

Bullying – prześladowanie rówieśnicze. Prawdy i mity na temat zjawiska

Jakub T. Mróz^a , Małgorzata Wójcik^b , Jacek Pyżalski^c 

^aSWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny w Warszawie;

^bZakład Psychologii Ogólnej, Społecznej i Organizacji Uniwersytetu SWPS w Katowicach;

^cWydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Celem tego przeglądowego artykułu jest skonfrontowanie popularnych przekonań dotyczących bullyingu i cyberbullyingu z aktualnym stanem wiedzy. W tym celu omówimy siedem powszechnych mitów o tych zjawiskach, posługując się wynikami badań naukowych. Idea takiego ujęcia tematu wynika z praktycznych obserwacji: badając bullying, bardzo często spotykamy się z obiegowymi prawdami podzielanymi przez część dorosłych, także profesjonalistów – pedagogów i psychologów. Błędne koncepcje, nie mające podstaw w wynikach badań, nie pozwalają zauważyć w porę problemu, przeprowadzić skutecznej interwencji ani udzielić wsparcia młodym ludziom doświadczającym lub stosującym bullying, świadkom ani rodzicom. Umożliwić to może dogłębne poznanie zjawiska, mechanizmów wywołujących i podtrzymujących bullying, a także świadomość całego spektrum możliwych negatywnych konsekwencji, jakie za sobą niesie. Ze względu na praktyczny charakter tego artykułu omawiane zagadnienia będziemy ilustrować przypadkiem analizowanym w ramach badania terenowego realizowanego w polskich szkołach w 2018 r.

SŁOWA KLUCZOWE:

BULLYING, CYBERBULLYING, PRZEMOC RÓWIEŚNICZA, PROFILAKTYKA BULLYINGU

Kiedy złe relacje rówieśnicze stają się prześladowaniem?

W klasie VIIa jest 25 uczniów¹. Niemal wszyscy znają się od I klasy. Wychowawczyni uczy geografii, prowadzi też kółko geograficzne i ma opinie najlepszej wychowawczyni w szkole. Mówią, że klasa jest zgrana, zdyscyplinowana, a uczniowie osiągają bardzo dobre wyniki w nauce. Część uczniów należy do szkolnej drużyny siatkówki i uczestniczy w zawodach. Rodzice są zadowoleni. Karol i Patryk mają po 13 lat i chodzą do tej klasy. Karol za wszelką cenę stara się unikać spotkania z Patrykiem. Już przed pierwszą lekcją słyszy od niego obraźliwe wyzwiska. Podczas lekcji, gdy odpowiada na pytania nauczyciela, dochodzą do niego złośliwe uwagi i śmiech Patryka, ale też innych uczniów. Na kolejnej przerwie Patryk przewraca Karola na schodach i wytrąca mu z ręki książki. Ostatnia lekcja – WF – to tortura: „przypadkowe” uderzenia piłką, wybuchy śmiechu, gdy Karol zepsuje serwis. Następnie seria poniżających uwag w szatni. Na dzisiaj koniec, można uciec do domu. Wszystkie dni wyglądają jednak podobnie i są dla Karola prawdziwą męką.

Podobne historie dzieją się praktycznie codziennie w wielu klasach niemal w każdej polskiej szkole. Zjawisko, które można tu zaobserwować, to *bullying*. W jaki sposób rozróżnić zwykłą kłótnię w grupie rówieśniczej czy nieporozumienie między rówieśnikami od *bullyingu*? W którym momencie podejmować interwencję i jak interpretować zarówno zachowania, jak i deklaracje uczniów? Mamy nadzieję, że lektura tego artykułu i przedstawione wyniki badań ułatwią odpowiedzi na te pytania.

Przemoc to według Andersona i Bushmana (2002) agresja dokonywana z zamiarem wyrządzenia „znaczej krzywdy” (np. pozbawienie zdrowia, życia). Przemoc rówieśnicza będzie takim działaniem dokonywanym w środowisku rówieśniczym. Nie każdy przejaw przemocy rówieśniczej możemy jednak nazwać *bullyingiem*, ponieważ jest to swoiste zjawisko spełniające konkretne kryteria. Na potrzeby tego artykułu uzupełnimy klasyczną definicję stworzoną przez pioniera badań nad *bullyingiem* Dana Olweusa współczesnym ujęciem tego zjawiska.

1 Przytoczony przypadek pochodzi z badania terenowego realizowanego w polskich szkołach w 2018 r. (Wójcik, Mondry, 2020). Imiona, wiek i inne cechy umożliwiające rozpoznanie badanych zostały zmienione.

Według Olweusa (1993, 2013) *bullying* to powtarzające się agresywne zachowanie z intencją wyrządzenia krzywdy jednostce, która jest w słabszej pozycji. Współcześnie o *bullyingu* mówimy kiedy:

- agresywne zachowanie rani, poniża lub krzywdzi inną osobę fizycznie lub emocjonalnie;
- istnieje rzeczywista lub postrzegana nierównowaga sił, czyli jeden młody człowiek ma przewagę fizyczną, emocjonalną lub psychiczną (dominuje społecznie – np. jest popularniejszy, ma szersze grono kolegów i sprzymierzeńców);
- zachowanie powtarza się przez jakiś okres, jednak jeżeli pojedynczy incydent wywołuje powiązane wzorce zachowań, także może zostać uznany za *bullying*, np. jednorazowe opublikowanie złośliwego mema (Patchin i Hinduja, 2019).

Definicja przedstawiona podczas Światowego Forum Zapobiegania *Bullyingowi* (*World Anti Bullying Forum – WABF*) w 2021 r. wprowadziła ważny aspekt związany z instytucją szkoły, wskazując, że brak równowagi sił jest związany bezpośrednio z kontekstem i normami panującymi w danej szkole oraz całym systemem edukacyjnym w danym państwie (WABF, 2021).

Bullying może być realizowany w sposób: (a) bezpośredni – kiedy agresywne zachowania są dokonywane w obecności osoby, która jest celem ataków (wszelkie przejawy fizycznej agresji, wyzywanie, ignorowanie); (b) niebezpośredni – kiedy zachowania mają miejsce pod nieobecność osoby atakowanej (plotki, obraźliwe napisy, memy).

Ponadto badacze wyróżniają:

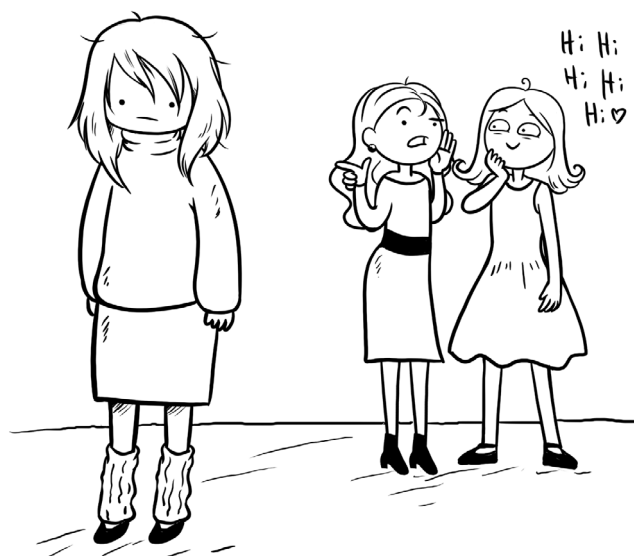
- *bullying* fizyczny – wszelkie użycie siły fizycznej, jak kopanie, szarpanie, popychanie;
- *bullying* werbalny – obrażanie, wyzywanie (bezpośredni), obraźliwe napisy na ścianach (niebezpośredni);
- *bullying* relacyjny – działania mające zniszczyć reputację osoby, która jest celem ataków, pozbawić ją popularności, akceptacji w grupie i relacji towarzyskich. Może to być np. izolowanie, nieodzywanie się, ignorowanie (bezpośredni), rozsiewanie plotek, obmawianie w grupach online (niebezpośredni);
- *bullying* materialny – kradzieże, niszczenie rzeczy (może być realizowany bezpośrednio i niebezpośrednio);
- *bullying* seksualny – wszelkie niechciane zachowania o charakterze seksualnym;
- *cyberbullying* – gdzie narzędziem przemocy są technologie komunikacyjne (opisane w dalszej części artykułu; Gini i Pozzoli, 2009; Olweus, 2002; Pyżalski, 2012a; Salmivalli, 2014; Wójcik i Hełka, 2018).

Badania pokazują, że *bullying* jest często postrzegany inaczej przez dorosłych, a inaczej przez uczniów. Różnice dotyczą samych zachowań *bullyingowych*, interpretowania nierównowagi sił, a także intencjonalności zachowania (Delara, 2012; Sercombe i Donnelly, 2013; Smith i Brain, 2000; Vaillancourt i in., 2008; Wójcik i Flak, 2021). Badacze wskazują też silną rolę kontekstu, w jakim dochodzi do *bullyingu*, który może zmienić kwalifikację danego zachowania i spostrzeganą dotkliwość. W zależności od sytuacji pewne zachowania mogą być oceniane jako agresywne lub jako zupełnie neutralne (Cole i in., 2006; Hamarus i Kaikkonen, 2008; Teräsahjo i Salmivalli 2003; Thornberg, 2010).

W niniejszym artykule zestawimy najczęściej występujące błędne przekonania dotyczące *bullyingu* z wynikami badań zjawiska. Siedem *bullyingowych* mitów tworzy kolejne części artykułu:

1. *Drobne ploteczki, niewinne kłamstewka* – omówienie błędnych koncepcji dotyczących przemocy relacyjnej.
2. *To pomiędzy nimi...* – przedstawienie fałszywych przekonań o tym, że *bullying* rozgrywa się w diadzie.
3. *Stereotypowa para* – „biedny agresor” i „winna ofiara” – analiza, na ile osobiste charakterystyki determinują rolę w procesie *bullyingu*.
4. *To tylko świat wirtualny...* – omówienie błędnego założenie dotyczącego cyberbullyingu i jego relacji z tzw. tradycyjną formą *bullyingu*.
5. *Jak do tego doszło – nie wiem...* – analiza poszczególnych faz procesu *bullyingu* w kontekście powszechnego przekonania, że pojawia się on nagle i nie można tego procesu zatrzymać.
6. *Dzieci tak mają...* – zwrócenie uwagi na to, jaki wpływ na występowanie zjawiska ma kontekst szkolny, aby rozprawić się z dosyć powszechną normalizacją tego zjawiska.
7. *Co cię nie zabije...* – dekonstrukcja mitu dotyczącego nieszkodliwości *bullyingu*.

Nawiązania do rzeczywistego przypadku *bullyingu* mają na celu ukazanie teorii w praktycznym wymiarze, ponieważ tylko rozpoznawanie omawianych mechanizmów w prawdziwym życiu pozwoli skuteczniej zapobiegać, interweniować i wspierać wszystkich uczniów, których ten problem dotyczy.



„Drobne ploteczki, niewinne kłamstewka” – o przemocy relacyjnej

Jak piszą Anderson i Bushman (2002), agresja staje się przemocą, kiedy towarzyszy jej intencja wyrządzenie poważnej krzywdy, a zatem relacyjne działania (plotkowanie, psucie reputacji, nastawianie klasy przeciwko, manipulacje, udawanie relacji, zbiorowe ignorowanie) podejmowane, aby upokorzyć i poniżyć ucznia, a następnie wykluczyć z klasowej społeczności, zdecydowanie są przemocą. Jeżeli dodatkowo spełniają konkretne kryteria *bullyingu* (zob. *Kiedy złe relacje rówieśnicze stają się prześladowaniem?*), możemy mówić o *bullyingu* relacyjnym. Jak jednak widzimy w badaniach, ten typ zachowań *bullyingowych* jest rzadziej zauważany i zgłaszany oraz jest uznawany za mniej dotkliwy (Mazzone i in., 2021; Mishna i in., 2005, 2006; Przewłocka, 2015).

Søndergaard (2012) skonceptualizowała teorię lęku przed śmiercią społeczną, którą następnie potwierdził Thornberg (2017). Według tej teorii uczniowie najbardziej obawiają się bycia wykluczonym z grupy, samotnym i pozbawionym przyjaciół. Śmierć społeczna jest poważną krzywdą wyrządzaną przez rówieśników (Thornberg, 2017). Najczęściej przez tych, którzy zdobyli zaufanie ofiary – znają jej tajemnice i sekrety oraz mogą wiedzieć o wstydlivych sprawach czy wydarzeniach.

W klasie Karola jest jeszcze Gosia, przez pewien czas była jego przyjaciółką. Spotykali się po lekcjach, chodzili do galerii handlowych. Karol zwierzył się Gosi ze swoich zainteresowań modą. Mieli wspólne tematy, rozmawiali o modowych blogach, obowiązujących trendach. Karol powiedział, że chciałby być kiedyś projektantem. Gosia z kolei powierzyła Karolowi inny sekret. Złapała go za rękę, po czym powiedziała, że chciałaby być jego dziewczyną. Kiedy chciała go pocałować, przestraszony Karol uciekł. Gosia przestała się do niego odzywać i zaczęła rozpuszczać plotki, że „jest jak baba”, „lubi się przebierać”, „chodzi «na szmaty» [na zakupy odzieżowe – przyp. aut.]” i „na pewno jest gejem”. Od tego momentu zaczęło się piekło Karola. Nikt mu nie pomógł, a on nie wiedział nawet, jak o pomoc poprosić – co miałby powiedzieć, że „plotkują”? Początkowo były dziwne uśmiešky, czasem wyzwiska, ale temat nabrał na sile i chłopcy postanowili „pokazać” Karolowi. Zaczął się pełnowymiarowy *bullying*, któremu przewodził Patryk. Dopóki nie było siniaków i podartej koszulki, nikt nie zauważył, że coś jest nie tak.

Niestety nauczyciele często nie doceniają uczuć smutku i złości, które przeżywają prześladowane dzieci (Landau i in., 2001). Badania potwierdzają, że w przypadku przemocy fizycznej nauczyciele są przekonani o konieczności interweniowania i reagują znacznie częściej (Bauman i Del Río, 2005), a w przypadku działań bardziej ukrytych mogą być skłonni uważać je za mniej bolesne (Asimopoulos i in., 2014; Craig i in., 2011; Yoon i Kerber, 2003). Czy jednak rzeczywiście są one mniej bolesne? Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził badania wśród dzieci i młodzieży szkolnej, w których pytano m.in., jaki rodzaj przemocy boli najbardziej. Badani wskazywali potencjał krzywdzący różnych form przemocy, wybierając odpowiedzi: *bardzo przykre*, *trochę przykre* i *wcale nie przykre*. Dotkliwe pobicie (wymagające interwencji medycznej) jako *bardzo przykre* wskazało 48% badanych. Niemal tyle samo (46%) identycznie oceniało nastawianie klasy przeciwko. Nawet jeżeli poziom dotkliwości jest podobny, to zastanówmy się, jak często mamy do czynienia z jednym i drugim. W podstawówce tak poważnego pobicia doświadczyło chociaż raz 6%, natomiast w gimnazjum – 2% dzieci. Nastawiania klasy – więc typowego przykładu przemocy relacyjnej – doświadczyło 21% dzieci w podstawówce i 12% gimnazjalistów. Dodatkowo 28% dzieci uważało kłamstwa i obgadywanie za *bardzo przykre*, a 27% oceniało tak pobicie, uderzenie lub celowe potrącanie. Obgadywania i kłamstw doświadczało zarówno w podstawówce, jak i gimnazjum najwięcej dzieci (48% w podstawówce, 45% w gimnazjum; Przewłocka, 2015). Właściwe przygotowanie nauczycieli do rozpoznawania wszystkich form *bullyingu* jest bardzo istotne. Badania pokazują, że ci nauczyciele, którzy mają doświadczenie w radzeniu sobie z *bullyingiem*, są bardziej świadomi jego natury i dotkliwości, a tym samym są bardziej wyczuleni na jego mniej widoczne formy (Craig i in., 2000).

