

<http://dx.doi.org/10.16926/p.2015.24.22>

Sylwia KITA

## **Nauczyciel w obliczu odrzucenia rówieśniczego w klasie. Szkolne działania interwencyjne**

**Słowa kluczowe:** przemoc rówieśnicza, odrzucenie rówieśnicze, interwencja kryzysowa, grupa społeczna, grupa rówieśnicza.

### **1. Przegląd wybranych badań nad odrzuceniem rówieśniczym**

Pierwsze badania nad patologią ludzkiego zachowania sięgają drugiej połowy XIX wieku, a za ich prekursora powszechnie uważa się francuskiego socjologa i pedagoga Emila Durkheima. Jego badania, tezy i przemyślenia dały początek kolejnym badaniom dotyczącym przyczyn i skutków dewiacyjnego zachowania jednostki. Niewątpliwie do końca XX wieku naukowcy skupiali się na zachowaniach eksternalizacyjnych, a więc takich, które dotyczyły konkretnych czynów, np. kradzieży czy też rozboju. O efektywności tych wieloletnich obserwacji świadczy bogata interdyscyplinarna literatura, począwszy od socjologii, przez pedagogikę, a na filozofii skończywszy. Jednakże wspomniana interdyscyplinarność skupiała się głównie wokół sprawców zachowań dewiacyjnych, a nie osób, których zachowanie nie wiązało się bezpośrednio ze skutkami konkretnych czynów, a destrukcją w nich samych. Mówiąc bardziej ogólnie, dotychczasowe interdyscyplinarne badania oscylowały wokół zachowań zaliczanych do typu eksternalizacyjnych, a nie do typu zachowań internalizacyjnych<sup>1</sup>. Nie badano bowiem takich zachowań, które stanowią objaw bycia podmiotem zachowań dewiacyjnych innych osób. Chodzi tutaj o takie zachowania, jak wycofanie, unikanie oraz przejawy depresji i odrzucenia przez rówieśników.

Z początkiem XX wieku teorie socjologiczne dały podstawę psychologii poznawczej do badań tego typu zjawiska. Trudno tutaj nie wspomnieć o twórczości

<sup>1</sup> Zob. B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 74.

Charlesa H. Cooleya (1864–1929), który wprowadził do socjologii pojęcie grupy pierwotnej. Jako pierwszy zwrócił uwagę, iż relacje rówieśnicze wywierają bardzo duży wpływ na rozwój społeczno-emocjonalny każdego dziecka. Wpływ ten szczególnie uwidacznia się w obserwacji przez młodego człowieka reakcji innych osób na jego obecność w danej grupie. Widząc, jak wobec niego samego zachowują się inni ludzie, dziecko uświadamia sobie, jak jest postrzegane, czy jest lubiane i poważane, czy też wręcz przeciwnie – nielubiane i odrzucane. W ten sposób kształtuje sobie wyobrażenie, kim jest. Innymi słowy, w zależności od tego, jak nas widzą inni i jakiego zachowania od nas oczekują, kształtuje się nasz obraz samych siebie. Wspomniany wcześniej Ch. Cooley określił to zjawisko mianem jaźni odzwierciedlonej. Grupy społeczne, a takie dominują w życiu osoby dorastającej, sprzyjają precyzowaniu własnej wartości i poczucia tożsamości osobistej w relacji z tożsamością społeczną. Tożsamość społeczna jednostki jest pochodną jej przynależności do różnych grup i kategorii społecznych. Oznacza to, że tak rozumiana tożsamość ma zarówno wymiar subiektywny (poczucie tożsamości), jak i obiektywny (zaklasyfikowanie jednostki przez innych)<sup>2</sup>.

Niewątpliwie zwrócenie uwagi na siłę oddziaływania grup rówieśniczych stanowiło przełom w naukach pedagogicznych, zwiększając tym samym pole obserwacji na otoczenie, w którym przebywa dziecko.

Grupy rówieśnicze kształtują w dziecku społeczne umiejętności, zasady postępowania i normy, według których funkcjonuje się w danej grupie. Chodzi tutaj przede wszystkim o nabywanie umiejętności bycia z innymi, jakości wzajemnego komunikowania oraz rozwiązywania problemów zgodnie z obowiązującymi normami i zasadami. Za pośrednictwem interakcji w grupie dziecko dostaje również informacje o tym, jak inni go postrzegają, co z kolei prowadzi do kształtowania obrazu siebie. Ma to szczególne znaczenie w okresie wczesnej adolescencji, ponieważ w tym okresie kształtuje się tożsamość dziecka. To właśnie w tym okresie grupy rówieśnicze stanowią prototyp dla późniejszych stosunków międzyludzkich zarówno w sferze emocjonalnej, poznawczej, jak i seksualnej<sup>3</sup>. Okres adolescencji charakteryzuje się bowiem wchodzeniem młodego człowieka w poszczególne grupy, tzw. paczki lub kliki, które stwarzają możliwości rozumienia i poznawania siebie przez pryzmat innych osób. Biorąc pod uwagę znaczenie grupy rówieśniczej z psychologicznego i pedagogicznego punktu widzenia, należy zauważyć, że w socjologii tożsamość człowieka jest silnie związana z pełnionymi przez niego rolami społecznymi, które silnie wpływają na osobowość. Oznacza to, że wraz ze zmianą pełnionej roli zmienia się tożsamość człowieka. Mówiąc bardziej precyzyjnie, w nowych pełnionych przez siebie rolach osoba może uznać się za despotę, przestępcę, czy też chuligana lub ofiarę<sup>4</sup>.

