

Joanna Frankowiak
Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

W drodze do wsparcia szkół w optymalizacji działań w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej

Treść publikacji jest poszukiwaniem odpowiedzi na pytania o obszary wymagające wsparcia w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w szkołach. Za podstawę posłużyły wyniki badań sondażowych przeprowadzonych z udziałem uczniów sześciu olsztyńskich gimnazjów, ich opiekunów, wychowawców i pedagogów oraz wskazania współczesnej teorii profilaktyki społecznej. Badania miały wymiar identyfikacyjny, zmierzający do rozpoznania poziomu wiktyimizacji w zakresie różnych form przemocy rówieśniczej, ale i genetyczny, skoncentrowany na uchwyceniu i analizie uwarunkowań jej występowania, a także charakteru działań profilaktycznych, realizowanych w badanych szkołach. Badanie stanowiło część szerszego projektu zainicjowanego przez Miejski Zespół Profilaktyki i Terapii Uzależnień w Olsztynie, którego celem było udzielenie wsparcia w określeniu problemów związanych z występowaniem przemocy rówieśniczej i poszukiwaniu sposobów efektywnego przeciwdziałania im.

Słowa kluczowe: pedagogika społeczna, profilaktyka społeczna, przemoc rówieśnicza.

Dlaczego warto wyruszyć w drogę

Współczesnej szkole trudno odpowiedzieć na coraz to nowe wyzwania współczesności. Próbuje ona stawić czoła oczekiwaniom artykułowanym przez przedstawicieli różnych środowisk, ale i dzieci, młodzież, a także rodziców czy nauczycieli. Jedną z przeszkód stojących na drodze jej sprawnemu działaniu, poszukiwaniu i wdrażaniu efektywnych rozwiązań, są ciągłe zmiany w systemie oświaty generujące brak poczucia bezpieczeństwa. Przy czym zmiany te trudno traktować, jako adekwatne odpowiedzi na realne zapotrzebowania. W znacznej części nie stanowią one bowiem elementów w istotny sposób wspierających rozwój szkół. Dodatkowo sprzyjają ogniskowaniu większej uwagi społeczności szkolnych na kwestiach organizacyjnych, kosztem aktywności zorientowanej na podnoszenie efektywności realizacji pozostałych funkcji.

A i współczesność w wyniku postępu technologicznego naznaczana jest ciągle zachodzącymi zmianami, płynnością wyrażającą się w niezdolności do dłuższego trwania, tymczasowością i co się z tym wiąże nie-

pewnością (Bauman, 1996, s. 55; 2004, s. 50). Taka rzeczywistość wymaga od nas szybkiej adaptacji do nowych warunków, ciągłej aktualizacji swego postępowania, reagowania na te przemiany (Bauman, 2011, s. 5-7).

A to właśnie szkoła charakteryzowana jest jako instytucja niezwykle oporna na zmiany, ze znacznym opóźnieniem reagująca na przemiany w sferze techniki, kultury czy życia społecznego. Ów brak elastyczności nazywany jest konserwatyzmem środowiska, który wyraża się w znaczącym i wciąż rosnącym rozdźwięku między stosowanymi narzędziami wychowawczymi a potrzebami zmieniającego się świata (Wojciechowski, 2010, s. 39). Jest to szczególnie paradoksalne, wzięwszy pod uwagę, że nadrzędną funkcją przypisywaną szkole jest stworzenie najlepszych warunków rozwoju dla dzieci i młodzieży i przygotowanie ich do życia, czyli rozumienia rzeczywistości i odnajdowania w niej swojego miejsca (Konarzewski 1991, s. 39). Jak podkreśla wielu autorów, do wyzwań stojących przed współczesną szkołą należy konieczność rezygnacji ze sprowadzania jej roli do miejsca ułatwiającego awans i selekcję. Zamiast tego traktowana być powinna jako podmiot powołany do tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi zdolności, kształtowaniu umiejętności twórczego działania, wywalaniu inicjatywy, pobudzaniu uczniów do wielostronnej aktywności oraz odpowiedzialności za własny rozwój (Gołębniak, 2011, s. 108-110).