„To pomiędzy nimi” – koło *bullyingu*

Zarówno osoby stosujące przemoc, jak i będące ofiarami przemocy przyciągają naszą uwagę, ponieważ ich zachowania są konkretne i charakterystyczne – odróżniają się od zachowań innych. Skupiamy się na nich i lepiej ich zapamiętujemy (Taylor i Fiske, 1978). Z tego powodu możemy ulec wrażeniu, że są oni jedynymi uczestnikami incydentu. Również w mediach opisy wstrząsających przypadków prześladowania koncentrują się na osobach doświadczających i używających przemocy. Nawet w badaniach przemocy szkolnej przez długi czas skupiano się na tej diadzie (Cho i Chung, 2012) i sposobach interwencji obejmujących tych właśnie uczestników sytuacji.

W klasie Karola wyraźnie widzimy go w roli ofiary, a Patryka – w roli agresora. Patryk wyzywa, naśmiewa się, popycha i bije, a Karol panikuje, boi się, przewraca i w końcu ucieka. Ich zachowanie odróżnia się od zachowania innych kolegów z klasy. To główni bohaterowie tej klasycznej *bullyingowej* sytuacji.

Obraz jest jednak niepełny, a dla wszystkich zorientowanych w szkolnej rzeczywistości – nierealistyczny. Szczególnie często pomijamy rolę innych uczniów (Swearer i in., 2009), a aby interweniować skutecznie, trzeba przyrzeć się również biernym uczestnikom *bullyingu*. To oni są publicznością osób stosujących agresję, więc ich postawa może zarówno powstrzymać, jak i w pełni „rozkręcić” klasowy *bullying*. To od nich zależy, czy kolejne tygodnie lub miesiące będą dla Karola męką. Dzięki badaniom prowadzonym w klasach oraz na podwórkach i boiskach szkolnych wiemy, że rówieśnicy są obecni w 80% *bullyingowych* incydentów i odgrywają główną rolę w ich rozpoczynaniu, utrzymywaniu lub im przeciwdziałaniu (Craig i in., 2000; Hawkins i in., 2001).

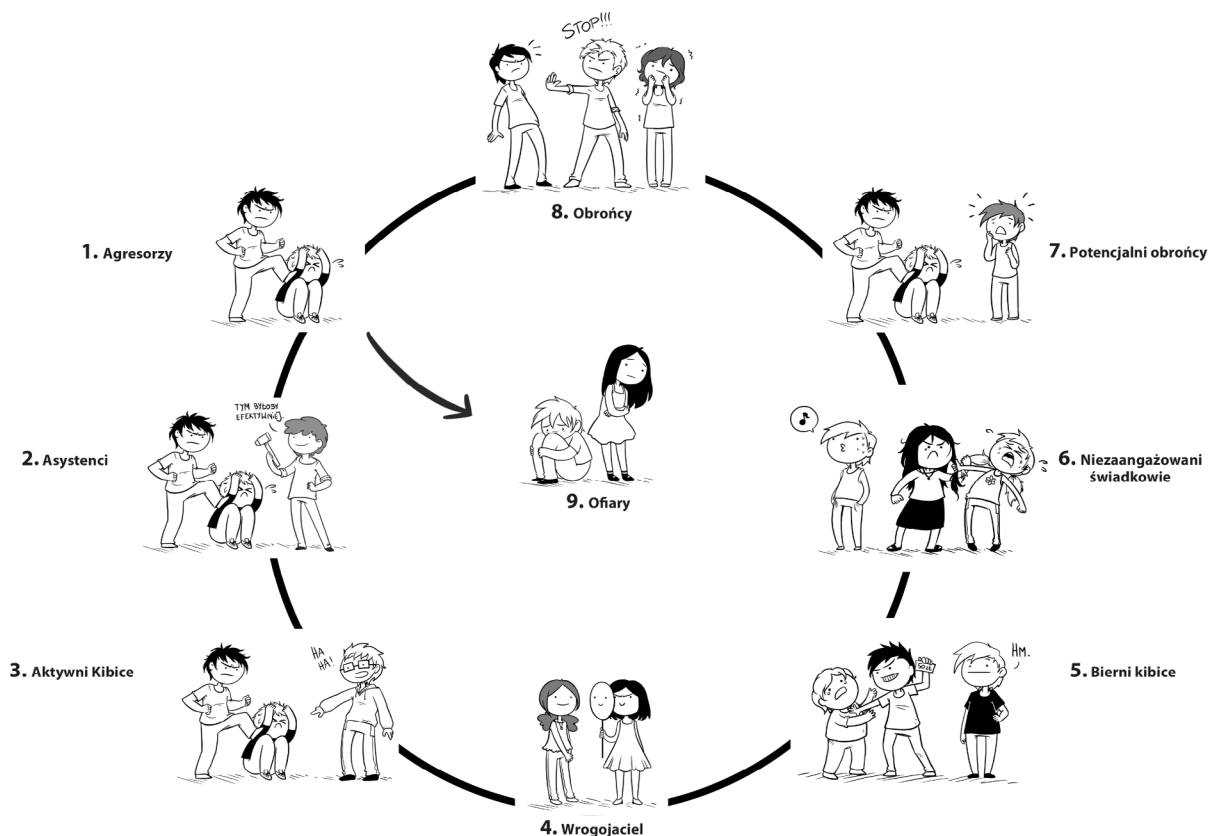
Szczegółowo każdą z ról omawia teoria roli świadków *bullyingu*. Ten sposób myślenia o zjawisku zapoczątkował Olweus (1993), który jako pierwszy opracował koło *bullyingu* (*bullying circle*). Podejście to zyskało w ostatnich latach popularność ze względu na możliwość praktycznego zastosowania w programach prewencyjnych i interwencyjnych (Olweus, 2005; Salmivalli i Poskiparta, 2012). Kolejni badacze uzupełniali je, opisując szczegółowo funkcjonowanie poszczególnych ról i dodając nowe w oparciu na wynikach swoich badań (Salmivalli i in., 1996; Wójcik i Flak, 2021). Dodatkowo Pozzoli i Gini (2010) wskazali, że role opisane w kole *bullyingu* występują także w kontekście cyberprzemocy.

Przyjrzyjmy się zatem konkretnym rolom uczniów i uczennic w klasie Karola. Dla przejrzystości podzielimy ich na trzy grupy (Olweus i Limber, 2010): (a)

asystujących lub kibicujących agresorowi, (b) biernych kibiców lub niezaangażowanych świadków, (c) występujących w obronie lub wspierających prześladowanego ucznia (rys. 1)

Rysunek 1

Koło bullingu (bullying circle)



Asystenci i kibice

Patryk prześladowując Karola, demonstruje dominację w klasie i osiąga konkretny zysk w postaci wysokiej pozycji w klasowej hierarchii (Olthof i in., 2011). Staje się rodzajem „szefa” dla asystentów i aktywnych kibiców. To ich aprobatą będzie decydowała o jego popularności i sile.

Asystenci i kibice też mają w tym swój interes – będą blisko „szefa”, ich pozycja w klasie wzrośnie i będą czuli się bezpiecznie. Wszyscy są w okresie dojrzewania – to moment rozwoju człowieka, w którym osiągnięcie i utrzymanie wysokiego statusu w grupie rówieśniczej staje się bardzo istotne. Z tego powodu uczniowie mogą decydować się na asystowanie i popieranie popularnych osób stosujących *bullying* (Juvonen i Galván, 2008). Jak wskazują badania, ich rola jest ważna – *bullying* częściej występuje w klasach, w których takie zachowania są nagradzane i wzmacniane (Salmivalli i in., 2011; Thornberg i in., 2018). Im więcej asystentów i aktywnych kibiców, tym częściej będą występowały zachowania *bullyingowe*.

Przyjrzyjmy się ich działaniom, analizując przebieg *bullyingowego* incydentu z życia Karola. Patryk zaczął się na Karola wychodzącego z toalety i wyrwał mu plecak. Mick przechwyił plecak i wysypał z niego rzeczy na schody. Podbiegł Seba i kopął książki oraz zeszyty, aż wszystkie spadły na parter. Magda, która pilnowała, czy nie idzie nauczyciel, krzyknęła: „Uwaga, pani idzie!” i wtedy wszyscy zniknęli z miejsca akcji. Potem w klasie głośno opowiadali, jak „rozprawili się z tym pedziem”. Przy schodach w trakcie całego zajęcia stali też Iga, Kuba, Radek i Piotr. Śmiali się głośno, bili brawo i dopingowali. Asystenci Patryka z klasy Karola (Magda, Mick i Seba) mają w klasie nieco niższy status i mniejszą popularność niż sam agresor. Nie budzą jednak takiej antypatii wśród rówieśników (Pouwels i in., 2016).

Asystenci częściowo działają jak agresor – otwarcie wyśmiewają i poniżają, stosują przemoc fizyczną, niszczą rzeczy należące do osoby będącej celem ataku lub rozpowszechniają plotki na jej temat. Mogą też pomagać, np. ostrzegając przed nadchodzącym nauczycielem. Samodzielnie rzadko jednak inicjują gnębienie (Nocentini i in., 2013, Wójcik i Mondry, 2020). Według badaczy trudno o jednoznaczne odróżnienie zachowań i motywacji asystentów od zachowań i motywacji kibiców (Jungert i in., 2016; Pouwels i in., 2019). Celem jednych i drugich jest okazanie poparcia oraz uzyskanie w zamian wyższego statusu w klasie. Gdy jednak dokładniej przyjrzymy się podejmowanym działaniom, zobaczymy, że aktywni kibice (Iga, Kuba, Radek i Piotr) rzadko sami atakują. Zwykle śmieją się i dopingują w trakcie zajęcia. Unikają też kontaktu z ofiarą – nie chcą siadać z nią w ławce, nie odzywają się do niej i odwracają się, gdy podchodzi (Wójcik i Mondry, 2020). Odgrywający tę rolę uważają, że udział w prześladowaniu daje im poczucie władzy i powoduje, że są postrzegani jako „fajni” (Ziegler i in., 1991). Co ciekawe, ok. 23% uczniów uznaje *bullying* za zabawną rozrywkę w nudnej szkolnej rzeczywistości (Boulton i Flemington, 1996), a w badaniach Björkqvist i in. (1982) oraz Whitneya i Smitha (1993) 20% uczniów deklaroowało chęć dołączenia do osoby stosującej *bullying*, gdyby „coś się działo”.

Według badań Salmivalli i Voetena (2004) ok. 20–30% uczniów to asystenci agresora i aktywni kibice.

Bierni kibice i niezaangażowani świadkowie

Zdarzenie na schodach widziała spora grupa kolegów z klasy Karola. Olaf, Mirek, Paulina i Agata obserwowali scenę od początku aż do pojawienia się nauczyciela. Zaprezentowali zachowanie charakterystyczne dla biernych świadków – nie okazujących poparcia, nie broniących, ale obecnych podczas incydentów *bullyingowych*.

Bierni kibice prezentują zachowania neutralne zarówno wobec sytuacji, jak i ucznia będącego celem ataków. Nie chcą się narazić, żeby nie stracić swojej bezpiecznej pozycji w klasie (Gini i in., 2008; Levy i Gumpel, 2018).

Krzyś, Paweł i Marysia, również świadkowie zdarzenia, gdy tylko zorientowali się, na co się zanoszą, odeszli korytarzem w stronę stołówki. Robią wszystko, by nie dać się wciągnąć w incydenty: odchodzą, odwracają się, nie wiedzą, co robić w sytuacji *bullyingu*. Nie rozmawiają z Karolem, chyba że poprosi o to nauczyciel.

Odgrywają oni rolę niezaangażowanych świadków, bo stanowczo unikają postawienia się po którejkolwiek ze stron (Salmivalli, 1999). Cechuje ich niskie poczucie skuteczności funkcjonowania w grupie rówieśniczej (Thornberg i Jungert 2013). Mają też niskie poczucie skuteczności własnych działań jako obrońcy (*defender self efficacy*; Pöyhönen i in., 2012). Bierni kibice i niezaangażowani świadkowie stanowią 20–30% uczniów, a dziewczyny częściej niż chłopcy przyjmują neutralne role (odpowiednio, 40,2% i 7,3%; Salmivalli i Voeten, 2004).

Obrońcy

W kole *bullyingu* mamy jeszcze jedną bardzo ważną postać – obrońcę osoby doświadczającej przemocy. Niestety w klasie Karola nie ma ucznia lub uczennicy, którzy mogliby odegrać tę rolę. Według Salmivalli i Voetena (2004) obrony podejmuje się ok. 20% uczniów. W klasie Karola byłaby to najprawdopodobniej obrończyni – badania wskazują, że w tej roli występują częściej dziewczyny niż chłopcy (odpowiednio, 30,1% i 4,5%).

Co zatem mógłby zrobić potencjalny obrońca, gdy zobaczyłby, jak Patryk ośmiesza i upokarza Karola na oczach klasy, a nawet szkoły? Mógłby zainterweniować bezpośrednio, czyli podejść do Patryka i kazać mu przestać. Mógłby okazać zainteresowanie

i wsparcie Karolowi – pomóc mu wstać, odprowadzić do klasy. Mógłby też zgłosić problem wychowawczyni, rodzicom lub innym dorosłym. Jak pokazują badania, byłby skłonniejszy zainterweniować, gdyby Karol był jego przyjacielem albo chociaż należał do grupy jego znajomych (Pronk i in., 2016).

Chociaż z badań wynika również, że obrońca cieszy się wyższym statusem w klasie, to trudno jednak stwierdzić jednoznacznie, czy pomocowe zachowania obrońcy budują ten status czy to wysoki status umożliwia sprzeciwienie się osobie stosującej *bullying*. Uczniowie i uczennice odgrywający rolę obrońców mają wyższe poczucie własnej skuteczności w obszarze interwencji niż uczniowie pełniący rolę czynnych i biernych świadków. Są przekonani o tym, że wiedzą, jak przeprowadzić skuteczną interwencję w obronie krzywdzonej osoby (Pöyhönenii i in., 2012). Dodatkowo potrafią wykorzystać wsparcie społeczne oraz strategie radzenia sobie zorientowane na rozwiązywaniu problemu – wiedzą, gdzie i w jaki sposób uzyskać pomoc oraz jak się zachować, gdy rozpoczyna się *bullyingowy* incydent (Batanova i in., 2014; Pozzoli i Gini, 2010).

W kole *bullyingu* celowo mówimy o *rolach*, wskazując nie na charakterystyki osobiste, lecz na funkcję, jaką dana osoba pełni w konkretnym kontekście grupowym. Badacze wskazują, że w zależności od kontekstu grupowego uczniowie mogą odgrywać różne role: raz być aktywnym kibicem, a innym razem – neutralnym obserwatorem (np. Huitsing i Veenstra, 2012). Goossens i in. (2006) opisują role hybrydowe, podejmujące sprzeczne działania. Niektórzy uczniowie stosujący przemoc stają się obrońcami – w zależności od tego, jacy uczniowie aktualnie tworzą grupę rówieśniczą.

Ekstremalnym przykładem płynności roli w kole *bullyingu* jest wrogojaciel (*freemymy*) opisany przez Wójcik i Flaka (2021).

Tę rolę w klasie Karola pełni Szymon. Przyjaźni się z Karolem po szkole, chodzą na pozaszkolne zajęcia i spotykają się na osiedlu. W klasie Szymek zdaje się nie zauważać Karola. Zwłaszcza, gdy w okolicy jest Patryk lub ktoś z jego świty. Nie siada z nim w ławce, nie rozmawia, nawet nie mówi „cześć”. Zdarza się, że dołącza do kibiców i śmieje się z docinków pod adresem Karola. Tylko Karol wie o ich pozaszkolnej relacji. Dlaczego Szymon nie przyznaje się do przyjaźni z Karolem i nie staje po jego stronie?

Wrogojaciel to rola widoczna tylko z pozycji osoby doświadczającej *bullyingu*. Badania pokazują, że przyjaźń z osobą o statusie ofiary *bullyingu* zwiększa ryzyko własnej wiktymizacji (Bukowski i Sippola, 2001). Uczniowie, którzy nie popierają prześladowania i chcieliby pomóc, jednocześnie rozumieją, że jeżeli nie dostosują się do normy grupowej, narażą się na wykluczenie. Mogą „skończyć z tępionymi”,

a to najgorsza rzecz dla nastolatka (Wójcik i Kozak, 2015). Rola przyjaciela i wroga jednocześnie może wskazywać na zarówno siłę wpływu grupy, jak i podatność jednostki na ten wpływ (Huising i Veenstra, 2012).