<sup>2</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003, s. 150.

<sup>3</sup> Por. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000, s. 177.

<sup>4</sup> Por. P.L. Berger, *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1995, s. 98–99.

Wraz z socjologicznymi refleksjami nad kształtowaniem tożsamości człowieka, pojawiły się pedagogiczne systemy w obrębie ruchu nowego wychowania, które głosiły ideę uczestnictwa w grupie rówieśniczej jako warunku wychowania i uczestnictwa w społeczeństwie demokratycznym. Odzwierciedleniem owych koncepcji jest chociażby bogata twórczość pedagogiczna Johna Deweya.

Istota i doniosłość wpływu grup rówieśniczych na rozwój jednostki trafnie zostały określone przez uczonych II połowy XX wieku, a w szczególności przez teorię Urie'go Bronfenbrennera i Willarda Hartupa<sup>5</sup>, zgodnie z którą każdy człowiek ma „dwa światy dzieciństwa”, a grupa rówieśnicza wywiera odmienny wpływ od wpływu rodziców. Przyczyną owej odmienności są przede wszystkim treści, jakie zachodzą podczas interakcji. Dzieci są bowiem zależne od rodziców, otrzymują od nich wsparcie psychiczne. W grupie rówieśniczej z kolei nie ma zależności wiekowej czy też finansowej, jednak siła wpływu rówieśników jest bardzo duża i może być wręcz zabójcza dla ofiary, zwłaszcza w przypadku odrzucenia rówieśniczego. Warto zatem przejść do omówienia mechanizmów prowadzących do powstania odrzucenia rówieśniczego.

## 2. Mechanizmy zachodzące w grupie rówieśniczej prowadzące do odrzucenia

W literaturze przedmiotu istnieje wiele opracowań na temat mechanizmów zachodzących w grupie rówieśniczej, w tym również mechanizmów prowadzących do odrzucenia rówieśniczego. Zasadniczą próbą ustalenia przyczyn odrzucenia jest odpowiedź na pytanie, co stanowi przyczynę bycia niepopularnym w grupie.

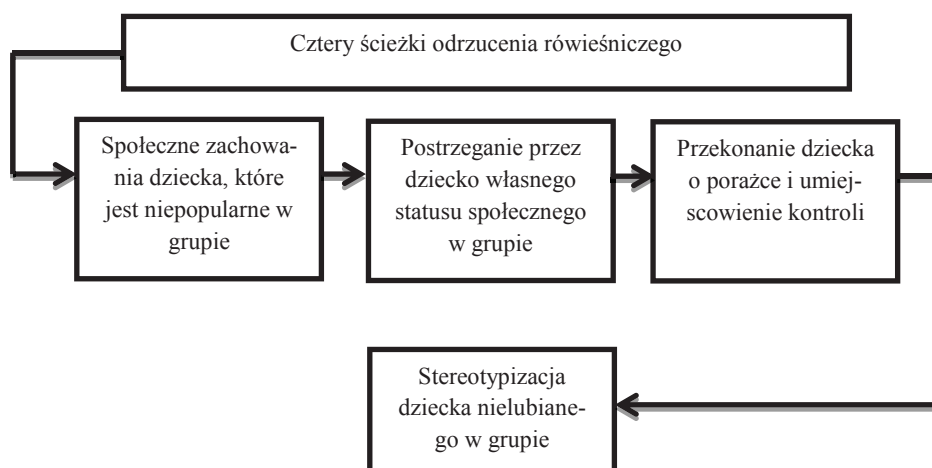
Trudno w tym miejscu nie wspomnieć o teoretycznym modelu J.D. Coie'ego<sup>6</sup>. Autor wyróżnił dwie fazy formowania się procesu odrzucenia: fazę wstępną, w której interakcje z rówieśnikami prowadzą do początkowego odrzucenia, oraz fazę utrwalenia, kiedy odrzucenie staje się stabilne i nie ulega zmianom w zachowaniu zarówno grupy, jak i osoby doświadczającej odrzucenia. Proces tych faz zachodzi na tzw. ścieżkach prowadzących do odrzucenia (rys. 1).