Zjawiskiem ze swej istoty hamującym rozwój i generującym wiele negatywnych skutków jest przemoc rówieśnicza, w tym jej najbardziej skrajna postać, określana mianem dręczenia czy prześladowania¹ (Olweus, 1993, 2003, 2007). Najbardziej rozpowszechnioną koncepcją definiującą ten rodzaj przemocy jest propozycja D. Olweusa. Charakteryzuje on zjawisko przy pomocy trzech zasadniczych jego cech (wymiarów): powtarzalności, rozumianej jako wielokrotne atakowanie jednej osoby, nierównowagi sił pomiędzy sprawcą i ofiarą, na korzyść tego pierwszego oraz intencjonalności utożsamianej z celowością działania sprawcy zorientowaną na skrzywdzenie ofiary (Olweus, 2003, s. 12-17).

Choć badacze podkreślają fakt względnej stabilności poziomu przemocy uczniowskiej² (Olweus 2007; Benbenishty, Astor 2008; Komendant-Brodowska i inn., 2011; Ostaszewski i inn., 2011), wciąż stanowi ona jeden z najpoważniejszych problemów szkolnych zagrażając zdrowiu psychicznemu dzieci i młodzieży (http://www.who.int/mental_health/policy/services/9_child%20ado_WEB_07.pdf). Jak potwierdzają wyniki badań, konsekwencje doświadczania bullyingu w okresie adolescencji lub preadolescencji utrzymują się po wejściu w dorosłość (Vassallo, Sanson, Olsson, 2014, s. 29-34).

Przeciwdziałanie przemocy od lat traktowane jest jako jeden z priorytetów, w wielu przypadkach realizowany przy zastosowaniu strategii i metod, które uznać można za anachroniczne, a co za tym idzie nieadekwatne i nieefektywne. Wynika to ze wspomnianego braku elastyczności szkół w zakresie adaptowania nowych, sprawdzonych rozwiązań, w tym przypadku wpisujących się w zakres działań o charakterze profilaktycznym³.

¹ Mowa o bullyingu, czyli systematycznym, długotrwałym prześladowaniu ofiary przez dręczyciela lub grupę dręczycieli.

² Od 5 do 10% uczniów doświadcza ciągłego i długotrwałego znęcania się.

³ Przy czym profilaktyka rozumiana jest jako „proces wspomagania człowieka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu, a także ograniczenie i likwidowanie czynników, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowe życie oraz inicjowanie i wzmocnienie czynników chroniących” (Gaś, 2006, s. 14).

Szkoły nie zawsze posiadają właściwe zasoby, by w sposób optymalny przeciwdziałać zagrożeniu. Osobom zobligowanym do działalności profilaktycznej często brakuje wiedzy na temat specyfiki różnych typów i przejawów agresji rówieśniczej, w tym cyberagresji nacechowanej anonimowością i występowaniem tzw. niewidzialnej publiczności, co zwiększa jej potencjał wiktymogenny (Pyżalski, 2012, s. 129, 131-138, 264; Shapka, Domene, Keating, 2012, s. 239-258). Niekiedy nie mają także świadomości tendencji obejmujących sprawców przemocy rówieśniczej (Olweus, 1993; Smith i in., 1999), ale i roli świadków w procesie wiktyimizacji (Komendant-Brodowska, 2011; Ostrowska, Surzykiewicz, 2005; Surzykiewicz, 2000). Nauczyciele czy pedagodzy nie posiadają także stosownej wiedzy odnośnie do założeń współczesnej profilaktyki (Wojciechowski, 2010, s. 38), czynników chroniących i czynników ryzyka (Fergus, 2005, s. 399; Junik, 2011, s. 3-5; Jessor, 1998, s. 3-5; Ostaszewski, 2005, s. 118-119; Frączek, 1996, s. 52-53) w tym znaczenia klimatu szkoły i klasy oraz kultury klasy na występowanie w niej przemocy rówieśniczej (Bobrowski i in., 2012; Catalano i in., 2004; Ostaszewski, 2012).

Z kolei nieświadomość zależności ważnych z punktu widzenia celów profilaktycznych (dot. czynników chroniących oraz czynników ryzyka), nieumiejętność przeprowadzenia w sposób właściwy procedury diagnostycznej i ewaluacyjnej, a także inne niedomagania ważne z punktu widzenia projektowania działań o charakterze zaradczym (Mishna i in., 2005, s. 718-738) sprzyjają zaniechaniu podejmowania jakiegokolwiek aktywności w tym obszarze lub ograniczeniu się do realizacji inicjatyw o charakterze negatywnym, uznawanych powszechnie za mało efektywne.