Dlatego Szymon, jeżeli chce zachować bezpieczną pozycję (podobnie jak niezaangażowani świadkowie), musi ulec normie panującej w grupie. W efekcie zarówno Szymon (wrogójciel), jak i Olaf, Mirek, Paulina, Agata, Krzyś, Paweł i Marysia (bierni i niezaangażowani świadkowie) funkcjonują w dwóch równoległych systemach norm.

Pozwala im to jednocześnie lubić atakowane osoby i nie popierać *bullyingu*, ale brać udział (czynnie lub biernie) w *bullyingowych* działaniach (Wójcik, 2018).



Stereotypowa para: „biedny agresor” i „winna ofara” – charakterystyki osób jako czynniki ryzyka

Karola wysyłano na spotkania ze szkolnym psychologiem, a mama w trosce o swoje dziecko pytała: „Co z moim synem jest nie tak?”. Tata Patryka został wezwany do szkoły, ale to tylko uczyniło z jego syna klasowego bohatera.

Dlaczego nawet będąc zewnętrznym obserwatorem – rodzicem, pedagogiem, dyrektorem czy badaczem *bullyingu* – zdarza się nam zawężać pole widzenia i szukać przyczyn zjawiska w indywidualnych charakterystykach zaangażowanych osób?

Szkola jest systemem, w którym występuje podział na role społeczne, klasy, stanowiska i statusy, a takim systemom towarzyszy występowanie stereotypów (Jost i Banaji, 1994). Teorie dotyczące stereotypów analizują wiele mechanizmów pozwalających nam w uproszczony sposób widzieć rolę ofiary i agresora w sytuacji *bullyingu*. Można tu wymienić m.in. racjonalizującą funkcję stereotypu, stereotypizację z namysłem, stereotypizację bez namysłu, hipotezę sprawiedliwego świata i orientację na dominację społeczną. Wszystkie te mechanizmy – działając na poziomach indywidualnym, grupowym i społecznym – pozwalają usprawiedliwiać wyższą pozycję w hierarchii lub bezczynność, podtrzymywać schematyczne myślenie o sytuacjach, utrzymać kontrolę nad stereotypizowaną jednostką, winić ofiarę lub znajdować proste odpowiedzi dotyczące przyczyn zachowań agresora (Allport, 1954; Eagly i Chaiken, 1993; Fiske, 1993; Gaertner i in., 1993; Goodwin i in., 2000; Hafer i Begue, 2005; Kay i in., 2005; Lerner i Miller, 1978; Pratto i in., 2006; Tajfel, 1981).

Ulegają tym mechanizmom uczniowie, rodzice, nauczyciele i dyrektorzy szkół. Badania pokazują, że 76% dzieci i nastolatków powodów *bullyingu* upatruje w wyglądzie atakowanego dziecka (otyły, chudy, brzydka) albo jego zachowaniu (dziwne zachowanie, mówienie z dialektem, nieśmiałość; Frisén i in., 2007). Z kolei – jak piszą Mishna i in. (2006) – jednym z powodów braku interwencji nauczycieli jest to, że nie znajdują oni stereotypowych cech u wiktyimizowanych dzieci.

Mechanizmy związane ze schematami myślenia i oceniania pozwalają nam współwinić osobę doświadczającą przemocy za to, że znalazła się w takiej roli. I to mimo powszechnego braku akceptacji dla przemocy w szkole. Zastanówmy się jednak, czy są jakieś osobiste charakterystyki stanowiące czynniki ryzyka zagrożenia wiktyimizacją. W raporcie z badań dotyczących *bullyingu* przeprowadzonych przez *US Commission on Civil Rights* (2011) wskazano: płeć, przynależność rasową lub etniczną, niepełnosprawność, orientację seksualną, identyfikację płciową i przynależność religijną (Meyer, 2011). Wyniki innych badań są podobne i wskazują: otyłość, opóźnione dojrzewanie, niepełnosprawność, przynależność do mniejszości seksualnej, obecność ADHD, drażliwość i skłonność do ryzyka, ale też lękliwość i depresyjność, a nawet poziom wykształcenia (Benke i in., 2014; Nadeem i Graham, 2005; Pappa i in., 2016; Pearce, 2002; Reynolds i Juvonen, 2010; Son i in., 2012; Tielbeek i in., 2012). Jak jednak zauważyli Brendgen i in. (2021), ciężko jest stwierdzić, czy wpływ czynnika genetycznego odpowiedzialnego za występowanie konkretnej dyspozycji osobistej jest silniejszy niż czynnika środowiskowego. Może się zdarzyć, że trudne doświadczenie – jakim jest *bullying* – wywoła ekspresję genetycznej skłonności. Wiadomo też, że wpływ warunków środowiskowych może redukować wpływy genetyczne (Shanahan i Hofer, 2005)

Założmy, że Karol ma genetyczną skłonność do odczuwania lęku i wycofania społecznego, jednak dopiero kiedy zaczął doświadczać *bullyingu*, „uaktywnił” ten mechanizm i ta jego cecha zaczęła się rozwijać. Być może jeżeli Karol trafiłby do akceptującego i wspierającego środowiska rówieśniczego, nie prezentowałby zachowań lękowych.

Często wymienianym czynnikiem ryzyka jest skłonność do agresywnych zachowań lub łamania zasad. Dzieci z genetyczną skłonnością do prezentowania takich zachowań spotykały się z większą ilością agresji słownej i fizycznej ze strony rówieśników (DiLalla i DiLalla, 2018; DiLalla i John, 2014; DiLalla i in., 2015). W pomysłowym badaniu eksperymentalnym Wright i in. (1986) udowodnili jednak, że to nie zachowania chłopców, a normy panujące w grupie przesądzały, jaką rolę zaczynali oni odgrywać. Badacz rozdzielił uczestników na dwie grupy – jedną stanowili chłopcy prezentujący agresywne zachowania, drugą – chłopcy z tendencją do wycofania społecznego. Jeżeli agresywny chłopiec trafił do grupy, w której zachowania agresywne nie były normatywne, wchodził w rolę ofiary. Chłopiec z tendencją do wycofania, trafiając do grupy „agresywnej”, również przyjmował rolę ofiary. Jeśli jednak dopasowanie do norm grupowych było duże, ani jedni, ani drudzy nie doświadczali wiktylizacji.

Często wymienianym czynnikiem ryzyka wiktylizacji jest pochodzenie z grup marginalizowanych (Buhs i in., 2006). Jak jednak piszą Juovnen i Graham (2014), chodzi w tym przypadku o brak obrony i wsparcia. Analogicznie rozprawili się z depresyjnością jako czynnikiem ryzyka Kochel i in. (2012), dowodząc, że owszem ta tendencja współwystępuje, ale tylko dlatego, że depresyjne dzieci mają problem z nawiązywaniem przyjaźni. Nawet jeden przyjaciel może ochronić przed doświadczeniem *bullyingu* (Hodges i Perry, 1999; Hodges i in., 1999). Z kolei Yeung Thompson i Leadbeater (2013) wykazały, że emocjonalne wsparcie otrzymywane od przyjaciół zapobiegało wystąpieniu internalizacyjnych zachowań u osób doświadczających *bullyingu*.

Wydaje się więc, że każda cecha, która w odpowiednim kontekście „nie podpasuje” grupie, może stać się taką, w której będziemy doszukiwać się przyczyny wiktylizacji. Nawet bardzo zaawansowane technologicznie i metodologicznie badania z udziałem bliźniąt monozygotycznych, a więc identycznych pod względem genetycznym, nie są w stanie w pełni kontrolować wpływu doświadczeń społecznych. Są one wyjątkowe i różne dla każdego z bliźniąt. *Bullying* może być właśnie takim doświadczeniem (Brendgen i in., 2021). Warto więc przyjąć za Thornbergiem i in. (2021), że nie istnieje proste wytłumaczenie, dlaczego część dzieci doświadcza *bullyingu*. Wpływa na to wiele czynników, zarówno indywidualnych, jak i związanych ze środowiskiem, które albo chronią, albo ułatwiają wejście w tę rolę (Zych i in., 2017).

Finalny efekt zależy od natężenia każdego z nich i interakcji, w jakie ze sobą wchodzi. Być może Karolowi wystarczyłby jeden przyjaciel, który wspierałby go w trudnej sytuacji? Może wystarczyłby wspomniany wcześniej obrońca lub obrończyni?

Zastanówmy się teraz, czy istnieje *modelowy sprawca*? Nauczyciele często wskazują, że ma on niską samoocenę, gorący temperament, słabe osiągnięcia czy relacje rodzinne, doświadczył nadużyć zarówno psychicznych, jak i fizycznych, jest źle wychowany lub pochodzi z rodziny z problemami finansowymi (Nicolaidis i in., 2002). Badacze wskazują, że są to częściej chłopcy niż dziewczyny, pochodzący z rodzin o niższym statusie ekonomicznym (Kumpulainen i in., 1999). Inni charakteryzują sprawców *bullyingu* jako agresywnych, impulsywnych, dominujących (Olweus, 1991, 1995), mniej przystosowanych społecznie i emocjonalnie (Nansel i in., 2001) oraz ze skłonnością do depresji, myśli samobójczych i stanów lękowych (Kumpulainen i in., 1999; Roland, 2002; Slee, 1995). Badania wskazują też, że sprawców charakteryzuje brak kompetencji społecznych i złe relacje rówieśnicze (Haynie, 2001).

Przyjrzyjmy się Patrykowi: jest agresywny, o jego samoocenie wiemy mało, osiągnięcia ma rzeczywiście słabe, pochodzi z biednej rodziny, czasem jest impulsywny, można uznać go za źle wychowanego, a czy doświadczył nadużyć nie wiemy, jednak czasem koledzy widzieli, że tata na niego krzyczy. Czyli odkryliśmy „modelowego sprawcę”, interwencja zakończona, w klasie nic się nie zmienia.

Przeanalizujmy jednak dokładniej wyniki badań dotyczących płci i statusu socjoekonomicznego sprawców, ponieważ w kwestii tych cech większość badaczy jest zgodna. Chłopcy zdecydowanie częściej angażują się w fizyczne formy *bullyingu* i to bez względu na wiek, pochodzenie, status socjoekonomiczny i różnice kulturowe czy narodowe (Archer, 2004; Card i in., 2008). Zwróćmy uwagę, że u dziewczyn dominująca jest przemoc relacyjna – jednak w porównaniu ze stosowaną przez dziewczyny przemocą fizyczną, a nie w porównaniu z chłopcami. Jedni i drudzy angażują się równie często w zachowania mające na celu wykluczenie i niszczenie reputacji potencjalnych ofiar (Archer, 2004; Card i in., 2008). Dodatkowo u dziewczyn agresja fizyczna jest mniej akceptowana społecznie niż w przypadku chłopców – takie incydenty budzą bardziej zdecydowane reakcje. Stosując przemoc relacyjną, unikają one sankcji społecznych, które groziłyby im za stosowanie otwartych form przemocy (Richardson i Green, 1999). Jeżeli dziewczyny i chłopcy stosują tyle samo przemocy relacyjnej, a wyniki badań pokazują, że jest ona rzadziej rozpoznawana (przez nauczycieli, rodziców, i uczniów), można wnioskować, że po prostu mniej wiemy o rzeczywistym zaangażowaniu dziewczyn. Częściej zauważalne incydenty są charakterystyczne dla chłopców.

Widzimy, że Patryk kopie, popycha Karola, ale to, że Gosia rozpuszcza w klasie plotki o tym, iż Karol jest gejem, może umknąć naszej uwadze.

Warto zwrócić też uwagę, że relacje są dla dziewczyn ważniejsze niż dla chłopców – zarówno bardziej je cenią, jak i więcej w nie inwestują (Maccoby, 1998) – stosują więc to, co w ich mniemaniu może być najskuteczniejsze (Coyne i in., 2011). Nie muszą być „łagodniejszymi” sprawcami czy rzadziej się angażować. Ich działania trudniej jednak zauważyć, a zatem również trudniej dokładnie zbadać.

Pochodzenie z biednej rodziny jako czynnik charakteryzujący prześladowcę też może zaciemniać obraz sytuacji. Jak piszą Kumpulainen i in. (1999), dzieci z rodzin o różnym statusie socjoekonomicznym są na początku na takiej samej pozycji, jednak dzieci z ubogich środowisk dłużej mogą pozostać w tej roli. Często też mają mniej wsparcia i gorszy dostęp do pomocy oraz mogą liczyć na mniejsze zaangażowanie ze strony rodziców.

Badania pokazują, że potrzeba bycia widocznym, wpływowym i uznawanym jest u uczniów i uczennic stosujących *bullying* wysoka (Salmivalli i in., 2005; Sijtsema i in., 2009). Część badaczy stwierdza wprost, że kierowane na rówieśników agresywne zachowania są związane z chęcią osiągnięcia i utrzymania dominującej pozycji w grupie oraz ze statusem w klasie i społecznym poważaniem (Adler i Adler, 1998; Eder 1985; Juvonen i in., 2012; Parkhurst i Hopmeyer, 1998).

Jeżeli Patryk otrzymałby właściwe wsparcie, nie czułby się gorszy z powodu niemodnych butów czy braku smartfonu i być może nie musiałby stosować agresji do walki o swoją pozycję w klasie. Patryk kontynuuje prześladowanie Karola nie dlatego, że pochodzi z biednej rodziny. Prawdopodobnie dzięki okazywanej agresji jest szanowany – jest szefem grupy, ma wpływ na rówieśników. Strategia taka okazała się skuteczna, a on nie chce tej pozycji stracić. Dodatkowo zwróćmy uwagę, jak traktuje Patryka reszta klasy. Nie chcą podpaść i dzielić losu Karola, więc traktują go dobrze – śmieją się z jego żartów, kibicują w aktach agresji.

Wsparcie społeczne, jakie otrzymuje prześladowca, jest bardziej pozytywne niż negatywne (Juvonen i Graham, 2013). Większość uczniów potępia *bullyingowe* zachowania i nie lubi tych, którzy używają przemocy wobec rówieśników, jednak w dalszym ciągu trzyma ich stronę (Rigby i Johnson 2006; Salmivalli, 2010).

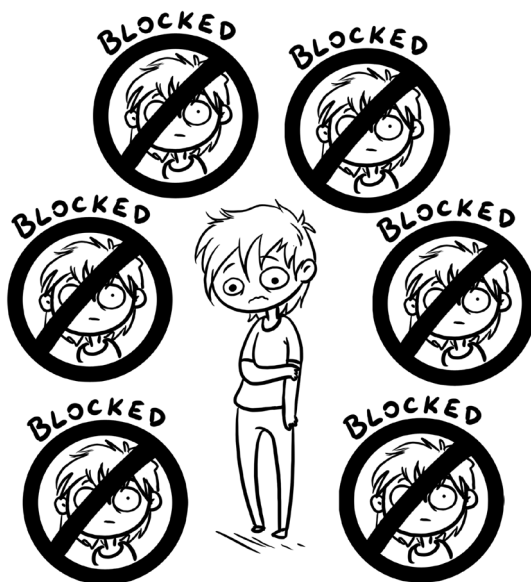
To wszystko sprawia, że Patryk może myśleć o sobie znacznie lepiej oraz oceniać nierealistycznie swoje możliwości i umiejętności.

Hymel i in. (1993) piszą, że młodzież stosująca agresję przecenia swój status społeczny, a często też swoje umiejętności szkolne i sportowe. Może słabe osiągnięcia są wynikiem nierealistycznego oceniania swoich umiejętności, a nie cechą osoby stosującej *bullying*?