Pierwsza ze ścieżek odrzucenia rówieśniczego dotyczy społecznych zachowań dziecka, które nie jest lubiane przez rówieśników. Według Bronisława Urbana tym, co w największym stopniu przyczynia się do odrzucenia rówieśniczego we wczesnym dzieciństwie, jest zaburzone zachowanie. Dotyczy to przede wszystkim zachowań agresywnych. Powołując się dalej na teorię B. Urbana, należy uznać, iż związek między odrzuceniem a agresywnym zachowaniem ma zarówno przyczynowy, jak i dwukierunkowy charakter. Oznacza

<sup>5</sup> Zob. K.L. Bierman, *Peer Rejection. Development Progresses and Intervention Strategies*, New York – London 2004.

<sup>6</sup> Por. M.J. Sandstrom, J.D. Coie, *A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change*, „Child Development” 1999, 70, 4, s. 955–966.

to, że zarówno agresja wczesnodziecięca, jak i odrzucenie są predyktorami eksternalizacyjnych problemów przystosowawczych<sup>7</sup>. Upraszczając, zachowania agresywne dziecka przynoszą szkodę pozostałym członkom grupy, ale skutki wycofania się dziecka z uczestnictwa w grupie i odrzucenia go przez rówieśników dotyczą przede wszystkim samej jednostki. Należy również wspomnieć, iż do zachowań eksternalizacyjnych, które skutkują odrzuceniem, zalicza się impulsywność i zachowania o charakterze destrukcyjnym. Kolejnym rodzajem zachowań na skutek odrzucenia są zachowania internalizacyjne, a w szczególności nieśmiałość, brak pewności siebie oraz wycofanie<sup>8</sup>. Zatem proces zjawiska odrzucenia rówieśniczego rozpoczyna się od konkretnego zachowania dziecka, które w jakimś stopniu jest zachowaniem odmiennym od tego, co prezentują pozostali członkowie grupy. Warto również wspomnieć, iż oprócz zachowania istnieje jeszcze szereg innych przyczyn odrzucenia rówieśniczego, np. wygląd zewnętrzny dziecka, ubiór czy też pochodzenie.



Rys. 1. Proces doświadczania odrzucenia rówieśniczego

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.D. MacDonald, R. Cohen, *Children's awareness of which peers like them and which peers dislike them*, „Social Development” 1995, 4, 2, s. 182–193.

Drugim etapem omawianego zjawiska jest postrzeganie przez dziecko własnego statusu społecznego w grupie. Dziecko bez względu na wiek odczuwa, czy jest lubiane przez rówieśników, czy też nie. W literaturze przedmiotu dziecięca świadomość, w jaki sposób jest się postrzeganym przez członków grupy, kształtuje w nim przekonania na własny temat, jednakże wiedza o zajmowanej

<sup>7</sup> Por. B. Urban, *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005, s. 82.

<sup>8</sup> B. Urban, *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012, s. 123.

pozycji w strukturze grupy często nie ułatwia dziecku zmiany zachowania. Wszystko zależy od posiadanych przez niego zasobów i poczucia siły. Jeśli dziecko czuje się bezsilne i nie podejmuje żadnych działań, tym samym umacnia swój niekorzystny status w grupie.