Pojawia się więc myśl o wsparciu społeczności szkolnych w optymalizacji aktywności w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, ale i pytanie o jego zakres. Treścią niniejszej publikacji jest poszukiwanie odpowiedzi na podstawie wniosków powstałych dzięki diagnozie przeprowadzonej z udziałem uczniów sześciu olsztyńskich gimnazjów, ich rodziców/opiekunów, wychowawców i pedagogów szkolnych oraz wskazani współczesnej teorii profilaktyki społecznej. Badanie stanowiło część szerszego projektu zainicjowanego przez Miejski Zespół Profilaktyki i Terapii Uzależnień (MZPiTU) w Olsztynie, którego celem było udzielenie wsparcia w określeniu problemów związanych z występowaniem przemocy rówieśniczej i poszukiwaniu sposobów efektywnego przeciwdziałania im.

Przystępując do badania, miano na uwadze chęć uzyskania danych pozwalających na określenie celu „wyprawy”. Koncentrowano się na uchwyceniu zasobów pozwalających na rozwiązanie konkretnego problemu – wsparcie szkół w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. To ich istnienie pozwoliło chociażby na uruchomienie inicjatywy i realną współpracę środowisk. Wnioski z badań posłużyły do zaprojektowania działań naprawczych, ale i pozwoliły na sformułowanie konkluzji o znacznie szerszym zakresie, w tym na temat wyzwań na drodze do doskonalenia działań w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Motywacją autorki do ich wyartykułowania nie była chęć negatywnej oceny sytuacji badanych szkół, a raczej stworzenie przyczynku do dalszych poszukiwań rozwiązań o charakterze kompleksowym.

W poszukiwaniu celu wyprawy

Potrzebę realizacji projektu zorientowanego na wsparcie olsztyńskich szkół w zakresie przeciwdziałania przemocy rówieśniczej wyartykułowane w ramach konsultacji przedstawicielki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego i jednocześnie autorki niniejszej publikacji z reprezentantami MZPiTU w Olsztynie, będącego lokalnym podmiotem, zajmującym się inspirowaniem, kreowaniem oraz wspieraniem aktywności w zakresie zapobiegania różnym niepożądanym społecznie zjawiskom, w tym zachowaniom problemowym młodzieży. W efekcie dyskusji podjęto decyzję o realizacji wspólnego projektu. W fazie inicjacji nakreślono ogólną ideę oraz cel i nawiązano współpracę. Następnie na etapie planowania wspólnie sprecyzowano przebieg kolejnych stadiów przedsięwzięcia. W fazie realizacji zaplanowano: zaprojektowanie i przeprowadzenie rozbudowanej diagnozy przygotowanej przez kompetentną badaczkę w konsultacji z pedagogami badanych szkół i przedstawicielami MZPiTU. Mowa o realizacji indywidualnych wywiadów z pedagogami badanych placówek, dzięki czemu uzyskano orientację w sytuacji szkół, a także oczekiwań wobec zainicjowanego projektu. Pomocne stały się również wywiady fokusowe z ich udziałem, szczególnie w fazie doprecyzowywania zawartości ankiet, którymi posłużono się w badaniach sondażowych z udziałem 1086 uczniów pierwszych i drugich klas sześciu olsztyńskich gimnazjów, 650 rodziców/opiekunów oraz 40 wychowawców.

Cele badań wynikały wprost z rozumienia zakresu znaczenia diagnozy, jako procesu aktywnego poszukiwania danych potrzebnych do podjęcia decyzji o działaniach zmierzających do zmiany aktualnego stanu (Pytka, 2005; Kawula, 2003; Marynowicz-Hetka, 2006 i in.). Miała ona wymiar identyfikacyjny, czyli zmierzający do rozpoznania poziomu wiktymizacji w zakresie różnych form przemocy rówieśniczej (w tym cyberprzemocy) w percepcji wszystkich uczestników badania, ale i genetyczny, skoncentrowany na uchwyceniu i analizie uwarunkowań jej występowania, a także charakteru działań profilaktycznych, realizowanych w badanych szkołach.

W rezultacie powstał obszerny raport, w którym oprócz danych, znalazły się rekomendacje ważne z punktu widzenia podejmowania działań zaradczych. Kompleksowość przeprowadzonych badań oraz ich rzetelność metodologiczna, powoduje, że stworzony dokument może z powodzeniem służyć analizom naukowym. Jednak zasadniczym celem jego realizacji było stworzenie sposobności czy podstawy do projektowania i wdrożenia konkretnych i ściśle odpowiadających na realne zapotrzebowanie działań o charakterze profilaktycznym. By jeszcze bardziej urealnić to zamierzenie, zdecydowano się na stworzenie sześciu oddzielnych opracowań, przeznaczonych dla przedstawicieli poszczególnych placówek, szczegółowo odnoszących się do sytuacji w poszczególnych klasach i pozwalających na jeszcze większe doprecyzowanie rekomendacji.

