <https://swps.pl/my-uniwersytet/aktualnosci/nagrody-i-wyroznienia/22738-resql-naszyc-naukowcow-najlepsza-innowacja-spoleczna>

Literatura

- Aronson, E. i in. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Bandura, A. (2014). *Moral disengagement in the perpetration of inhumanities*. W: A.G. Miller (red.), *Perspectives on evil and violence* (s. 193–209). New York: Psychology Press. doi.org/10.4324/9781315799292.
- Barlińska, J., Plichta, P., Pyżalski, J., Szuster, A. (2018). Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17 (4), s. 82–115.
- Becker, H.S. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. New York, NY: The Free Press of Glencoe.
- Bell, M. (2001). Supported reflective practice: A programme of peer observation and feedback for academic teaching development. *International Journal for Academic Development*, 6 (1), s. 29–39. doi.org/10.1080/13601440110033643.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bradbury-Huang, H. (2010). What is good action research? Why the resurgent interest? *Action Research*, 8 (1), s. 93–109. doi.org/10.1177/1476750310362435.
- Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), s. 77–101. doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.
- Bronfenbrenner, U. (red.) (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- Burns, S., Maycock, B., Cross, D., Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18 (12), s. 1704–1716. doi.org/10.1177/1049732308325865.
- Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.
- Cahill, C. (2007). Doing research with young people: Participatory research and the rituals of collective work. *Children's Geographies*, 5 (3), s. 297–312. doi.org/10.1080/14733280701445895.
- Carlisle, N., Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13 (1), s. 16–26. doi.org/10.1177/1534765607299911.
- Charmaz, K. (2017). The power of constructivist grounded theory for critical inquiry. *Qualitative Inquiry*, 23 (1), s. 34–45. doi.org/10.1177/1077800416657105.
- Charon, J.M. (2007). *Symbolic interactionism: An introduction, an interpretation, an integration*. New Jersey: Pearson, Prentice Hall.

- Compas, B.E. i in. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: Problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127 (1), s. 87–127. doi.org/10.1037/0033-2909.127.1.87.
- Corsaro, W.A. (2005). *Collective action and agency in young children's peer cultures*. W: J. Qvortrup (red.), *Studies in modern childhood* (s. 231–247). London: Palgrave Macmillan. doi.org/10.1057/9780230504929_14.
- Crisp, R.J., Hewstone, M. (2007). *Multiple social categorization*. W: M.P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology*, 39 (s. 163–254). Orlando, Fla.: Elsevier Academic Press. doi.org/10.1016/S0065-2601(06)39004-1.
- Crisp, R.J., Walsh, J., Hewstone, M. (2006). Crossed categorization in common ingroup contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (9), s. 1204–1218. doi.org/10.1177/0146167206289409.
- deLara, E.W. (2019). Consequences of childhood bullying on mental health and relationships for young adults. *Journal of Child and Family Studies*, 28 (9), s. 2379–2389. doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y.
- Delara, M. (2016). Mental health consequences and risk factors of physical intimate partner violence. *Mental Health in Family Medicine*, 12 (1), s. 119–125.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DeSmet, A. i in. (2014). Determinants of self-reported bystander behavior in cyberbullying incidents amongst adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17 (4), s. 207–215. doi.org/10.1089/cyber.2013.0027.
- Dixon, R., Smith, P., Jenks, C. (2008). Bullying and difference: A case study of peer group dynamics in one school. *Journal of School Violence*, 3 (4), s. 41–58. doi.org/10.1300/J202v03n04_04.
- Dodaj, A., Sesar, K., Barisic, M., Pandža, M. (2013). The effect of empathy on involving in bullying behavior. *Paediatrics Today*, 9 (1), s. 91–101. doi.org/10.5457/p2005-114.66.
- Dutkiewicz, W., Szpringer, M. (2007). *Społeczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*. Kielce.
- Espelage, D.L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression, and victimization. *Theory into Practice*, 53 (4), s. 257–264. doi.org/10.1080/00405841.2014.947216.