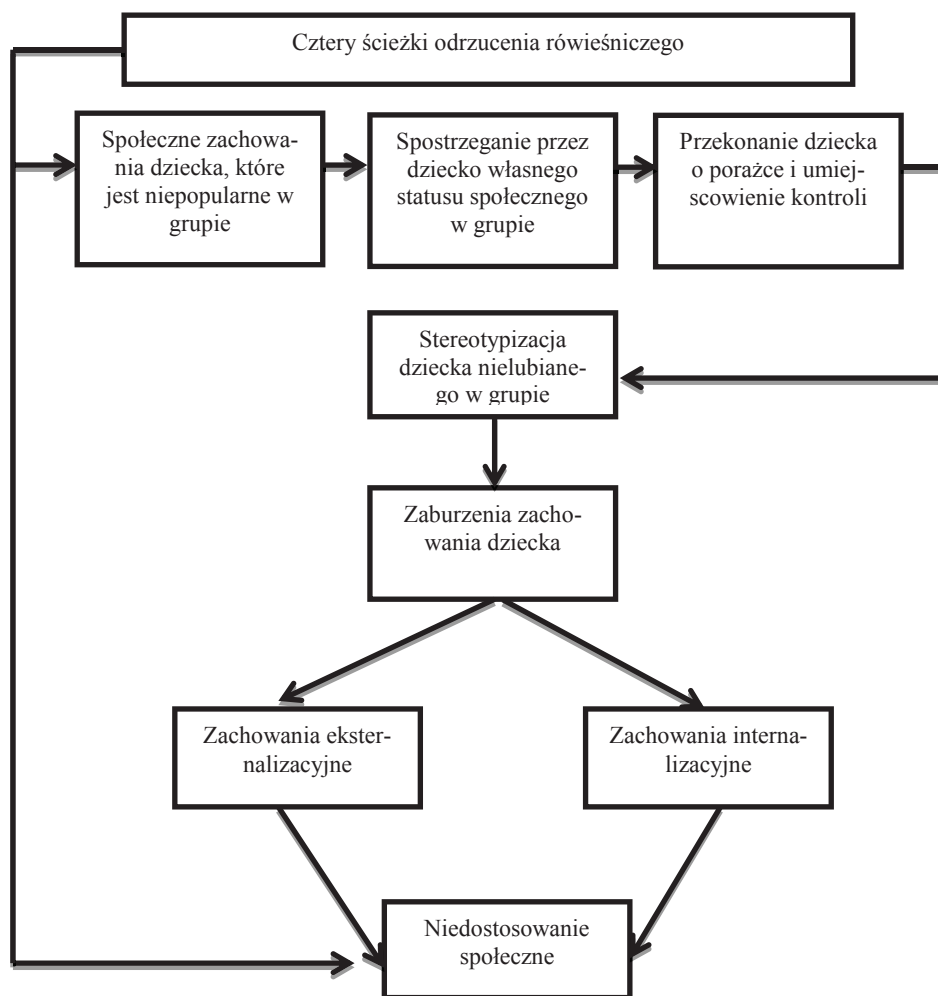
Kolejnym, trzecim etapem jest przekonanie dziecka o porażce, co wiąże się z umiejscowieniem kontroli. Polega to na tym, iż pierwotne odrzucenie automatycznie prowadzi do odczuwania niechęci wobec nielubianego dziecka i wiąże się z umiejscowieniem kontroli. Dziecko, które jest nielubiane, wie, że jest odrzucane. Prowadzi to do poczucia bezradności, a jego konsekwencją jest trwałe odczuwanie trudności w relacji z rówieśnikami. Doznana bezradność, będąca skutkiem zewnętrznego umiejscowienia kontroli, wyzwała szereg niepowodzeń we wszystkich etapach rozwoju. Dziecko może głęboko odczuwać własne deficyty, co z kolei może prowadzić do ukształtowania postawy obronnej i wycofania.

Ostatnią, czwartą ścieżką procesu odrzucenia rówieśniczego jest tzw. stereotypizacja dziecka nielubianego w grupie. Zgodnie z przyjętą w literaturze przedmiotu definicją, stereotypizacja polega na klasyfikowaniu lub też zaliczaniu osoby do jakiejś kategorii. Oznacza to, że ostatnim etapem odrzucenia rówieśniczego jest nieprzyjemne traktowanie lub negatywne opiniowanie dziecka przez rówieśników. Tak rozumiane odrzucenie rówieśnicze przyczynia się do powstania wielu nieprzyjemnych skutków psychicznych dla dziecka. Po pierwsze, dziecko odrzucone jest pozbawione optymalnych warunków i możliwości uczenia się czy też nabywania społecznych kompetencji. Co więcej, odrzucenie może stworzyć warunki do łatwego przyjmowania przez dziecko oddziaływań dewiacyjnych innych grup lub jednostki, która nie przestrzega zasad i norm społecznych.

Reasumując, grupa rówieśnicza pełni dla dziecka bardzo ważną rolę w kształtowaniu jego tożsamości, poczucia ważności oraz pomaga w kształtowaniu i podtrzymaniu społecznie akceptowanych zachowań. Niestety, grupa rówieśnicza poprzez interakcje między jej członkami może mieć również destrukcyjny wpływ na jednostkę. Nie chodzi tutaj o grupy dewiacyjne, co raczej o grupy, w których zachodzi proces odrzucenia jednego z ich członków. Zjawisko to skutkuje powstaniem dwóch rodzajów zachowań – eksternalizacyjnych oraz internalizacyjnych (rys. 2).

Z przedstawionego rysunku wynika, iż odrzucenie rówieśnicze przyczynia się do powstania zaburzeń w zachowaniu dziecka, które zgodnie z teorią Thomasa M. Achenbacha można podzielić na zachowania eksternalizacyjne oraz zachowania internalizacyjne. Każdy rodzaj zaburzenia w zachowaniu prowadzi do powstania niedostosowania społecznego i charakteryzuje się ośmioma symptomami: 1) wycofanie, które polega na chorobliwym unikaniu kontaktów społecznych w dzieciństwie i w wieku młodzieńczym, 2) symptomy somatyczne, stanowiące zespół objawów somatycznych, np. bóle głowy, brzucha, 3) lęk i depresja oraz myśli i próby samobójcze, 4) problemy społeczne, głównie z powodu nieprzebrnięcia norm grupowych i braku umiejętności bezkonfliktowego roz-

wiązywania problemów, 5) zaburzenia myślenia, 6) problemy uwagi, 7) zachowania przestępcze oraz 8) zachowania agresywne<sup>9</sup>.