Jeżeli przyjmiemy, że celem prowadzonych badań jest umiejętna i efektywna pomoc, łączenie cech osobistych dziecka z byciem sprawcą jest stratą czasu. Nie umożliwi ani prewencji, ani skutecznej interwencji. Sprowadzenie sprawy do stwierdzenia, że Patryk i Gosia znęcają się, bo są *jacyś* albo pochodzą *skądś*, nie pozwala pomóc ani im, ani całej klasie. Dodatkowo takie ujęcie sprawy prowadzi do krzywdzących uogólnień, stygmatyzowania i obwiniania dzieci (Horton, 2016). Nie należy tego mylić z próbą usprawiedliwiania przemocy. *Bullying* jako konkretny typ przemocy jest złożonym procesem społecznym. Ma wiele przyczyn i rodzi wiele skutków. Indywidualne cechy są tylko jedną z części tego procesu. Wchodzą w interakcje z czynnikami środowiskowymi na zasadzie wzajemnego wpływu (Thornberg i in., 2021).

Jeśli Patryk trafiłby do klasy, w której nie czułby się gorzej np. z powodu braku modnych gadżetów, przy pewnych uwarunkowaniach środowiskowych mógłby nawet wpaść w rolę ofiary. Również Karol w innych okolicznościach mógłby wejść w rolę sprawcy i używać przemocy wobec Patryka. Mimo że ich dyspozycje osobiste byłyby takie same.

Ulegając procesom stereotypizacji, łatwo nam skupić się tylko na widocznych cechach ofiary czy sprawcy. Zwłaszcza osoby, które sprawują opiekę nad dziećmi i młodzieżą, powinny sobie uświadomić, że nie ma prostej zależności przyczynowej między indywidualnymi cechami lub właściwościami a rolami odgrywanymi w procesie *bullyingu*. Wynika to m.in. stąd, że „ludzkie zachowanie jest zdeterminowane wieloma czynnikami i podlega wielu wpływom” (Swearer i Espelage, 2011). Warto więc za Mazzone i in. (2021) stwierdzić, że nauczyciele potrzebują kształcenia w zakresie współdziaływania czynników indywidualnych i kontekstowych z grupą rówieśniczą oraz powinni zwracać uwagę na ich własną rolę w przebiegu zjawiska. Rezultatem interakcji tych wszystkich czynników jest zjawisko o charakterze procesu, jakim jest *bullying*.



„To tylko świat wirtualny” – o cyberprzemocy

Przemoc elektroniczna w postaci *cyberbullyingu* jest najkrócej badanym typem przemocy rówieśniczej. Początek badań nad nią zwykle datuje się na rok 2005, kiedy badacze zainteresowali się bardzo tragicznymi przypadkami przemocy rówieśniczej, w której wykorzystano internet jako narzędzie działania młodych ludzi dokonujących przemocy. *Cyberbullying* obejmuje wszystkie te przypadki dręczenia, w których narzędziem realizacji przemocy są nowe media, obecnie właściwie oznaczające różne rodzaje internetowych narzędzi komunikacyjnych. W praktyce zatem ten typ przemocy rówieśniczej nie przebiega w przestrzeni fizycznej, lecz odbywa się online w obszarze portali społecznościowych, komunikatorów i sieciowych społeczności, gdzie publikowane są treści. Może przybierać formę bezpośrednią, kiedy sprawca lub sprawcy komunikują się z osobą pokrzywdzoną (np. wysyłając jej wiadomości w komunikatorze, lub pośrednią, kiedy w komunikacji internetowej zamieszczane są informacje lub materiały dotyczące młodego człowieka doświadczającego przemocy. Rzadziej cyberprzemoc rówieśnicza przyjmuje bardziej wyrafinowane formy, tj. kradzież tożsamości, kiedy ktoś zakłada fałszywy profil, naśladujący profil osoby pokrzywdzonej, i za jego pomocą dokonuje negatywnych akcji, np. obraża inne osoby czy publikuje posty, które mogą kompromitować osobę doświadczającą przemocy (Pyżalski, 2012a, 2012b).

Badacze problematyki dyskutują, na ile *cyberbullying* należy traktować jako odrębne zjawisko, a na ile jest on odmianą *bullyingu* (Kowalski i in., 2015; Olweus, 2012). Dyskutowane są tu m.in. kwestie podstawowych charakterystyk, tj. regularności,

nierównowagi sił i intencjonalności, a także potencjalnego uzupełnienia tych charakterystyk o dodatkowe, reprezentatywne jedynie dla przemocy online. Przykładowo w przypadku *cyberbullyingu* ktoś może doświadczać przemocy regularnie, mimo że sprawca działał jednokrotnie. Będzie tak wtedy, gdy jakiś materiał atakujący młodego człowieka zostanie upowszechniony online przez inne osoby.

Gosia wrzuciła na klasową grupę (na popularnym portalu) przerobione zdjęcie Karola: domalowała mu makijaż i dopisała tekst: „Hej, jestem Karola”. Magda je załajkowała i umieściła u siebie na profilu. Przesłała je także Sebie, który dodał do niego vulgar-ny napis o treści seksualnej i również umieścił na swoim profilu. Mick to załajkował i udostępnił, ale oznaczył prawdziwy profil Karola. Niemal całą szkołę obiegło coraz bardziej przerobione zdjęcie Karola, a on dostawał dziesiątki wyśmiewających go i poniżających wiadomości, komentarzy, a nawet sms-ów.

Mamy tu do czynienia z tą samą charakterystyką, lecz innym mechanizmem. Podobnie jest z nierównowagą sił, która może nie wynikać z przewagi fizycznej lub psychicznej, a posiadanych kompetencji tworzenia materiałów online. Podważana bywa także podstawowa cecha przypisywana przemocy, jaką jest intencjonalność. Komunikacja zapośredniczona w sieci (*computer mediated communication*) sprzyja bezrefleksyjnemu działaniu, gdy krzywdzimy, chociaż nie jest to naszym celem. Przykładowo w badaniach Pyżalskiego (2012), aż 37% polskich nastolatków wskazało, że wysłało przez internet/telefon coś, co miało być żartem, a skończyło się poważną krzywdą innej osoby.

Warto zauważyć, że w stanowczej większości badań potwierdzono, iż rozpowszechnienie *cyberbullyingu* jest zdecydowanie niższe niż jego tradycyjnej, offline'owej wersji (zarówno w kontekście sprawstwa, jak i wiktyimizacji; np. Modecki i in., 2014; Pyżalski, 2012; Salmivalli i in., 2013).

Warto jednak się zastanowić, czy *cyberbullying* jest sprawą szkół i placówek edukacyjnych czy też należy go traktować jako zjawisko, które dzieje się gdzie indziej i którego nie należy łączyć ze szkołą. Istnieje kilka poważnych, popartych wynikami badań naukowych argumentów za tym, aby cyberprzemoc znajdowała się w obszarze zaangażowania szkoły, a zajmowanie się nią było częścią spójnych programów profilaktycznych realizowanych w placówkach edukacyjnych.

Po pierwsze – wbrew czasami jeszcze przyjmowanemu potocznemu rozumieniu – doświadczenia młodych ludzi online nie mają charakteru wirtualnego, lecz są prawdziwymi doświadczeniami, które korzystnie lub szkodliwie wpływają na ich zdrowie psychiczne (Pyżalski i in., 2019). Oznacza to, że zaangażowanie w cyberprzemoc – bez względu na to, w jakiej roli – przekłada się na funkcjonowanie

psychicznie (np. w kontekście poczucia bezpieczeństwa). Ze względu zatem na całościowy charakter sfer on- i offline, między którymi nie istnieje granica, wszystkie te doświadczenia będą miały przełożenie na funkcjonowanie młodych ludzi w szkole. W działaniach profilaktycznych i wychowawczych doświadczenia online nie mogą być więc pomijane jako przynależące do innego świata. W szczególności, kiedy weźmiemy pod uwagę to, że doświadczanie *cyberbullyingu* bywa skorelowane z bardzo poważnymi problemami zdrowia psychicznego, w tym myślami i próbami samobójczymi (np. Bottino i in., 2015; van Geel i in., 2014). Warto zauważyć, że te konsekwencje mogą wystąpić nawet wtedy, gdy osoby stosujące agresję online nie należą do tradycyjnej grupy rówieśniczej ofiary (np. zespołu klasowego), lecz są jej znane tylko ze środowiska online (Pyżalski, 2012a, 2022). Najczęściej jednak w przemoc tego typu są zaangażowane te same osoby w obydwu środowiskach, do czego jeszcze wrócimy w dalszej części artykułu (Pyżalski, 2012a)

Po drugie zarówno sprawstwo, jak i wiktyimizacja w kontekście on- i offline są silnie dodatnio skorelowane. Korelacje wynoszą tutaj 0,4–0,5 i dotyczą w szczególności *bullyingu* relacyjnego. Jeśli zatem ktoś jest wykluczany, częściej doświadcza *bullyingu* także za pomocą narzędzi cyfrowych (Modecki i in., 2014; Pyżalski, 2012a). Nie można więc traktować cyberprzemocy jako osobnego zjawiska, bowiem uczeń doświadczający *bullyingu* online doświadcza go także w sposób tradycyjny, w postaci wykluczenia lub ataków werbalnych czy fizycznych (Pyżalski, 2012a, 2022).

Wreszcie, w większości badań potwierdzono, że cyberprzemoc, jeśli bazuje na funkcjonowaniu w grupie offline, dotyczy najczęściej tych samych młodych ludzi w tych samych rolach. Zatem często jest tak, że ci, którzy krzywdzą online, są także sprawcami offline, a ofiarami są te same osoby w obydwu środowiskach.

W przypadku Karola Gosia zarówno rozpuszczała plotki offline, jak i wrzuciła do sieci ośmieszające zdjęcie. Magda, Mick i Seba stali się asystentami Gosi, tak samo jak asystowali Patrykowi w sytuacji na schodach.

Przemoc, która się dzieje, dotyczy więc dynamiki tej samej grupy i jednocześnie silnie na nią wpływa. Bywa, że nakładanie się ról nie jest pełne, ale jest między nimi logiczne powiązanie. Przykładowo dziecko doświadczające *bullyingu*, które nie potrafi obronić się w szkole, staje się sprawcą offline, gdzie może bezpiecznie odplącić za doświadczane krzywdy (Pyżalski, 2012a, 2012b).

Osoby stosujące przemoc zyskują dodatkowe narzędzie krzywdzenia, a doświadczenia atakowanych osób mają bardziej szkodliwy i obciążający charakter (Pyżalski i in., 2022). Dobrze ilustruje to wypowiedź z badań jakościowych polskich nastolatków (Barlińska i in., 2018), gdzie chłopiec bez przerwy odrzucany i poniżany offline

dotatkowo otrzymuje regularnie wpisy online typu: „Żał mi Cię człowieku, zachowujesz się jak skończony debil imbecyłu. Po prostu nie próbuj udawać kogoś, tylko stań się kimś, bo obecnie zachowując się w szkole dalej tak samo, nie będziesz miał życia”, „Masz ryj jak wyrzygany, przeterminowany kotlet z wiewiórki”, „Czego Cię pało w szkole nie było?”, „Nie mogę patrzeć na Twój ryj, chyba jesteś ciota” (Barlińska i in., 2018, s. 100–101). Nie ulega zatem wątpliwości, że traktowanie *cyberbullyingu* jako kwestii nie dotyczącej funkcjonowania młodych ludzi w szkole jest błędem i nie stanowi dobrej decyzji wychowawczej. Błędem jest także tworzenie w szkole specjalnych programów edukacyjnych i profilaktycznych obejmujących jedynie problematykę cyberprzemocy (co jest ostatnio bardzo popularne) i ekstrahujących od funkcjonowania młodych ludzi offline. Nie mają one szans powodzenia, gdyż *bullying* należy traktować jako całościowe zaburzenie relacji rówieśniczych w wymiarze online równocześnie i we wzajemnym powiązaniu.

„Jak do tego doszło, nie wiem...” – fazy *bullyingu*

W badaniach wykazano, że nauczyciele uważają, iż *bullyingu* jest mniej niż w rzeczywistości, co wpływa na liczbę podejmowanych interwencji (Bradshaw i in., 2007; O’Moore, 2000). Dlaczego uczniowie raportują w ankietach więcej przypadków przemocy, niż deklarują nauczyciele, a co piąty uczeń jako powód braku reakcji wskazuje brak wiedzy nauczyciela, o tym, że do przemocy w ogóle dochodzi? (Giza-Poleszczuk i in., 2011; Przewłocka, 2015). To, że blisko połowa uczniów nie zgłasza, iż doświadcza lub bywa świadkami *bullyingu* (Sjursø i in., 2019), nie powinno jednak dziwić, skoro jednocześnie badani uważają, że nauczyciele nie traktują *bullyingu* poważnie i interweniują tylko, gdy sytuacja stanie się bardzo poważna (Wójcik i Rzeńca, 2021).

Czy *bullyingu* nie można zauważyć na wczesnym etapie i zatrzymać zanim dojdzie do jego bardzo drastycznych przejawów? Czy ciężkie pobicia, okrutne poniżanie i upokarzanie prowadzące do samookaleczeń lub prób samobójczych pojawiają się nagle? Wiedza dotycząca kolejnych etapów *bullyingu* oraz umiejętność zauważenia i zrozumienia zachowań grupy rówieśniczej mogą pomóc w podjęciu odpowiednich interwencji. Działania te mogą przerwać proces *bullyingu* zanim role się utrwala i zanim hierarchia klasowa się usztywni. Dzięki temu nie dojdzie do skrajnych form dręczenia i prześladowania, ponieważ *bullying* to nie pojedyncze zdarzenie, a proces o efekcie domina: od pierwszego, na pozór niewinnego ataku, poprzez poniżające etykietowanie i rujnowanie reputacji aż do pełnej wieloaspektowej fazy prześladowania i całkowitego wykluczenia ze społeczności klasy (rys. 2; Thornberg, 2015; Wójcik i in., 2022).

Rysunek 2 Fazy bullyingu

GRUPA RÓWIEŚNICZA



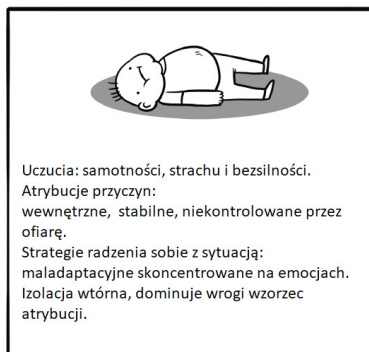
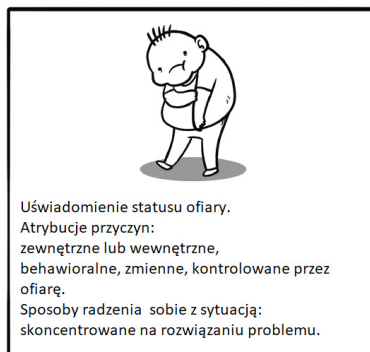
PIERWSZY ATAK

WSTĘPNA FAZA PRZEŚLADOWANIA

FAZA PEŁNEGO PRZEŚLADOWANIA

UKOŃCZENIE
SZKOŁY

OFIARA



Pierwszy atak

Karola poznaliśmy, kiedy sytuacja była już bardzo poważna. Zaczęło się jednak od dziwnych uśmiechów, a Karol nie wiedział, jak na nie reagować, ani nie był pewien, co znaczyły. Oprócz niejasnych uśmiechów Karol zapamiętał też przezwisko: „szczeniaczek”.

Forma pierwszego ataku i sposób, w jaki zostanie zinterpretowany, są niezwykle istotne dla dalszego rozwoju *bullyingu*. Niejasność i niejednoznaczność mogą powstrzymać stanowczą odpowiedź i obronę osoby będącej celem takiego ataku, a także interwencję nauczycieli oraz świadków. To z kolei napędza działania agresorów (Thornberg i in., 2013) i kierkuje dalsze działania grupy rówieśniczej. Początek *bullyingu* jest trudny do zdefiniowania i uchwycenia, a zachowania rówieśników

nieoczywiste: „czy to żarty czy już na serio”? W badaniach Wójcik i Mondry (2022) prowadzonych w polskich szkołach badane osoby mówiły o korzystaniu z ich rzeczy bez pozwolenia oraz zwracaniu uwagi na fryzurę, styl ubierania lub poziom wrażliwości. Mimo że każdy przypadek jest inny łączy je pewna podstępność i nieoczywistość działań, przez co dziecko będące celem pierwszych ataków ma trudności z podjęciem decyzji o reakcji i obronie. Często decyduje się poczekać i zobaczyć, co będzie dalej. Żarty i docinki to przecież normalna szkolna rzeczywistość.