Rekonesans

Współpraca na rzecz profilaktyki przemocy rówieśniczej w szkole, angażująca osoby, czy podmioty z zewnątrz, daje szansę na optymalizację tego typu działań. Przed wyruszeniem w drogę niezbędny jest jednak rekonesans, swego rodzaju rozpoznanie, czy zebranie rzetelnych informacji, pozwalających na uchwycenie zarówno zasobów, jak i niedomagań dotychczasowych przedsięwzięć. Umożliwia także wskazanie pewnych

przeszkód utrudniających dokonanie zmian. To swego rodzaju przygotowanie do poszukiwania ważnych dla przeciwdziałania przemocy rówieśniczej rozwiązań.

W niniejszym punkcie wskazano na ograniczenia, które uchwyciono dzięki przeprowadzonym badaniom. Ogólnie wynikają one i wpisują się w tendencję do realizowania działań profilaktycznych według przestarzałego, tzw. modelu tradycyjnego, konfrontowanego ze współczesnym, znacznie bardziej efektywnym i adekwatnym. Ograniczenia przywołano dzięki określeniu zasadniczych: celów, założeń, spodziewanych efektów, czasu i zakresu działań, adresatów i realizatorów oraz stosunku do diagnozy i kontroli efektów aktywności profilaktycznych podejmowanych w badanych placówkach⁴.

Zasadniczą kwestią jest określenie celu działań. W ramach współcześnie akceptowanego modelu, jest nim promocja zdrowia rozumianego zgodnie ze wskazaniami WHO nie tylko, jako brak choroby czy występowania niepożądanych, szkodliwych zachowań, ale i pełnia fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu jednostki ludzkiej i jej zdolność przystosowania się do zmieniających się warunków otaczającego środowiska (Kulik, Latałski, 2002, s. 18). Wiele wskazuje na to, że w przypadku badanych szkół mamy do czynienia raczej z działaniami profilaktycznymi zorientowanymi na zwalczanie konkretnych patologii, a używając adekwatniejszej terminologii – przewyciężanie określonych zachowań problemowych. Tym samym rozdzieleniu ulegają inicjatywy obliczone np. na zapobieganie zażywaniu substancji psychoaktywnych od działań z zakresu profilaktyki przemocy rówieśniczej. Domniemania te znajdują swe odzwierciedlenie przy analizie kolejnych aspektów tworzenia i realizacji programów profilaktycznych.

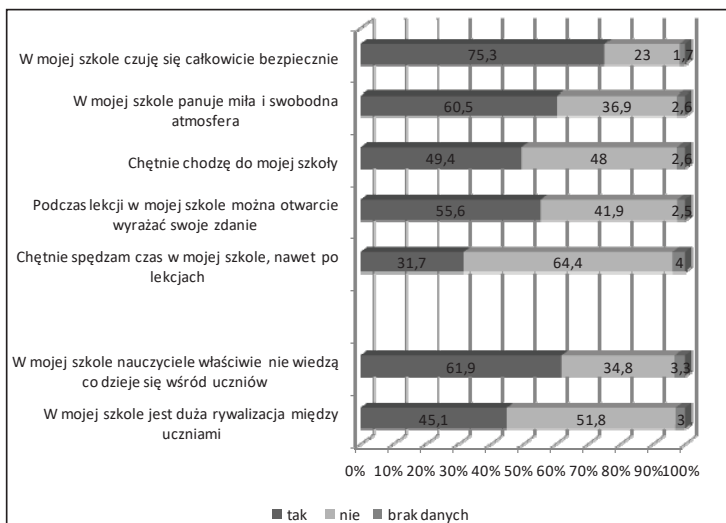
Aspektami takimi zasadniczo powiązanymi z celem podejmowanych działań jest określenie głównych założeń oraz spodziewanych efektów. Z przeprowadzonych analiz wynika, że w badanych szkołach przeważają inicjatywy zorientowane na przekazanie wiedzy na temat agresji i przemocy oraz uświadomienie skutków ich stosowania. Wzięło w nich udział 53% uczniów, zaś w spotkaniach na temat cyberagresji i cyberprzemocy – 44%. Znacznie mniej badanych zadeklarowało uczestnictwo w inicjatywach mających na celu podniesienie kompetencji ważnych z punktu widzenia zapobiegania opisywanym zagrożeniom. Mowa o spotkaniach wzmacniających umiejętności komunikacyjne (31,2%), asertywne (34,9%), radzenia sobie w sytuacjach trudnych (34,3%) czy reagowania na bycie ofiarą lub świadkiem agresji i przemocy rówieśniczej (34,5%). Wyniki te potwierdzają realizację działań profilaktycznych opartych na tradycyjnym modelu. Nadaje on wykorzystaniu strategii informacyjnej rolę wiodącą. To rezultat anachronicznego założenia, że podejmowanie zachowań ryzykownych wynika z nieświadomości ich skutków. W tej perspektywie priorytetem miało być dostarczenie rzetelnych i przekonujących informacji na temat specyfiki i konsekwencji stosowania przemocy rówieśniczej i możliwości uzyskania pomocy w rozwiązywaniu problemów związanych z uleganiem jej. Liczne badania prowadzone od lat 70. potwierdzają, że stosowanie tej strategii jest nieskuteczne, a często nawet szkodliwe. Stwierdzono m.in., że pobudzają one ciekawość i wywołują sceptycyzm wobec podawanych informacji uznawanych za przesadne, a niekiedy stanowią instruktaż zachowań ryzykownych (Szymańska 2000,