Rys. 2. Proces doświadczania odrzucenia rówieśniczego

Źródło: opracowanie własne.

Na szczególną uwagę zasługują zachowania internalizacyjne, które są związane z problemami osobowościowymi – dotkliwymi dla samego dziecka. Dotyczą one bowiem takich zaburzeń zachowania, jak lęk i nadmierna kontrola, które

<sup>9</sup> T.M. Achenbach, *Developmental psychopathology*, New York 1982, za: E. Wysocka, B. Ostafińska-Molik, *Zaburzenia internalizacyjne i eksternalistyczne a typ rodziny pochodzenia – analiza teoretyczna i wyniki badań*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8, s. 138.

czasem mogą się przejść w zaburzenia obsesyjno-kompulsywne oraz różnego rodzaju zahamowania, np. izolację, milczenie. Zbyt duże poczucie kontroli własnych zachowań często prowadzi do powstania głębokiej, neurotycznej internalizacji norm społecznych<sup>10</sup>. W konsekwencji dziecko może wykazywać przesadną ostrożność w nowych i trudnych dla niego sytuacjach w życiu szkoły. Stąd pojawia się obserwowalna przez nauczyciela nieśmiałość ucznia oraz słabe wyniki w nauce<sup>11</sup>. Odczuwalny przez dziecko lęk może przyczyniać się do przesadnego przestrzegania norm i zasad panujących w szkole. Oznacza to, że dziecko o dużym poziomie lęku nie wykazuje zachowań destrukcyjnych, czy też nie niszczy mienia szkoły, ale w specyficznych sytuacjach o dużym nasileniu frustracji „cichy” uczeń może odreagować stres w postaci niekontrolowanego wyładowania gniewu (lęk został zamieniony na gniew). To z kolei wywołuje zdziwienie u kolegów w klasie i nauczycieli. W konsekwencji dziecko jeszcze bardziej wycofuje się, przeżywając wstyd i lęk w samotności.

Omawiane typy zaburzonego zachowania często występują na przemian i nie wykluczają się wzajemnie. Jednakże ich rozróżnienie może być przydatne dla działań interwencyjnych, rozumianych jako udzielenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi doświadczającego przemocy rówieśniczej.

### 3. Szkolne działania interwencyjne

Interwencja jest działaniem polegającym na włączaniu się w przebieg zdarzeń terażniejszych lub mogących się pojawić w przyszłości. Mówiąc inaczej, interwencja składa się z wielu celowych działań, których zadaniem jest ingerowanie w daną sytuację. Celem interwencji wobec uczniów przejawiających zaburzone zachowania jest zmiana określonego zachowania i/lub powstrzymanie pojawienia się tego typu zachowań w przyszłości<sup>12</sup>. Szkolne działania interwencyjne polegają przede wszystkim na zdiagnozowaniu zaburzonego zachowania ucznia oraz na zastosowaniu opracowanych wcześniej procedur i zasad postępowania, tzw. algorytmów. Uczeń pod wpływem niekorzystnych relacji z rówieśnikami może np. dokonać autoagresji (samookaleczenie, próba samobójcza, używki), odczuwać lęk, cierpieć na fobie specyficzne lub stać się dzieckiem stosującym przemoc (zachowania eksternalizacyjne). Nauczyciel, który jest w bezpośrednim kontakcie z uczniem, powinien mieć możliwość zastosowania działań interwencji, które będą skuteczne, jeśli szkoła:

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tzw. syndrom nieadekwatnych osiągnięć szkolnych.

<sup>12</sup> D. Macander, *Szkolne procedury interwencyjne wobec uczniów przejawiających ryzykowne zachowania. Współpraca szkoły z policją, sądem rodzinnym*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2014, s. 459.

- prowadzi działania wychowawcze i profilaktyczne (na podstawie scenariuszy zajęć dostępnych w licznych opracowaniach z zakresu profilaktyki, socjoterapii),
- opracuje procedury reagowania (algorytmy) na sytuacje trudne przed ich wystąpieniem,
- podejmie działania w każdym przypadku wystąpienia zachowania niezgodnego z przyjętymi w szkole zasadami – ważne jest bowiem behawioralne nauczenie uczniów, iż procedury (regulamin) nie są tylko na papierze.