Jest to moment *wyszukiwania słabości* (Wójcik i in., 2022), w którym rozpoczyna się proces testowania „kto pasuje, a kto nie” (Thornberg i Delby, 2019). Według Teräsahjo i Salmivalli (2003) uczniowie na tym etapie wybierają zachowania, które są przez nich uważane za dziwne i niepasujące do norm klasowych, a następnie przypisują potencjalnym ofiarom podstawowe atrybuty wykluczenia (Wójcik, 2018). Dotyczą one wyglądu, charakteru czy zachowania, pochodzą z makrokultury i uważane są za niepożądane (np. nadwaga, zbyt mało kobiecy wygląd lub kobiece zachowanie w przypadku dziewczyn, zbyt mało męski wygląd w przypadku chłopców, inne pochodzenie, niepełnosprawność lub choroba). Pierwszy atak „naznacza” przyszłe ofiary jako „inne”, „dziwne”, „niepasujące”, co uruchamia następne, do których dołączają się kolejni uczniowie. To, że „wybrani” uczniowie mają problem z interpretacją tych zachowań i nie reagują powoduje, że działania *bullyingowe* są kontynuowane.. Początkowe drobne żarty przybierają formę bardziej znaczących i złożonych aktów *bullyingu*, rozpoczynając kolejną fazę procesu (Hamarus i Kaikkonen, 2008).

Wstępna faza bullyingu

Karol słyszał już nie tylko, że jest „szczeniakiem”, chłopcy robili dziwne gesty, których nie rozumiał. Początkowo nawet udawał, że go to bawi, ale naprawdę chciał mu się płakać. Dodatkowo Gosia w tym samym czasie rozpuściła plotkę, że Karol jest gejem, co nie było prawdą, jednak klasa chętnie to podchwyciła. Zaczęto żartować, że nie umie grać w piłkę, bo woli ćwiczyć balet z dziewczynami. Na wuefie nie chcieli brać go do drużyny, tłumacząc, że „nie grają z babami”, mimo że w siatkówkę grał bardzo dobrze.

Ta faza *bullyingu* charakteryzuje się kolektywnym tworzeniem, uzupełnianiem i potwierdzaniem obrazu ofiary oraz uzasadnianiem pozycji w klasie (Thornberg i in., 2013). Takie działania usprawiedliwiają prześladowców, asystentów i aktywnych kibiców oraz ułatwiają zachowanie neutralnej postawy biernych i niezaangażowanych świadków. Jak pokazują Thornberg (2015) i Wójcik (2018), na tym etapie następuje

dodawanie drugorzędnych (uzupełniających) atrybutów wykluczenia, które są już bezpośrednio powiązane z mikrokulturą klasy. Jeżeli panuje norma niskich wyników w nauce, atrybutem wykluczenia będą wysokie osiągnięcia, jeżeli w klasie normą będzie uprawianie sportu, atrybutem może być nieuprawianie żadnej dyscypliny sportowej. Poza wspólną pracą nad obrazem wykluczonego ucznia lub uczennicy, pozostali uczniowie zaczynają odnajdywać swoje role w nowej społecznej *bullyingowej* rzeczywistości. To, czy wybiorą popieranie ataków, postawę neutralną lub obojętną czy obronę, zależy od wielu czynników (zob. np. sekcję *To między nimi...*).

Do incydentów *bullyingowych* dochodzi coraz częściej, narasta poczucie wykluczenia, bycia nieakceptowanym – uczniowie będący w roli ofiar zaczynają zdawać sobie sprawę z powagi sytuacji. Uświadamiają sobie swój status, zaczynają rozpoznawać się w roli ofiary. Zdają sobie sprawę, że są wykluczani i prześladowani. Zaczynają poszukiwać przyczyn.

Karol nie mógł zrozumieć, dlaczego koledzy z klasy tak go traktują. Doszedł do wniosku, że pewnie ubiera się zbyt ekscentrycznie, więc kolorowe ubrania, w których czuł się dobrze, zamienił na szare i czarne. Kupił też buty – dokładnie takie, jakie miał Patryk. Sytuacja jednak pogorszyła się. Patryk z kolegami pobili go, buty wyrzucili do śmietnika, krzycząc, że próbuje się przypodobać. I tak rozpoczęła się kolejna faza *bullyingu*.

Faza pełnego *bullyingu*

To najtrudniejszy etap *bullyingu*. Rówieśnicy nadal kreują, uzupełniają i potwierdzają obraz ofiary, ale na tym etapie może nastąpić odizolowanie wiktyimizowanego ucznia od reszty klasy. Granica między „my” – normalni a „on” – dziwak zaczyna być kreślona bardzo wyraźnie i konfrontacyjnie (Hamarus i Kaikkonen, 2008). Thornberg i Delby (2019) podkreślają, że izolacja, konfrontacja oraz określanie osoby jako odbiegającej od przyjętych norm (makro i mikro) buduje jej obraz jako odmienca zasługującego na wrogość. Między innymi dlatego incydenty przybierają na sile, a uczniowie doświadczający *bullyingu* są praktycznie całkowicie wykluczeni z klasy. Wójcik (2018) opisuje także działania mające na celu zrujnowanie reputacji przez opowiadanie historii i rozpowszechnianie plotek na temat przeszłości, znajomych oraz rodziny. Odchodzą ostatni sprzymierzeńcy, przyjaciele i znajomi. Badania wskazują, że to bardzo istotny moment. Uczeń będący celem agresywnych zachowań zostaje sam, bez wsparcia, we wrogim dla siebie środowisku. Zmieniają się także strategie radzenia i tym samym podejmowane działania (Hodges i in., 1999; Tholander i in., 2020). Thornberg (2013) określił ten etap jako *podwójną wiktyimizację*.

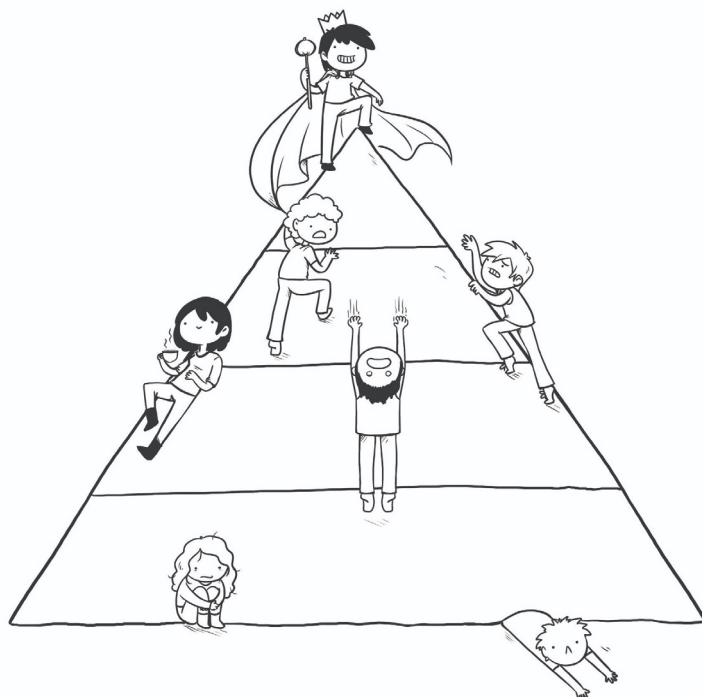
Z jednej strony wykluczają rówieśnicy, z drugiej – uczeń w tej roli szuka schronienia przed atakami. Paradoksalnie napędza to agresywne działania i niejednokrotnie potwierdza konstruowany obraz ofiary. Mogą temu towarzyszyć poczucie braku zaufania do innych i niedopasowania, zwątpienie, obwinianie siebie oraz rezygnacja z jakichkolwiek prób poprawy sytuacji czy proszenia o pomoc (DeLara, 2016). Część wiktyimizowanych uczniów tworzy wrogą atrybucję (Thornberg, 2015; Wójcik i in., 2022), czyli zaczyna interpretować wszystkie zachowania innych jako wrogie. Taka postawa, przeniesiona na sytuacje pozaszkolne, bardzo ogranicza możliwości poznania przyjaźnie nastawionych rówieśników, zbudowania wspierających relacji czy znalezienia alternatywnej grupy rówieśniczej. Ma to także negatywny skutek w przypadku ewentualnej zmiany klasy.

W trakcie tej fazy oprócz otwartych aktów przemocy werbalnej, fizycznej, materialnej i relacyjnej mogą pojawić się także klasowe rytuały potwierdzające pozycje wykluczanych jednostek oraz usprawiedliwiające zachowania rówieśników. Są zakorzenione w mikrokulturze klasy i składają się z kodów komunikacyjnych oraz zachowań, których znaczenie rozpoznają członkowie danej grupy. Celem klasowych rytuałów jest poniżenie i potwierdzenie niskiego statusu atakowanych osób w klasie. Dla niewtajemniczonego obserwatora może to wyglądać na nieszkodliwe, wręcz przyjacielskie zachowanie.

W przypadku Karola, było to: „Cześć, Kahhhol” – wypowiedane z kobiecą intonacją i akcentem przypominającym francuską głoskę „r”.

Hamarus i Kaikkonen (2008) opisali ten zestaw zachowań jako pozdrowienia o podwójnym znaczeniu (*double-message greetings*), w których intonacja lub forma wypowiedzi zawiera w sobie drwinę, czasem nierozpoznawalną dla nauczycieli. Takie zachowania wzmacniają poczucie wspólnoty grupy rówieśniczej, wyrażają podzielane nastawienie do wykluczonego dziecka, a także ułatwiają kontynuowanie *bullyingu* (Lesko, 1988). Rozpoznanie i poważne potraktowanie tego typu zachowań jest niezwykle ważne. Przekazywanie negatywnych, poniżających lub ośmieszających komentarzy w sposób akceptowalny społecznie powoduje brak interwencji nauczycieli, rodziców i świadków. Dodatkowo, kiedy *bullying* przyjmuje taką formę, bardzo ciężko zgłosić się do kogoś i poprosić o pomoc (Smith i Sharp, 1995; Wood i in., 2017).

Postrzeganie *bullyingu* jako procesu składającego się z wielu, połączonych ze sobą wydarzeń i zrozumienie motywacji uczniów do podejmowania lub wycofywania się z konkretnych zachowań pozwoli działać prewencyjnie oraz skutecznie i szybko interweniować, zatrzymując go zanim osiągnie fazę pełnego *bullyingu*.



„Dzieci tak mają...” – o normalizacji zjawiska *bullyingu*

Mischna i in. (2005) oraz Stauffer i in. (2012) sugerują, że *bullying* i *cyberbullying* bywają przez nauczycieli traktowane jako naturalna część dorastania. To, czy *bullying* jest „naturalny”, „występował zawsze” lub „jest wyścigiem szczurów”, pozostaje w tej chwili bez odpowiedzi. Warto jednak zwrócić uwagę, że mówimy o dotkliwej formie długotrwałej przemocy dokonywanej w kontekście społecznym i mającej poważne konsekwencje. Doświadczają jej osoby młode, niemające jeszcze zasobów, aby samodzielnie sobie z nią poradzić. Dla wielu takie doświadczenia mają charakter dziecięcej traumy (DeLara, 2019). W tej sekcji skupimy się na tym, czy *bullying* rzeczywiście musi występować w szkole.

Natężenie *bullyingu* różni się znacznie między poszczególnymi państwami (Sitek i Ostrowska, 2020). Warto się zastanowić, skąd mogą wynikać różnice w jego natężeniu w poszczególnych szkołach w Polsce. Wcześniej zwróciliśmy uwagę na aktualizację jego definicji dokonane na WABF (2021). Oprócz dotychczasowych wymiarów dodano tam wymiar instytucjonalny, wskazując, że szkoła jako instytucja może wzmacniać i ułatwiać zachowania *bullyingowe*. Postaramy się przybliżyć, w jaki sposób cechy klasy i szkoły oraz postawy nauczycieli wpływają na mechanizmy odpowiedzialne za wywoływanie i utrzymywanie *bullyingu*.

Często myślimy, że w dużych klasach *bullying* zdarza się częściej, ponieważ trudno jest kontrolować uczniów i zauważyć wszystkie negatywne zachowania (Wójcik i in.,

2016). Wyniki badań wskazują jednak, że liczba uczniów w klasie nie koreluje dodatnio z nasileniem zachowań *bullyingowych* (Thornberg i in., 2017), a niektóre obserwacje spójnie wskazują, że im mniej uczniów w klasie, tym większe szanse wystąpienia takich zachowań. (np. Garandeau i in., 2014; Saarento i in., 2013). Przyczyna takiego stanu rzeczy nie jest jasna – być może w mniejszej klasie osobom stosującym przemoc łatwiej zdobyć poklask i bezpośrednich pomocników (Garandeau i in., 2019). Ponadto w małej klasie fama rozchodzi się szybciej, więc osoby doświadczające *bullyingu* szybciej tracą popularność i trudniej im znaleźć wspierających rówieśników, obrońców czy sprzymierzeńców.

Podobnie jest z postrzeganiem efektu hierarchii klasowej. Łatwo przyjąć, że silna i utrwalona hierarchia (różnica władzy, popularności, siły) sprzyja pokojowej egzystencji w klasie. Wydawać by się mogło, że każdy wtedy zna swoje miejsce i nie ma powodu walczyć o władzę ani dominację. Uczniowie o niskim statusie klasowym rozumieją, że agresywne zachowania wobec „szefów klasy” są nieopłacalne, a pozostali akceptują stabilny układ sił (Garandeau i in., 2014). Wyniki badań pokazują jednak, że jest odwrotnie – im silniejsza hierarchia, tym większe nasilenie zachowań *bullyingowych* (Schäfer i in., 2005; Wolke i in., 2009). Ponadto w silnie zhierarchizowanej klasie uczniowie częściej doświadczają długoterminowego *bullyingu* relacyjnego, osoby stosujące przemoc są popularniejsze, a normy dotyczące tolerowania agresywnych zachowań, są podzielane przez większość uczniów (Laninga-Wijnen i in., 2019).

Każda klasa – bez względu na jej wielkość i rodzaj struktury społecznej, jaki się w niej tworzy – jest żywym dynamicznym organizmem. Nie działa jednak w próżni, lecz jest osadzona w szerszym kontekście szkoły, a szkoła – w szerszych kontekstach systemu edukacji, systemu politycznego i norm kulturowych (Bronfenbrenner, 1986). Wszystkie te systemy wpływają na to, jak kształtują się wewnętrzne zasady funkcjonowania w klasie, czyli normy. Część norm pochodzi z systemu „wyżej” – są to normy nakazowe (*injunctive norms*), a część jest tworzona w ramach konkretnej grupy i dla niej charakterystyczna, wynikająca z obserwacji, jak członkowie tej grupy zwykle się zachowują – mówimy wtedy o normach opisowych (*descriptive norms*).

Spójrzmy najpierw na badania dotyczące wpływu norm nakazowych na występowanie *bullyingu*. Norma nakazowa zakazująca stosowania przemocy jest powszechnie podzielana. Chociaż uczniowie w większości zgadzają się z tym, że nie należy prześladować ani krzywdzić innych (Forsberg i in., 2016; Song i Oh, 2017; Thornberg, 2015; Salmivalli i Voeten, 2004; Thornberg i in., 2018), to spora część badanych nastolatków, akceptując jednocześnie tę normę nakazową, powstrzymuje się od pomocy osobie pokrzywdzonej lub aktywnie uczestniczy w *bullyingowych* incydentach.

Równolegle istnieje bowiem system zasad dotyczących funkcjonowania w klasie, obejmujących np. styl ubierania się, sposób zwracania się do siebie, podejście do nauki lub metody rozwiązywania konfliktów. To są właśnie normy opisowe. Restrykcje i kary społeczne czekające tych, którzy klasowych normatywnych oczekiwań nie spełniają, także są dla młodzieży jasne (Jones, i in., 2011; Ojala i Nesdale, 2004; Wójcik i Hełka, 2018).