- Espelage, D.L., Swearer, S.M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 32 (3), s. 365–383. doi.org/10.1080/02796015.2003.12086206.
- Fine, M., Torre, M.E. (2006). Intimate details: Participatory action research in prison. *Action Research*, 4 (3), s. 253–269. doi.org/10.1177/1476750306066801.
- Forsberg, C., Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children's perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, s. 13–23. doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008.
- Fullan, M.G., Hargreaves, A. (1991). *What's worth fighting for? Working together for your school*. Andover, MA: The Regional Laboratory for Educational Improvement of the Northeast & Islands.
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: What's wrong? *Aggressive Behavior*, 32 (6), s. 528–539. doi.org/10.1002/ab.20153.
- Gini, G., Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123 (3), s. 1059–1065. doi.org/10.1542/peds.2008-1215.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., Altoè, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33 (5), s. 467–476. doi.org/10.1002/ab.20204.
- Ginwright, S., James, T. (2002). From assets to agents of change: Social justice, organizing, and youth development. *New Directions for Youth Development*, (96), s. 27–46. doi.org/10.1002/yd.25.
- Gladden, R.M., Vivolo-Kantor, A.M., Hamburger, M.E., Lumpkin, C.D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements. Version 1.0*, Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and U.S. Department of Education. Dostępne na: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>.
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M., Salmivalli, C. (2016). Implementing the KiVa antibullying program: Recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36 (3), s. 595–611. doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758.
- Haslam, N., Fiske, A.P. (1999). Relational models theory: A confirmatory factor analysis. *Personal Relationships*, 6 (2), s. 241–250. doi.org/10.1111/j.1475-6811.1999.tb00190.x.
- Hodges, E.V., Perry, D.G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (4), s. 677–685. doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.677.

- Hodges, E.V., Malone, M.J., Perry, D.G. (1997). Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology*, 33 (6), s. 1032–1039. doi.org/10.1037/0012-1649.33.6.1032.
- Hong, J.S., Espelage, D.L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17 (4), s. 311–322. doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003.
- Horton, P. (2011). School bullying and social and moral orders. *Children & Society*, 25 (4), s. 268–277. doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00377.x.
- Horton, P. (2016). Unpacking the bullying doll: Reflections from a fieldwork at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 4 (1), s. 71–95. doi.org/10.3384/confero.2001-4562.170009.
- Juvonen, J., Schacter, H.L., Sainio, M., Salmivalli, C. (2016). Can a school-wide bullying prevention program improve the plight of victims? Evidence for risk \times intervention effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 84 (4), s. 334–344. doi.org/10.1037/ccp0000078.
- Kane, R.G., Chimwayange, C. (2014). Teacher action research and student voice: Making sense of learning in secondary school. *Action Research*, 12 (1), s. 52–77. doi.org/10.1177/1476750313515282.
- Levy, M., Gumpel, T.P. (2018). The interplay between bystanders' intervention styles: An examination of the „bullying circle” approach. *Journal of School Violence*, 17 (3), s. 339–353. doi.org/10.1080/15388220.2017.1368396.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2 (4), s. 34–46. doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x.
- Mazzone, A., Camodeca, M., Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45 (4), s. 419–432. doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399.
- Mazzone, A. i in. (2018). „Judging by the cover”: A grounded theory study of bullying towards same-country and immigrant peers. *Children and Youth Services Review*, 91, s. 403–412. doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.06.029.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Ojala, K., Nesdale, D. (2004). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology*, 22 (1), s. 19–35. doi:10.1348/026151004772901096.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2002). *Bully/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention program*. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C.L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 80–96). Boca Raton, Fla: CRC Press.
- Olweus, D., Limber, S.P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80 (1), s. 124–134. doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x.
- Ostaszewski, K. (2011). *Kultura i klimat szkoły w kontekście promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120 (4), s. 23–38.
- Pellegrini, A.D., Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20 (2), s. 259–280. doi.org/10.1348/026151002166442.
- Pettigrew, T.F. (1986). The intergroup contact hypothesis reconsidered. W: M. Hewstone R. Brown (red.), *Contact and conflict in intergroup encounters* (s. 169–195). Oxford: Basil Blackwell.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Poznań: Uniwersytet Adama Mickiewicza.
- Rigby, K., Johnson, B. (2006). Expressed readiness of Australian schoolchildren to act as bystanders in support of children who are being bullied. *Educational Psychology*, 26 (3), s. 425–440. doi.org/10.1080/01443410500342047.
- Rodkin, P.C., Hodges, E.V. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32 (3), s. 384–400. doi.org/10.1080/02796015.2003.12086207.