Przy opracowywaniu procedury ważne jest, aby osoby wyznaczone przez dyrektora szkoły miały wiedzę z zakresu:

- identyfikowania potencjalnych obszarów wystąpienia zagrożenia, np. skutków przemocy wśród uczniów, zaburzonych zachowań odrzuconego ucznia, czy też innych ryzykownych zachowań; ważne jest również posiadanie wiedzy na temat takich czynników, które mogą być pomocne dla szkoły (środowisko rodzinne, lokalne, kluby sportowe, poradnie, świetlice socjoterapeutyczne, itp.),
- diagnozowania poziomu gotowości szkoły do radzenia sobie z sytuacjami kryzysowymi, np. śmiercią ucznia, próbą samobójczą czy też pobiciami<sup>13</sup>,
- oceny możliwości współpracy szkoły z instytucjami specjalistycznymi (w szczególności – adresy placówek, poradni, numery telefonów do przedstawicieli instytucji, itp.),
- obserwacji zachowań uczniów, czynionej przede wszystkim przez nauczycieli podczas trwania przerw między zajęciami szkolnymi (korytarz szkolny, toaleta, szatnia, boisko).

Przedstawione obszary działań są niezbędne w profesjonalizacji szkoły z zakresu interwencji kryzysowej. Szczególne znaczenie ma umiejętność obserwacji oraz diagnozowania niepokojących zachowań uczniów, a w szczególności takich zachowań, które mogą wskazywać na przemoc rówieśniczą (wycofanie, smutek lub nadpobudliwość, która może się okazać objawem depresji dziecięcej). Nie bez znaczenia jest również współpraca społeczności szkolnej z osobami, które są fachowcami z zakresu diagnozowania zaburzeń zachowania oraz z zakresu prowadzenia zajęć psychologiczno-pedagogicznych (psychologowie, psychiatrzy, psychoterapeuci, pracownicy socjalni czy też kuratorzy sądowi). Ważne jest również czytelne opracowanie sposobu rozpoczynania procedury (droga służbowa postępowania w przypadku podejrzenia występowania zaburzonego zachowania lub zaistniałej sytuacji pobicia, posiadania lub zażycia środków psychoaktywnych, itp.). Dyrekcja placówki oświatowej powinna również umożliwić nauczycielom udział w szkoleniach z zakresu prowadzenia rozmów interwencyjnych<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Zob. S. Kita, *Praca socjalna w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa 2014.

<sup>14</sup> Tamże.



Podczas opracowywania własnych procedur każda szkoła lub placówka oświatowa może czerpać inspiracje z opracowanych podstawowych algorytmów postępowania nauczycieli w sytuacjach trudnych. Są one zawarte chociażby w opracowanym przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych i Administracji w 2003 roku Krajowym Programie Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży<sup>15</sup> czy też Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 2004 roku w sprawie współpracy z młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi<sup>16</sup>. Nauczyciel jest również podmiotem prawnym do wypełniania niebieskiej karty, w której są również wyróżnione obszary i rodzaje przemocy oraz diagnozowanie obszarów wsparcia dla dziecka<sup>17</sup>.

Procedura postępowania interwencyjnego w sytuacji przemocy rówieśniczej różni się oczywiście od działań interwencyjnych w przypadku próby samobójczej, śmierci dziecka, czy też w przypadku obecności środków psychoaktywnych na terenie placówki lub w organizmie ucznia. W tym pierwszym przypadku interwencja ma głównie charakter psychologiczny, a nie interdyscyplinarny (policja, kurator, sąd rodzinny).

Celem podejmowania interwencji wobec dzieci i młodzieży, które stały się ofiarą przemocy rówieśniczej, jest głównie udzielenie wsparcia i pomocy psychologicznej zarówno przez nauczycieli, jak i psychologa szkolnego. Pomoc pedagoga może w tym przypadku być niewystarczająca, ze względu na poziom wiedzy z zakresu psychologii klinicznej (zaburzeń osobowości, zachowań). Ryunek 3 przedstawia propozycję schematu postępowania nauczyciela w przypadku przemocy rówieśniczej.