Jeżeli więc w klasie Karola wytworzyła się silna norma opisowa dotycząca traktowania go w ten sposób, nawet osoby, które tego nie popierają: Olaf, Mirek, Paulina, Agata, Krzys, Paweł i Marysia, biernie wspierają takie zachowania.

Jak to możliwe, że uczniowie jednocześnie potępiają i wspierają *bullying*? Istnieje mechanizm ułatwiający uczniom poruszanie się wśród wykluczających się zestawów norm. Powstaje równoległa norma opisowa mówiąca, że „nie prześladuje się tych, którzy zachowują się normalnie”. Pozwala ona jednocześnie nie akceptować *bullyingu* i brać udział w *bullyingowych* sytuacjach: wspierając tego, który dokonuje przemocy, lub przyglądając się (Wójcik, 2018). Ta norma staje się tym silniejsza, im popularniejszy jest agresor i jego świta. Dotyczy ona zwłaszcza tych uczniów, którzy walczą o popularność lub szczególnie obawiają się odrzucenia (Pouwels i in., 2019).

Badania empiryczne potwierdzają istotniejszą rolę normy opisowej dotyczącej stosunku do *bullyingu* w konkretnej klasie („w mojej klasie tak się robi”) niż normy nakazowej dotyczącej niestosowania zachowań przemocowych. W klasach, w których takie zachowania są uznane za częste i normalne, osoby stosujące przemoc i ich asystenci są częściej akceptowani (Pouwels i in., 2019; Sentse i in., 2007; Sentse i in., 2015). W klasach, gdzie funkcjonuje silna norma opisowa dotycząca zachowań prospołecznych („w naszej klasie wszyscy sobie pomagamy”), osoby stosujące przemoc są mniej popularne i częściej odrzucane. Częściej też zdarzają się interwencje w obronie krzywdzonych uczniów lub uczennic (Pozzoli i in., 2012).

O roli nauczyciela w przypadku zjawiska *bullyingu* mówimy, myśląc najczęściej o interwencjach. Yoon i Kerber (2003) twierdzą, że nauczyciele mogą być „pierwszymi ratownikami”, kiedy *bullying* się zaczyna. Badania pokazują, że również przekonania, postawy i praktyki nauczycieli mogą mieć znaczący wpływ na rozwój i utrzymywanie się *bullyingu* (Veenstra i in., 2014). Nauczyciel odgrywa istotną rolę, ponieważ staje się autorytetem w zakresie reguł społecznych i akceptowalnego społecznie zachowania. To, jak zachowuje się w klasie i jakich wskazówek udziela, wpływa na kształtowanie właściwych, akceptowanych społecznie zachowań (Farmer i in., 2011; Wentzel, 2002). Warto więc przyjrzeć się, na ile sam nauczyciel, swoim podejściem i jakością relacji, jakie tworzy z uczniami, może pomóc zmniejszyć poziom występowania zjawiska.

Pozytywna relacja uczniów z nauczycielami wpływa na poziom akceptacji wśród młodzieży oraz obniża poziom agresji i wiktyimizacji (Serdiouk i in., 2016; Troop-Gordon i Kopp, 2011). Wpływa też na doświadczenie dziecka, które jest celem *bullyingowych* ataków, ponieważ ufa ono, że nauczyciel ochroni je przed niebezpiecznymi sytuacjami w klasie. Beran i Tutty (2002) pokazali w swoim badaniu, że wsparcie nauczycieli bezpośrednio wpływa na liczbę deklarowanych incydentów *bullyingowych*. Dodatkowo charakter interakcji między uczniami a nauczycielem wpływa na poczucie bezpieczeństwa i spokoju w klasie (Green, 2021). Jeżeli nauczyciel zamiast na rywalizację kładzie większy nacisk na współpracę, tworzy tym samym atmosferę integracji i inkluzywności (Deutsch, 1996; Green i Rechis, 2006). Zmniejsza to ryzyko rozwoju silnej pionowej hierarchii. Struktura klasy staje się wyrównana, a to z kolei sprawia, że tendencja do dominacji i osiągania wysokiej pozycji jest mniejsza. Jak twierdzi Green (2021), zwiększa to też prawdopodobieństwo, że w przypadku *bullyingu* uczniowie będą stawać w swojej obronie. Na wytworzenie silnej hierarchii może również wpływać autorytarny styl nauczania, charakteryzujący się zbyt dużą kontrolą.

Novic i Isaac (2010) twierdzą, że liczbę uczniów, którzy zgłaszają nauczycielowi incydenty przemocy rówieśniczej, można potraktować wręcz jako predyktor jego zaangażowania w zapobieganie *bullyingowi* i interweniowanie w przypadku, kiedy do niego dochodzi. Jeżeli uznać takie wnioskowanie za sensowne, konkluzje nie są optymistyczne. W wielu badaniach dotyczących *bullyingu* odsetek uczniów zgłaszających ten problem nauczycielom jest niewielki (do 30%; np. Beran i Tutty, 2002; Sjursø i in., 2019). Ponadto sprawę komplikuje to, że dystans lub brak reakcji nauczyciela może umacniać takie zachowania. Nieskuteczna reakcja nauczyciela albo jej brak jest po prostu komunikatem, że to, co dzieje się w klasie, jest przez niego akceptowane (Green, 2021).

Przytoczone przykłady elementów kontekstu szkoły mogą stanowić ważne wskazówki w podejmowaniu działań *antibullyingowych*. Nawet jeżeli szkoła jako cała instytucja nie jest gotowa na wprowadzenie ogólnoszkolnych programów, nauczyciel może sam podjąć indywidualne działania wspierające uczniów. Po pierwsze – co ważne dla wychowawcy zarządzającego relacjami w klasie – powiązanie między hierarchią statusu w klasie a występowaniem *bullyingu* oznacza, że zwiększenie równowagi sił między uczniami może zmniejszyć liczbę jego incydentów. Ponadto wymierne skutki może przynieść ustalenie z uczniami anonimowej procedury zgłaszania wątpliwości i problemów. Niezwykle ważne jest także omówienie lub ustalenie z uczniami form zachowań uznawanych za *bullying* oraz przedstawienie ich konsekwencji dla jednostki i dla grupy.



„Co cię nie zabije...” – o konsekwencjach *bullyingowych* doświadczeń

Analizując wszystkie wymienione wcześniej mechanizmy, można zauważyć, że zjawisko *bullyingu* staje się rodzajem pułapki. Bez pomocy i odpowiedniego wsparcia młodemu człowiekowi trudno zmienić rolę, jaką „gra w tym teatrze”, ponieważ nie jest w stanie przeorganizować skomplikowanej struktury zależności. Pomóc zatrzymać *bullying* i jego poważne konsekwencje mogą dorośli – rodzice i nauczyciele (Davis i Nixon, 2009 ; Shaw i in., 2019). Ponad połowa uczniów doświadczających *bullyingu* nie zgłasza jednak tego problemu dorosłym (Sjursø i in., 2019). Jednym z powodów jest to, że część dorosłych – zarówno rodziców, jak i nauczycieli – uważa takie zachowania za nieszkodliwe, a w niektórych przypadkach nawet korzystne dla dzieci lub nastolatków (Mishna i in., 2005; Stauffer, i in., 2012).

Karol – płacząc z bezsilności – powiedział rodzicom, że już nie może wytrzymać w tej klasie. Mama przytuliła go i powiedziała: „Nie przejmuj się, w tym wieku dzieci tak mają”. Karol wyszedł, ale podsłuchiwał rozmowę rodziców. Mama chciała dzwonić do wychowawczynie, ale ojciec powiedział: „Nie może być mazgajem. Co go nie zabije, to go wzmocni...”.

W badaniach wykazano jednak, że skutki doświadczeń *bullyingowych* są bardzo poważne, dalekosiężne i obejmujące wiele obszarów funkcjonowania. I to nie

tylko – jak intuicyjnie może się wydawać – dla osoby doświadczającej przemocy. Inni uczestnicy incydentów *bullyingowych* również są na nie narażeni. Doświadczenia związane z zaangażowaniem w *bullying* w dzieciństwie lub okresie dojrzewania mogą spowodować problemy emocjonalne, społeczne i psychiczne (Nansel i in., 2001; O’Connell i in., 1999). W wielu badaniach potwierdzono również wpływ *bullyingu* na osiągnięcia w nauce i to nie tylko jego uczestników, ale i całej klasy, w której do niego dochodziło (Nansel i in., 2001; Rigby, 2003; Smith i Brain, 2000). Jeżeli w klasie panuje atmosfera strachu i zagrożenia, uwaga oraz koncentracja uczniów są pożytkowane na lokalizowanie i unikanie zagrożenia, a strach nie pozwala im skupić się na nauce. Dodatkowo uczniowie i uczennice doświadczające *bullyingu* wykazują tendencje do unikania szkoły (Rigby, 2003; Smith i Brain, 2000).

Karola nikt nie wspiera, a obecność w szkole jest związana z permanentnym stresem. Trudno się dziwić, że pod każdym pretekstem będzie unikał chodzenia do szkoły, żeby po prostu trochę odetchnąć.

To jednak nie tylko stres. Lista możliwych konsekwencji jest porażająca: zaburzona gospodarka kortyzolu i funkcjonowania osi podwzgórzowo-przysadkowej (Knack i in., 2011; Ouellet-Morin i in., 2011), depresja, myśli i próby samobójcze (Rigby, 2003), objawy psychotyczne (Arseneault i in., 2011), wczesna inicjacja seksualna, niechciane ciążę (Lehti i in., 2011), zaburzenia odżywiania (Copeland i in., 2015; Kaltiala-Heino i in., 2000), stany zapalne organizmu, zwiększone ryzyko cukrzycy i choroby serca (Copeland i in., 2015;), lęk uogólniony, lęk społeczny, lęk napadowy, agorafobia (Copeland i in., 2014), antyspołeczne zaburzenia osobowości, nadużywanie substancji psychoaktywnych (Espelage i in., 2016), problemy w relacjach intymnych (Carlisle i Rofes, 2007), zespół stresu pourazowego oraz zaburzenia samooceny, obrazu siebie i obrazu swojego ciała (DeLara, 2016). Część z tych przykrych konsekwencji występuje, kiedy *bullying* ma miejsce, inne są odczuwane w życiu dorosłym. W obu przypadkach istotnie wpływają na zdrowie i komfort życia. Puhl i Latner (2007) na podstawie wyników metaanalizy badań dotyczących komfortu życia dzieci z otyłością doświadczających *bullyingu* wykazali, że z powodu licznych zdrowotnych i psychicznych problemów badanych „komfort ich życia przypomina komfort życia osoby z chorobą nowotworową”.

Wydaje się to szokujące, jednak spróbujmy na chwilę „wejść w buty” Karola. Wchodzimy do szkoły. Atak może nastąpić z każdej strony, rozniosła się fama, „To ten z Villa!” słychać co chwilę. Repertuar wulgarnych przezwisk i obscenicznych sugestii ciągle się powiększa. Nawet osoby spoza klasy wytykają nas palcami. W szatni Patryk

z asystentami zrobili „kebab” – wyrzucili wszystkie nasze rzeczy z plecaka. Śmieją się z nas wszyscy zgromadzeni. Próbuje zbierać rzeczy, ale dostajemy jeszcze kilka kopniaków. Nie dzwonimy do rodziców, bo wiemy, że „nie możemy być mazgajem”. Jak próbowaliśmy się bronić, zwalili na nas, że prowokujemy... Pani nie powiemy, bo będzie jeszcze gorzej, a w szkole nie mamy nikogo, kto choćby pomógłby zbierać zniszczone rzeczy. Dzwonek, spóźnieni wbiegamy do klasy, a tam znowu wyzwiska. Dostajemy spóźnienie. A to dopiero pierwsza lekcja.

Konieczność długotrwałego funkcjonowania w takim wrogim środowisku uruchamia wiele procesów na poziomie neurofizjologicznym i fizjologicznym. Ciągły alarm podniesiony przez oś podwzgórze-przysadka-nadnercza powoduje zmiany w funkcjonowaniu układu nerwowego, co Wehrenberg i Prinz (2007) określili jako „narodziny lękającego się mózgu”. Rozpoczyna to lawinę reakcji, których skutki możemy zaobserwować na poziomie przeżywania emocji, zdolności koncentracji, a także w sposobach radzenia sobie z kolejnymi sytuacjami – co najgorsze – już niezwiązanymi bezpośrednio z sytuacją szkolną.

Karolowi w szkole nikt nie pomaga, a w domu dręczy go poczucie, że nawet ojciec myśli o nim jako o stabeuszu. Jedyne, co daje ulgę, to ucieczka. Zarówno fizyczna, kiedy po prostu nie przychodzi do szkoły, jak i od emocji. Tłumi je, bo nie poradzi sobie inaczej. A przecież musi mieć oceny, obecności itd. Kiedy tłumienie emocji nie pomaga, zaczyna myśleć, że jedyny sposób to zniknąć...

W wywiadach jakościowych prowadzonych w ramach projektu BULTRA (2021) pojawiają się stwierdzenia: „chciałam zniknąć”, „chciałbym, żeby mnie nie było” i „zachowywałam się jak osoba niewidzialna”. Badane osoby opisywały, jak rozładowywały napięcie, kalecząc się czy dokonując prób samobójczych. Jedna z nich po serii publikacji upokarzających materiałów przez uczniów z jej klasy powiedziała: „i to był czas, kiedy zaczęły się samookaleczenia i próby samobójcze”². Warto w tym kontekście zwrócić uwagę, że tzw. problemy w szkole są jednym z głównych powodów prób samobójczych podejmowanych przez dzieci (Omeljaniuk, 2021).

Potrzeba bycia w grupie jest bardzo silną, naturalną potrzebą człowieka. Służy ona przetrwaniu, a doświadczanie odrzucenia skutkuje problemami psychicznymi (Baumeister i Leary, 2017; Leary, 1990). W okresie nastoletnim grupa rówieśnicza staje się jeszcze istotniejszym punktem odniesienia. Jest społecznym lustrem, w którym przegląda się młody człowiek, wyciągając wnioski, budując swoją tożsamość i moralność oraz swoje poczucie wartości i skuteczności. W tej grupie uczy się też

2 Przytoczone cytaty pochodzą z badania prowadzonego w projekcie BULTRA.

praktycznych umiejętności funkcjonowania w społeczeństwie, nabywa kompetencji, by radzić sobie z trudnymi sytuacjami i konfliktami, ale też by budować relacje i je utrzymywać. Jeżeli proces *bullyingu* zaburza zarówno jedno, jak i drugie, nie dziwi to, że konsekwencje obejmują również dorosłe życie. Eisenberg i in. (2003) odkryli, że młodzi ludzie wyśmiewani z powodu budowy ciała cechowali się obniżonym poczuciem własnej wartości, silnymi objawami depresyjnymi, myślami samobójczymi oraz niską satysfakcją z własnego wyglądu, nawet kiedy ich masa ciała wróciła do normy i byli w stanie ją kontrolować. Allison i in. (2009) w grupie prawie 3000 dorosłych Australijczyków wykazali, że badani, którzy w dzieciństwie doświadczali *bullyingu*, w dorosłym życiu cechowali się słabszym zdrowiem fizycznym i psychicznym. W badaniu prowadzonym przez DeLarę (2016) badani, którzy jako dzieci byli zaangażowani w szkolny *bullying*, w dorosłym życiu doświadczali uporczywie nawracającego poczucia wstydu. Kwestionowali przez to, czy są „wystarczająco dobrzy”.