- Rudduck, J., Flutter, J. (2004). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Bloomsbury Publishing.
- Saarento, S., Salmivalli, C. (2015). The role of classroom peer ecology and bystanders' responses in bullying. *Child Development Perspectives*, 9 (4), s. 201–205. doi.org/10.1111/cdep.12140.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22 (4), s. 453–459. doi.org/10.1006/jado.1999.0239.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory into Practice*, 53 (4), s. 286–292. doi.org/10.1080/00405841.2014.947222.
- Salmivalli, C., Voeten, M., Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: Associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40 (5), s. 668–676. doi.org/10.1080/15374416.2011.597090.
- Sitek, M. (red.). (2020). *TIMSS 2019. Wyniki międzynarodowego badania osiągnięć czwartoklasistów w matematyce i przyrodzie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sitek, M., Ostrowska, E.B. (red.) (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Smith, P.K., Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7 (2), s. 193–212. doi.org/10.1177/0907568200007002005.
- Tajfel, H., Turner, J.C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. W: W.G. Austin, S. Worchel (red.), *The social psychology of intergroup relations* (s. 33–47). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). „She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior*, 29 (2), s. 134–154. doi.org/10.1002/ab.10045.
- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47 (4), s. 311–327. doi.org/10.1002/pits.20472.
- Thornberg, R. (2011). „She's weird!” – The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Children & Society*, 25 (4), s. 258–267. doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x.
- Thornberg, R. (2015). The social dynamics of school bullying: The necessary dialogue between the blind men around the elephant and the possible meeting point at the social-ecological square. *Confero: Essays on Education, Philosophy and Politics*, 3 (2), s. 161–203. doi.org/10.3384/confero.2001-4562.1506245.

- Thornberg, R. (2017). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39 (1), s. 144–158. doi.org/10.1080/01425692.2017.1330680.
- Thornberg, R., Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36 (3), s. 475–483. doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003.
- Thornberg, R., Wänström, L. (2018). Bullying and its association with altruism toward victims, blaming the victims, and classroom prevalence of bystander behaviors: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 21 (5), s. 1133–1151. doi.org/10.1007/s11218-018-9457-7.
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28 (3), s. 309–329. doi.org/10.1080/02671522.2011.641999.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Warrington, M., Younger, M. (2011). „Life is a tightrope”: Reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23 (2), s. 153–168. doi.org/10.1080/09540251003674121.
- White, M. (1989). *The externalizing of the problem and the re-authoring of lives and relationships*. Dulwich Centre Newsletter (Special ed.), s. 3–21.
- Winslade, J. i in. (2015). The effectiveness of „undercover anti-bullying teams” as reported by participants. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships*, 9 (1), s. 72–99. doi.org/10.5964/ijpr.v9i1.181.
- Yablon, Y.B. (2017). Students’ reports of severe violence in school as a tool for early detection and prevention. *Child Development*, 88 (1), s. 55–67. doi.org/10.1111/cdev.12679.
- Yun, H.Y., Graham, S. (2018). Defending victims of bullying in early adolescence: A multilevel analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 47 (9), s. 1926–1937. doi.org/10.1007/s10964-018-0869-7.