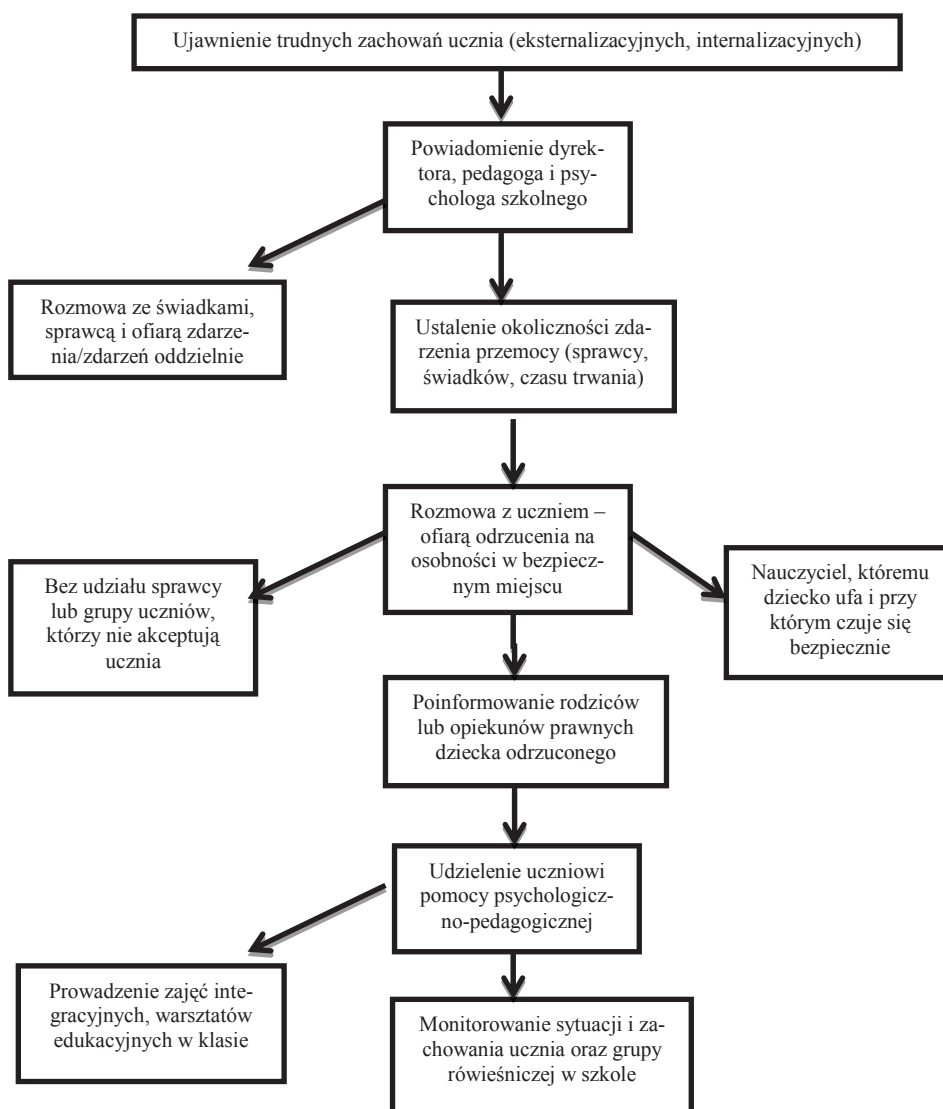
Ujawnienie trudnych zachowań ucznia, które mogą objawiać się aktami agresji (zachowania eksternalizacyjne) lub wycofaniem, smutkiem i nieśmiałością (zachowania internalizacyjne), jest pierwszym etapem działania interwencyjnego. Nauczyciel, który przebywa z klasą zarówno podczas prowadzenia zajęć dydaktycznych, jak i na przerwach między lekcjami, jest najlepszym źródłem obserwacji oraz informacji diagnostycznej. To od niego zależy szybkość i jakość udzielenia pomocy uczniowi. Nauczyciel nie powinien działać samodzielnie, ponieważ dyrektor, jak i pozostałe grono pedagogiczne, mając świadomość pro-

<sup>15</sup> Program Zapobiegania Niedostosowaniu Społecznemu i Przystępczości wśród Dzieci i Młodzieży jest zawarty w module procedury postępowania nauczycieli i metody współpracy szkoły z policją. Procedury te są zgodne z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 stycznia 2003 w sprawie szczegółowych form działalności wychowawczej i zapobiegawczej wśród dzieci i młodzieży zagrożonej uzależnieniem (Dz. U. 2003, nr 26, poz. 226).

<sup>16</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 26 lipca 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad kierowania, przyjmowania, przenoszenia, zwalniania i pobytu nieletniego w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych oraz młodzieżowych ośrodkach socjoterapii (Dz. U. 2004, nr 178, poz. 1833 ze zm.).

<sup>17</sup> Przy wypełnianiu pierwszej części niebieskiej karty (część A) dziecko lub też jego opiekun nie musi być obecny. Po jej wypełnieniu w ciągu 7 dni musi być ona dostarczona do przewodniczącego Zespołu Interdyscyplinarnego ds. Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

blemu, mogą ustosunkować się do odrzuconego ucznia i mieć swój czynny udział w procesie pomagania. Ustalenie okoliczności zdarzenia jest ważne dla ułożenia procedury pomagania interwencyjnego, które musi obejmować nie tylko samego ucznia – ofiarę, ale również świadków przemocy, sprawcę/sprawców przemocy oraz całą klasę odrzucanego ucznia.



**Rys. 3.** Schemat procedury interwencji wobec ucznia będącego ofiarą przemocy rówieśniczej

Źródło: opracowanie własne.