Zdarza się poszukiwanie ulgi w jedzeniu (Sweetingham i Waller, 2008) alkoholu i lekach uspokajających (Vanderbilt i Augustyn, 2010). W innych badaniach wykazano występowanie w dorosłym życiu stanów lękowych i depresji (Gladstone i in., 2006), wycofania społecznego, nawracającego uczucia smutku, złości, napadów gniewu i myśli samobójczych (Vanderbilt i Augustyn, 2010). Obserwowano także podwyższoną wrażliwość na punkcie swojego ciała i wyglądu (DeLara, 2016). Takizawa i in. (2014) w badaniu podłużnym wykazali wpływ doświadczeń *bullyingowych* na nawiązywanie i utrzymywanie relacji społecznych w życiu dorosłym. W badaniach DeLary (2016) pojawiały się stwierdzenia o „braku zaufania”, „braku wiary, że ktoś naprawdę mnie lubi”, „odczuwaniu strachu przed bliską relacją” i „unikaniu bliskich relacji”. DeLara (2019) napisała, że poczucie bezsilności w dzieciństwie wywołuje długo utrzymujące się ograniczenie zaufania do innych, co może utrudniać nawiązywanie nowych znajomości, i utrzymywanie istniejących relacji. Czy nie wygląda to jak pułapka?

Zebrane tutaj informacje dotyczące poważnych konsekwencji, jakie łączą się z uczestnictwem w procesie *bullyingu*, z pewnością wskazują na konieczność wczesnych interwencji. Nieskuteczność podejmowanych działań może być również spowodowana wątpliwościami rodziców i nauczycieli, co do ich konieczności (Limber, 2004). Liczba samobójstw wśród dzieci stale wzrasta, co chwilę jesteśmy zszokowani, słysząc o kolejnej tragedii (Omeljaniuk, 2021). Ważna jest zatem wrażliwość dorosłych, by nie ignorowali i nie lekceważyli żadnych przypadków przemocy rówieśniczej, a także umieli dostrzec jej mniej widoczne przejawy.

Zakończenie

Ze względu na spore rozpowszechnienie zjawiska *bullyingu* większość profesjonalistów, którzy muszą podejmować działania profilaktyczne bądź interwencyjne, w jakiś sposób zetknęła się z nim wcześniej, także we własnej młodości (najczęściej w roli świadka, ale także – ofiary i sprawcy). Oprócz doświadczenia konkretnej sytuacji poznali oni również interpretację tych doświadczeń przez inne osoby – usłyszeli, co inni mówią o danej sytuacji, jak interpretują to, co się wydarzyło, ale także to, czy i jak należy w danej sytuacji zareagować. Zdarza się, że te reakcje i interpretacje bazują często na mitach stojących niejednokrotnie w sprzeczności z ustaleniami nauk społecznych, a bywających niestety podstawą działań profilaktycznych i interwencyjnych.

Nasz tekst jest krokiem w kierunku krytycznego spojrzenia na powszechnie przyjmowane atrybucje i analizy. Dokonaliśmy omówienia siedmiu wybranych kwestii oraz ich weryfikacji za pomocą potwierdzonych empirycznie teorii naukowych i wyników badań. Tekst ten może być zatem podstawą urealnienia spojrzenia na kwestie *bullyingu* oraz poprawy praktyki w zakresie profilaktyki i interwencji.

Istotnym aspektem prezentowanych w niniejszym artykule jest wpływ kontekstu społecznego oraz grupy rówieśniczej na decyzje i działania jej członków. Zwłaszcza w okresie nastoletnim znaczenie grupy jest silniejsze, a młodzi ludzie spędzają coraz więcej czasu w otoczeniu swoich rówieśników. Nawet jeżeli badacze nie są zgodni co do stałości zachowania świadków i roli kontekstu, tylko wnikliwe analizowanie zależności panujących w konkretnych klasach daje możliwość przeprowadzania skutecznych *antibullyingowych* interwencji, a tym samym stworzenia dzieciom oraz nastolatkom optymalnych warunków edukacji i rozwoju.

Dostrzeżenie i docenienie wpływu „publiczności” to kolejny ważny element *bullyingowej* układanki. *Bullying* dotyczy całej grupy uczestników – od asystentów, kibiców przez biernych i czynnych świadków aż do obrońców. To ich postawa i działania mogą powstrzymać lub w pełni „rozkręcić” klasowy *bullying*.

Wskazaliśmy, że przemoc relacyjna może być nie tylko bardziej bolesna i przykra niż inne, łatwiej zauważalne formy przemocy. Może też prowadzić do poważnych i długoterminowych konsekwencji. Zwrócenie szczególnej uwagi na *bullying* relacyjny, wsparcie uczniów i uczennic doświadczającymi tego typu przemocy, uczulenie świadków na takie zachowania – wszystko to może usprawnić działania interwencyjne i prewencyjne.

Warto też pamiętać o niebezpieczeństwie stereotypowego postrzegania agresora i ofiary. Być może mechanizmy pozwalające na uproszczoną ocenę ich ról

dają nam komfort i usprawiedliwiają bezczynność, ale tym samym powstrzymują przed podjęciem interwencji. Staraliśmy się pokazać, że młodzi ludzie doświadczają światów on- i offline całościowo, bez stawiania wyraźnej granicy, z czego wynika, że *cyberbullying* nie może być pomijany ani traktowany odrębnie w działaniach profilaktycznych i interwencjach. Będą one wtedy nieskuteczne.

Interwencje będą też nieskuteczne, gdy przegapimy wczesny etap *bullyingu* i podejmiemy je poniewczasie, kiedy będzie on już w pełnej fazie. *Bullying* nie pojawia się znikąd, nie „staje się” nagle, ale prowadzą do niego drobne pojedyncze zachowania, które przybierają na sile i intensywności, powodując często trudne do odwrócenia zmiany w zarówno strukturze i dynamice grupy, jak i zachowaniach i postawach osoby będącej w roli ofiary. Rozpoznanie tych zachowań, dostrzeżenie charakterystycznych wydarzeń w klasie i zrozumienie motywacji uczniów może zdecydowanie pomóc wychowawcy w powstrzymaniu *bullyingu* zanim przybierze on na sile. Pomóc może też zerwanie z powszechnym przekonaniem, że „jest on normalny”, „dzieci tak po prostu mają” i „tak jest w każdej szkole”. Nauczyciel może być „ratownikiem” i nawet drobnymi działaniami kreować kontekst, w którym uczniowie będą czuli się bezpieczni oraz będą prosili o pomoc i wsparcie. Jednym z najniebezpieczniejszych mitów jest przekonanie, że *bullying* nie ma poważnych konsekwencji, a nawet może zahartować i nauczyć odpowiednich zachowań w grupie. Badania pokazują, że skutki doświadczeń *bullyingowych* są bardzo poważne, dalekosiężne i obejmujące wiele obszarów życia – tak szkolnego, jak i dorosłego. Ponadto nie dotyczą one wyłącznie osób doświadczających *bullyingu*, ale także stosujących przemoc i będących jej świadkami, powodując problemy emocjonalne, społeczne i psychiczne.

E-maile autorów: jmroz7@st.swps.edu.pl, mgolonka-wojcik@swps.edu.pl, pyszalski@amu.edu.pl.

Bibliografia

- Adler, P. A., Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. Rutgers University Press.
- Allison, S., Roeger, L., Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 43(12), 1163–1170.
- Allport, G. W., Clark, K., Pettigrew, T. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Anderson, C. A., Bushman, B. J. (2002). Human aggression. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 27–51.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. *Review of General Psychology*, 8(4), 291–322.
- Arseneault, L., Cannon, M., Fisher, H. L., Polanczyk, G., Moffitt, T. E., Caspi, A. (2011). Childhood trauma and children's emerging psychotic symptoms: a genetically sensitive longitudinal cohort study. *American Journal of Psychiatry*, 168(1), 65–72.
- Asimopoulos, C., Bibou-Nakou, I., Hatzipemou, T., Soumaki, E., Tsiantis, J. (2014). An investigation into students' and teachers' knowledge, attitudes and beliefs about bullying in Greek primary schools. *International Journal of Mental Health Promotion*, 16(1), 42–52.
- Batanova, M., Espelage, D. L., Rao, M. A. (2014). Early adolescents' willingness to intervene: What roles do attributions, affect, coping, and self-reported victimization play? *Journal of School Psychology*, 52(3), 279–293.
- 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), 82–115.
- Bauman, S., Del Río, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools: Comparing pre-service teachers in the United States and the United Kingdom. *School Psychology International*, 26(4), 428–442.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. (2017). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Interpersonal Development*, 57–89.
- Benbenishty, R., Astor, R. A. (2019). Conceptual foundations and ecological influences of school violence, bullying, and safety. W: M. J. Mayer, S. R. Jimerson (red.), *School safety and violence prevention: Science, practice, policy* (s. 19–44). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000106-002>

- Benke, K. S., Nivard, M. G., Velders, F. P., Walters, R. K., Pappa, I., Scheet, P. A., [...] Lifecourse Epidemiology Consortium. (2014). A genome-wide association meta-analysis of preschool internalizing problems. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(6), 667–676.
- Beran, T. N., Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1–14.
- Björkqvist, K., Ekman, K., Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23(1), 307–313.
- Bottino, S. M., Bottino, C. M., Regina, C. G., Correia, A. V., Ribeiro, W.S. (2015). Cyberbullying and adolescent mental health: systematic review. *Cadernos de Saude Publica*, 31, 463–475.
- Boulton, M. J., Flemington, I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying. *School Psychology International*, 17(4), 331–345.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36(3), 361–382.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Ouellet-Morin, I., Dionne, G., Boivin, M. (2021). Links between early personal characteristics, longitudinal profiles of peer victimization in school and victimization in college or at work. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 49(7), 905–918.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K. (2001). Groups, individuals and victimization: A view of the peer system. W: J. Juvonen, S. Graham (red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (s. 355–377). Guilford Press.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185–1229.

- Carlisle, N., Rofes, E. (2007). School bullying: Do adult survivors perceive long-term effects? *Traumatology*, 13(1), 16–26.
- Cho, Y., Chung, O. B. (2012). A mediated moderation model of conformative peer bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 520–529.
- Cole, J. C., Cornell, D. G., Sheras, P. (2006). Identification of school bullies by survey methods. *Professional School Counseling*, 305–313.
- Copeland, W. E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan, L., Worthman, C., Costello, E. J. (2014). Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(21), 7570–7575.
- Copeland, W. E., Bulik, C. M., Zucker, N., Wolke, D., Lereya, S. T., Costello, E. J. (2015). Does childhood bullying predict eating disorder symptoms? A prospective, longitudinal analysis. *International Journal of Eating Disorders*, 48(8), 1141–1149.
- Coyne, S. M., Nelson, D. A., Underwood, M. (2011). Aggression in children. W: P. K. Smith, C. H. Hart (red.), *The Wiley-Blackwell handbook of childhood social development* (wyd. 2, s. 491–509). Wiley-Blackwell.
- Craig, W. M., Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the schoolyard. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 41–60.
- Craig, W. M., Pepler, D., Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21(1), 22–36.
- Craig, W. M., Henderson, K., Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21(1), 5–21.
- Craig, K., Bell, D., Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 34(2), 21–33.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- DeLara, E. W. (2012). Why adolescents don't disclose incidents of bullying and harassment. *Journal of School Violence*, 11, 288–305.
- DeLara, E. W. (2016). *Bullying scars: The impact on adult life and relationships*. Oxford University Press.
- Deutsch, G. L. (1996). *Influencing factors along the road to reflective practice*. University of Hartford.
- DiLalla, L. F., John, S. G. (2014). Genetic and behavioral influences on received aggression during observed play among unfamiliar preschool-aged peers. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982), 60(2), 168–192.

- DiLalla, L. F., Bersted, K., John, S. G. (2015). Peer victimization and DRD4 genotype influence problem behaviors in young children. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(8), 1478–1493.
- DiLalla, L. F., DiLalla, D. L. (2018). Gene–environment correlations affecting children’s early rule-breaking and aggressive play behaviors. *Twin Research and Human Genetics*, 21(4), 285–288.
- Eisenberger, N. I., Lieberman, M. D., Williams, K. D. (2003). Does rejection hurt? An fMRI study of social exclusion. *Science*, 302(5643), 290–292.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Mebane, S. (2016). Recollections of childhood bullying and multiple forms of victimization: correlates with psychological functioning among college students. *Social Psychology of Education*, 19(4), 715–728.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Eder, D. (1985). The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescents. *Sociology of Education*, 154–165.
- Farmer, T. W., Lines, M. M., Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children’s peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(5), 247–256.
- Fiske, S. T. (1993). Controlling other people: The impact of power on stereotyping. *American Psychologist*, 48(6), 621.
- Frisén, A., Jonsson, A. K., Persson, C. (2007). Adolescents’ perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? *Adolescence*, 42(168), 749–761.
- Forsberg, C., Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., et al. (2016). Students’ views of factors affecting their bystander behaviors in response to school bullying: A cross-collaborative conceptual qualitative analysis. *Research Papers in Education*, 33, 127–142.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*, 4(1), 1–26.
- Garandeau, C. F., Lee, I. A., Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents’ bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(7), 1123–1133.
- Garandeau, C. F., Salmivalli, C. (2019). Can healthier contexts be harmful? A new perspective on the plight of victims of bullying. *Child Development Perspectives*, 13(3), 147–152.

- van Geel, M., Vedder, P., Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 168(5), 435–442. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2013.4143>
- Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students' perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638.
- Gini, G., Pozzoli, T., Bussey, K. (2015). The role of individual and collective moral disengagement in peer aggression and bystanding: A multilevel analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(3), 441–452.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczko-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gladstone, G. L., Parker, G. B., Malhi, G. S. (2006). Do bullied children become anxious and depressed adults? A cross-sectional investigation of the correlates of bullying and anxious depression. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 194(3), 201–208.
- Goodwin, S. A., Gubin, A., Fiske, S. T., Yzerbyt, V. Y. (2000). Power can bias impression processes: Stereotyping subordinates by default and by design. *Group Processes & Intergroup Relations*, 3(3), 227–256.
- Goossens, F. A., Olthof, T., Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 32(4), 343–357.
- Green, V. A., Rechs, R. (2006). Children's cooperative and competitive interactions in limited resource situations: A literature review. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27(1), 42–59.
- Green, V. (2021). The role of teachers. W: P. K. Smith, J. O. H. Norman (red.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention*. (s. 333–350). Willey Blackwell.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214–228.
- Hafer, C. L., Begue, L. (2005). Experimental research on just-world theory: problems, developments, and future challenges. *Psychological Bulletin*, 131(1), 128–167. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.1.128>
- Hamarus, P., Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research*, 50(4), 333–345.

- Hawkins, L., Pepler, D. J., Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512–527.
- Haynie, D. L. (2001). Delinquent peers revisited: Does network structure matter? *American Journal of Sociology*, 106(4), 1013–1057.
- 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), 677–685. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.76.4.677>
- Hodges, E. V., Boivin, M., Vitaro, F., Bukowski, W. M. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35(1), 94–101. <https://doi.org/10.1037//0012-1649.35.1.94>
- Horton, P. (2016). Portraying monsters: Framing school bullying through a macro lens. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), 204–214.
- Huitsing, G., Veenstra, R. (2012). Bullying in classrooms: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494–509. <https://doi.org/10.1002/ab.21438>
- Hymel, S., Bowker, A., Woody, E. (1993). Aggressive versus withdrawn unpopular children: Variations in peer and self-perceptions in multiple domains. *Child Development*, 64(3), 879–896.
- Jones, S. E., Manstead, A. S., Livingstone, A. G. (2011). Ganging up or sticking together? Group processes and children's responses to text-message bullying. *British Journal of Psychology*, 102(1), 71–96.
- Jungert, T., Piroddi, B., Thornberg, R. (2016). Early adolescents' motivations to defend victims in school bullying and their perceptions of student–teacher relationships: A self-determination theory approach. *Journal of Adolescence*, 53, 75–90.
- Juvonen, J., Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. W: M. J. Prinstein, K. A. Dodge (red.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (s. 225–244). The Guilford Press.
- Juvonen, J., Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159–185.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., Rimpelä, A. (2000). Bullying at school—an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23(6), 661–674.
- Kay, A. C., Jost, J. T., Young, S. (2005). Victim derogation and victim enhancement as alternate routes to system justification. *Psychological Science*, 16(3), 240–246.
- Katz-Wise, S. L., Hyde, J. S. (2012). Victimization experiences of lesbian, gay, and bisexual individuals: A meta-analysis. *Journal of Sex Research*, 49(2–3), 142–167.

- Knack, J. M., Jensen-Campbell, L. A., Baum, A. (2011). Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and Cognition*, 77(2), 183–190.
- Kochel, K., Ladd, G. W., Rudolph, K. (2012). Longitudinal associations among youths' depressive symptoms, peer victimization, and low peer acceptance: An interpersonal process perspective. *Child Development*, 83, 637–650.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., Lattanner, M. R. (2015). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140, 1073–1137.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: Psychological disturbance and the persistence of the involvement. *Child Abuse & Neglect*, 23(12), 1253–1262.
- Landau, S., Milich, R., Harris, M. J., Larson, S. E. (2001). "You really don't know how much it hurts:" Children's and preservice teachers' reactions to childhood teasing. *School Psychology Review*, 30(3), 329–343.
- Laninga-Wijnen, L., Gremmen, M. C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., Vollebergh, W. A., Harakeh, Z. (2019). The role of academic status norms in friendship selection and influence processes related to academic achievement. *Developmental Psychology*, 55(2), 337–350. <https://doi.org/10.1037/dev0000611>
- Leary, M. R. (1990). Responses to social exclusion: Social anxiety, jealousy, loneliness, depression, and low self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(2), 221–229. <https://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.2.221>
- Lehti, V., Sourander, A., Klomek, A., Niemelä, S., Sillanmäki, L., Piha, J., [...] Almqvist, F. (2011). Childhood bullying as a predictor for becoming a teenage mother in Finland. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 20(1), 49–55.
- Lerner, M. J., Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), 1030–1051. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.85.5.1030>
- 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), 339–353.
- Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes: Growing up apart, coming together*. Harvard University Press.
- Mazzone, A., Yanagida, T., Camodeca, M., Strohmeier, D. (2021). Information processing of social exclusion: Links with bullying, moral disengagement and guilt. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101292. <http://dx.doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101292>

- Meyer, I. H. (2011). *Briefing on peer-to-peer violence and bullying: Examining the federal response*. The Williams Institute.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 28(4), 718–738. <http://dx.doi.org/10.2307/4126452>
- Mishna, F., Pepler, D., Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims and Offenders*, 1(3), 255–288.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55, 602–611.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA*, 285(16), 2094–2100.
- Nadeem, E., Graham, S. (2005). Early puberty, peer victimization, and internalizing symptoms in ethnic minority adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 25(2), 197–222.
- Nesdale, D., Milliner, E., Duffy, A., Griffiths, J. A. (2009). Group membership, group norms, empathy, and young children's intentions to aggress. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(3), 244–258.
- Nicolaides, S., Toda, Y., Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72(1), 105–118.
- Novick, R. M., Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296. <https://doi.org/10.1080/01443410903573123>
- Nocentini, A., Menesini, E., Salmivalli, C. (2013). Level and change of bullying behavior during high school: A multilevel growth curve analysis. *Journal of Adolescence*, 36(3), 495–505.
- 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), 19–35.
- O'Connell, P. A. U. L., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49(3), 339–359.

- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- Olweus, D. (2005). A useful evaluation design, and effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389–402.
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751–780.
- Olweus, D., Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124.
- Omeljaniuk, J. (2021). Dynamika zjawiska zamachów samobójczych wśród dzieci w Polsce w latach 2010–2020 w świetle policyjnych danych statystycznych. *Forum Polityki Kryminalnej*, 2, 1–19.
- O'Moore, M. (2000). Critical issues for teacher training to counter bullying and victimisation in Ireland. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 99–111.
- Pappa, I., St Pourcain, B., Benke, K., Cavadino, A., Hakulinen, C., Nivard, M. G., [...] Tiemeier, H. (2016). A genome-wide approach to children's aggressive behavior: The EAGLE consortium. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, 171(5), 562–572.
- Parkhurst, J. T., Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144.
- Patchin, J. W., Hinduja, S. (2020). It is time to teach safe sexting. *Journal of Adolescent Health*, 66(2), 140–143.
- Pearce, J. (2002). What can be done about the bully. W: M. Elliot (red.), *Bullying a practical guide to coping for schools* (s. 74–91). Pearsons Education.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., Cillessen, A. H. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239–253.
- Pouwels, J. L., van Noorden, T. H., Caravita, S. C. (2019). Defending victims of bullying in the classroom: The role of moral responsibility and social costs. *Journal of Experimental Social Psychology*, 84, 103831.
- Pöyhönen, V., Juvonen, J., Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722–741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Poynting, S., Donaldson, M. (2005). Snakes and leaders: Hegemonic masculinity in ruling-class boys' boarding schools. *Men and Masculinities*, 7(4), 325–346.

- Pozzoli, T., Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827.
- Pozzoli, T., Gini, G., Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development*, 83(6), 1917–1931.
- Pratto, F., Sidanius, J., Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17(1), 271–320.
- Pronk, J., Olthof, T., Goossens, F. A. (2016). Factors influencing interventions on behalf of victims of bullying: A counterfactual approach to the social cognitions of outsiders and defenders. *The Journal of Early Adolescence*, 36, 267–291.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach: raport z badania*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Puhl, R. M., Latner, J. D. (2007). Stigma, obesity, and the health of the nation's children. *Psychological Bulletin*, 133(4), 557.
- Pyżalski, J. (2012a). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2012b). From cyberbullying to electronic aggression: Typology of the phenomenon. *Journal of Emotional and Behavioural Difficulties*, 17, 305–317.
- Pyżalski, J., Plichta, P., Szuster, A., Barlińska, J. (2022). Cyberbullying characteristics and prevention – what can we learn from narratives provided by adolescents and their teachers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 11589. <https://doi.org/10.3390/ijerph191811589>
- Pyżalski, J. (2022). Electronic aggression. W: Z. Yan (red.), *The Cambridge handbook of cyber behavior (Cambridge Handbooks in Psychology)*. Cambridge University Press.
- Pyżalski, J., Zdrodowska, A., Tomczyk, Ł., Abramczuk, K. (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*. Wydawnictwo Naukowe UAM
- Ouellet-Morin, I., Danese, A., Bowes, L., Shakoor, S., Ambler, A., Pariante, C. M., [...] Arseneault, L. (2011). A discordant monozygotic twin design shows blunted cortisol reactivity among bullied children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 50(6), 574–582.
- Roland, E. (2002). Aggression, depression, and bullying others. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 28(3), 198–206.

- Reynolds, B. M., Juvonen, J. (2011). The role of early maturation, perceived popularity, and rumors in the emergence of internalizing symptoms among adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(11), 1407–1422.
- Richardson, D. R., Green, L. (1999). Social sanction and threat explanations of gender effects on direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 25, 425–434.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- 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), 425–440.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421–434.
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C. (2014). Participants roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 54, 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
- 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 & Adolescent Psychology*, 40(5), 668–676.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E. (2012). KiVa antibullying program: Overview of evaluation studies based on a randomized controlled trial and national rollout in Finland. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 6(2), 293–301.
- Salmivalli, C., Sainio, M., Hodges, E. V. (2013). Electronic victimization: correlates, antecedents, and consequences among elementary and middle school students. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 42(4), 442–453.

- Schäfer, M., Korn, S., Brodbeck, F. C., Wolke, D., Schulz, H. (2005). Bullying roles in changing contexts: The stability of victim and bully roles from primary to secondary school. *International Journal of Behavioral Development*, 29(4), 323–335.
- Sentse, M., Scholte, R., Salmivalli, C., Voeten, M. (2007). Person–group dissimilarity in involvement in bullying and its relation with social status. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 35(6), 1009–1019.
- Sentse, M., Kretschmer, T., Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659–677.
- Sercombe, H., Donnelly, B. (2013). Bullying and agency: Definition, intervention and ethics. *Journal of Youth Studies*, 16(4), 491–502.
- Serdiouk, M., Berry, D., Gest, S. D. (2016). Teacher-child relationships and friendships and peer victimization across the school year. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 46, 63–72.
- Shanahan, M. J., Hofer, S. M. (2005). Social context in gene–environment interactions: Retrospect and prospect. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60(Special_Issue_1), 65–76.
- Shaw, T., Campbell, M. A., Eastham, J., Runions, K. C., Salmivalli, C., Cross, D. (2019). Telling an adult at school about bullying: Subsequent victimization and internalising problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2594–2605. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01507-4>
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 35(1), 57–67.
- Sitek, M., Ostrowska, E. B. (red.). (2020). *PISA 2018. Czytanie, rozumienie, rozumowanie*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Sjursø, I. R., Fandrem, H., O'Higgins Norman, J., Roland, E. (2019). Teacher authority in long-lasting cases of bullying: A qualitative study from Norway and Ireland. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7), 1163. <https://doi.org/10.3390/ijerph16071163>
- Slee, P. T. (1995). Bullying: Health concerns of Australian secondary school students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 5(4), 215–224.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
- Smith, P. K., Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 26(1), 1–9.

- Son, E., Parish, S. L., Peterson, N. A. (2012). National prevalence of peer victimization among young children with disabilities in the United States. *Children and Youth Services Review*, 34(8), 1540–1545.
- Song, J., Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319–336.
- Stapel, D. A., Koomen, W., Zeelenberg, M. (1998). The impact of accuracy motivation on interpretation, comparison, and correction processes: Accuracy \times knowledge accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 878–893. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.74.4.878>
- Stauffer, S., Heath, M. A., Coyne, S. M., Ferrin, S. (2012). High school teachers' perceptions of cyberbullying prevention and intervention strategies. *Psychology in the Schools*, 49(4), 352–367.
- Søndergaard, D. M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), 355–372.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. (2011). Expanding the social-ecological framework of bullying among youth: Lessons learned from the past and directions for the future. W: D. L. Espelage, S. M. Swearer (red.), *Bullying in North American schools* (wyd. 2, s. 3–10). Routledge.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Napolitano, S. A. (2009). *Bullying prevention and intervention: Realistic strategies for schools*. Guilford Press.
- Sweetingham, R., Waller, G. (2008). Childhood experiences of being bullied and teased in the eating disorders. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association*, 16(5), 401–407.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories* (s. 6). Cambridge university press.
- Takizawa, R., Maughan, B., Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *American Journal of Psychiatry*, 171(7), 777–784.
- Taylor, S. E., Fiske, S. T. (1978). Salience, attention, and attribution: Top of the head phenomena. *Advances in Experimental Social Psychology*. Academic Press, 11, 249–288.
- Teräsahjo, T., Salmivalli, C. (2003). “She is not actually bullied.” The discourse of harassment in student groups. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 29(2), 134–154.
- Tholander, M., Lindberg, A., Svensson, D. (2020). “A freak that no one can love”: Difficult knowledge in testimonials on school bullying. *Research Papers in Education*, 35(3), 359–377. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1568534>

- Thornberg, R. (2010). Schoolchildren's social representations on bullying causes. *Psychology in the Schools*, 47(4), 311–327.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320.
- Thornberg, R. (2017). School bullying and fitting into the peer landscape: A grounded theory field study. *British Journal of Sociology of Education*, 39, 144–158. <https://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), 475–483.
- Thornberg, R. (2015). School bullying as a collective action: Stigma processes and identity struggling. *Children & Society*, 29(4), 310–320. <https://doi.org/10.1111/chso.12058>
- Thornberg, R., Halldin, K., Bolmsjö, N., Petersson, A. (2013). Victimising of school bullying: A grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), 309–329.
- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37(5), 524–536.
- Thornberg, R., Wänström, L., Jungert, T. (2018). Authoritative classroom climate and its relations to bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 39(6), 663–680.
- Thornberg, R., Landgren, L., Wiman, E. (2018). 'It depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School Psychology International*, 39(4), 400–415.
- Thornberg, R., Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160.
- Thornberg, R., Gini, G., Malti, T., Galarneu, E. (2021). Personality Factors, Empathy, and Moral Disengagement in Bullying. W: P. K. Smith, J. O. H. Norman (red.), *The Wiley Blackwell handbook of bullying: A comprehensive and international review of research and intervention* (s. 415–432). Willey Blackwell.
- Tielbeek, J. J., Medland, S. E., Benyamin, B., Byrne, E. M., Heath, A. C., Madden, P. A., [...] Verweij, K. J. (2012). Unraveling the genetic etiology of adult antisocial behavior: a genome-wide association study. *PLOS ONE*, 7(10), e45086. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0045086>
- Troop-Gordon, W., Kopp, J. (2011). Teacher-child relationship quality and children's peer victimization and aggressive behavior in late childhood. *Social Development*, 20(3), 536–561.

- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32, 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., Sainio, M., Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.
- Vanderbilt, D., Augustyn, M. (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and Child Health*, 20(7), 315–320.
- World Anti Bullying Forum. (2021). *Revisiting the definition of school bullying. Webinar #2*. <https://worldantibullyingforum.com/videos/2021-wabf-unesco-no-2/>
- Wehrenberg, M., Prinz, S. (2007). *The anxious brain: The neurobiological basis of anxiety disorders and how to effectively treat them*. W.W. Norton & Company.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287–301.
- Whitney, I., Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35(1), 3–25.
- Wolke, D., Woods, S., Samara, M. (2009). Who escapes or remains a victim of bullying in primary school? *British Journal of Developmental Psychology*, 27(4), 835–851.
- Wood, L., Smith, J., Varjas, K., Meyers, J. (2017). School personnel social support and nonsupport for bystanders of bullying: Exploring student perspectives. *Journal of School Psychology*, 61, 1–17.
- Wójcik, M. (2018). The parallel culture of bullying in Polish secondary schools: A grounded theory study. *Journal of Adolescence*, 69, 72–79.
- Wójcik, M., Kozak, B. (2015). Bullying and exclusion from the dominant peer group in Polish middle schools. *Polish Psychological Bulletin*, 46(1), 2–14.
- Wójcik, M., Mondry, M. (2020). Prześladowanie rówieśnicze jako gra konteksty, zasady i gracje. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 19(4), 99–125.
- 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), 808–818.
- 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).
- Wright, J. C., Giammarino, M., Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual group similarity and the social “misfit”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523–536.

- Yeung Thompson, R. S., Leadbeater, B. J. (2013). Peer victimization and internalizing symptoms from adolescence into young adulthood: Building strength through emotional support. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 290–303.
- Yoon, J. S., Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27–35.
- Ziegler, S., Rosenstein-Manner, M. (1991). *Bullying at school: Toronto in an international Context (Research Services No. 196)*. Toronto Board of Education, Research Services.
- Zych, I., Farrington, D. P., Llorent, V. J., Ttofi, M. M. (2017). *Protecting children against bullying and its consequences*. Springer.

Bullying – peer harassment. Truths and myths about the phenomenon

The aim of this article is to confront popular beliefs concerning bullying and cyberbullying with the state of current knowledge. In order to do so we will discuss seven, most popular myths on this phenomena and compare them with research results. The idea of looking at bullying through the lens of popular myth comes from practical observations. When researching bullying we often come across common truths shared by some adults - also professional staff such as psychologists and teachers. Wrong concepts which are not based on research make it harder to notice the problem, carry on effective intervention or support the students who are bullied, the bystanders of bullying, the aggressors or the parents. Only in-depth knowledge of bullying: mechanisms responsible for starting and maintaining it, as well as the awareness of all possible negative consequences can make intervention and prevention easier and more effective. As we want the article to be practical and useful for practitioners we will use an example from the field research conducted in Polish schools in 2018.

KEYWORDS

BULLYING, CYBERBULLYING, PEER AGGRESSION, BULLYING PREVENTION AND INTERVENTION

Cytowanie:

Mróz, J. T., Wójcik, M., Pyżalski, J. (2022). Bullying – prześladowanie rówieśnicze. Prawdy i mity na temat zjawiska. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 21(4), 34–85.



Artykuł jest dostępny na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa–Użycie niekomercyjne–Bez utworów zależnych 3.0 Polska.

MINISTERSTWO
SPRAWIEDLIWOŚCI
www.ms.gov.pl



FUNDUSZ
SPRAWIEDLIWOŚCI

Sfinansowano ze środków Funduszu Sprawiedliwości, którego dysponentem jest Minister Sprawiedliwości