W czasie prowadzenia rozmów bardzo ważne jest oddzielenie zarówno osoby doświadczającej odrzucenia, świadków przemocy, jak i sprawców odrzucenia ucznia. Chodzi tutaj o zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, stanowiącego główny warunek skutecznego działania w procesie pomagania. Bardzo dużą rolę może spełnić nauczyciel odrzucanego ucznia, który jest przez niego lubiany. Istnieje bowiem ryzyko, iż pedagog szkolny lub psycholog może jedynie przyczynić się do dalszej stygmatyzacji dziecka wśród pozostałych uczniów.

Kolejnym etapem procesu pomagania jest poinformowanie rodziców lub opiekunów prawnych dziecka oraz nawiązanie współpracy z placówkami pozaszkolnymi, np. poradniami, stowarzyszeniami, psychiatrą, itp. Równoległe do działań pozaszkolnych powinny być prowadzone zajęcia korektywno-wychowawcze na terenie szkoły, a dokładniej – w klasie ucznia odrzuconego.

Podczas trwania interwencji należy monitorować zachowania ucznia oraz rówieśników. Obserwację powinni prowadzić przede wszystkim nauczyciele, którzy mają bezpośredni kontakt z uczniami, oraz wychowawca klasy. Ważne jest również monitorowanie sytuacji szkolnej i rodzinnej odrzucanego ucznia, także po zakończeniu działań interwencyjnych. W takiej sytuacji w szkole zakłada się Kartę Indywidualnych Potrzeb Ucznia (KIPU) oraz opracowuje się Plan Działań Wspierających<sup>18</sup>.

O skuteczności działań interwencyjnych w szkole decyduje wiele czynników, a w szczególności całe grono pedagogiczne, rodzice ucznia odrzuconego oraz rodzice pozostałych uczniów z klasy. Szanse powodzenia interwencji są tym większe, im więcej osób ze szkoły jest zaangażowanych w problem przemocy rówieśniczej.

Zjawisko odrzucenia rówieśniczego nie jest problemem jednego ucznia, ale całego systemu, włączając w to również nauczycieli i wychowawcę klasy. Uczeń jest elementem systemu, struktury społeczności szkolnej. To właśnie system szkolny jest odpowiedzialny za bezpieczeństwo oraz kształtowanie osobowości każdego ucznia.

Nie ulega żadnej wątpliwości, iż przemoc rówieśnicza była, jest i prawdopodobnie będzie występować w różnych konfiguracjach w życiu szkoły. Zazwyczaj zwraca się uwagę na zachowania agresywne zarówno ofiary tej przemocy, jak i jej sprawców. Tymczasem przemoc psychiczna jest bardziej tragiczna w swych skutkach aniżeli przemoc fizyczna. Rozgrywa się bowiem w umyśle dziecka, głęboko w podświadomości, czego skutkiem mogą być zaburzenia osobowości, lęk, depresja, problemy z odżywianiem oraz próby samobójcze.

Świadomość nauczyciela, jak ważna jest obserwacja zachowań ucznia odbiegających od normy oraz korzystanie z opracowanych procedur interwencji, może zapobiec powstaniu kryzysu emocjonalnego, a tym samym umożliwi dziecku pomyślny start w dorosłe życie.

<sup>18</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz. U. 2010, nr 228, poz. 1487).

## Bibliografia

- Achenbach T.M., *Developmental psychopathology*, New York 1982.
- Berger P.L., *Zaproszenie do socjologii*, Warszawa 1995.
- Bierman K.L., *Peer Rejection. Development Progresses and Intervention Strategies*, New York – London 2004; <http://dx.doi.org/10.1177/1359104507088352>.
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000.
- Kita S., *Praca socjalna w sytuacjach kryzysowych*, Warszawa 2014.
- Macander D., *Szkolne procedury interwencyjne wobec uczniów przejawiających ryzykowne zachowania. Współpraca szkoły z policją i sądem rodzinnym*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2014.
- Urban B., *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*, Warszawa 2012.
- Urban B., *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*, Kraków 2005.
- Sandstrom M.J., Coie J.D., *A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change*, „Child Development” 1999, 70, 4; <http://dx.doi.org/10.1111/1467-8624.00069>.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Warszawa 2003.
- Wysocka E., Ostafińska-Molik B., *Zaburzenia internalizacyjne i eksternalistyczne a typ rodziny pochodzenia – analiza teoretyczna i wyniki badań*, „Resocjalizacja Polska” 2014, nr 8.

## Summary

### Teacher in the Face of Peer Rejection in the Classroom. School Intervention

Peer violence and in particular peer rejection is very painful for a child experiencing violence and results in many behavioral disorders. The teacher often has no knowledge about proper diagnosis and intervention response in the event of this phenomenon. This article aims to show how the observation of the child suspected of being a victim of violence and possible solutions intervention.

**Keywords:** peer violence, peer rejection, crisis intervention, social group peer group.