⁴ Przy opisie inspirowano się zestawieniem modelu tradycyjnego i współczesnego stworzonego na potrzeby dyskusji na temat konieczności przeorientowania działań w obszarze profilaktyki zażywania środków psychoaktywnych. Rozszerzono go i zmodyfikowano pod kątem przeciwdziałania przemocy rówieśniczej (por. Szymańska, Zamecka, 2002, s. 31).

s. 43, 59-62). Działania oparte głównie na strategii informacyjnej nie przekładają się wprost na zmianę zachowań i postaw młodzieży, a jedynie w niewielkim stopniu wpływają na wzrost ich wiedzy i świadomość zagrożenia (b.a., 2003, s. 40-41; Mellibruda 1993, s. 22).

Współcześnie rezygnuje się z założenia, że uświadomienie skutków podejmowania zachowań ryzykownych wydatnie wpływa na kształtowanie negatywnych postaw wobec tych zachowań, na rzecz poszukiwania uwarunkowań zachowań problemowych i ulegania im. Kluczowe stają się czynniki ryzyka zwiększające prawdopodobieństwo wystąpienia przemocy rówieśniczej oraz czynniki chroniące zmniejszające takie zagrożenie. To znacznie rozszerza perspektywę i co się z tym wiąże, także zakres działań o charakterze zapobiegawczym. Wśród ważnych uwarunkowań będących w zasięgu oddziaływań szkoły jest oddziaływanie jej samej, a konkretnie przyjmując socjokologiczną perspektywę – środowisko szkolne. Może stymulować występowanie agresji i przemocy rówieśniczej lub też je osłabiać. To jak uczniowie postrzegają szkołę i panującą w niej atmosferę stanowi ważny element diagnozy uwarunkowań omawianego zjawiska (por. Kulesza 2007, s. 261-277).

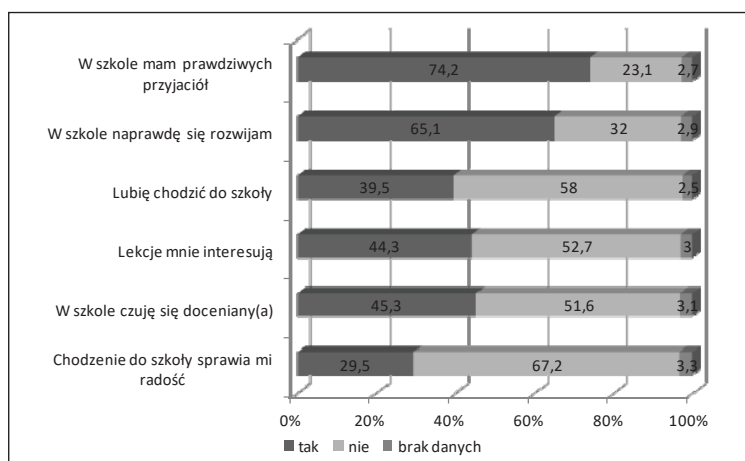
W ramach przeprowadzonych badań poproszono młodzież o ustosunkowanie się do zdań mających na celu określenie ich stosunku do placówki, także uczuć związanych z uczęszczaniem do szkoły, jak również sytuacji w klasach. Wyniki wskazują, że ponad połowa badanych uczniów ogólnie dobrze ocenia atmosferę panującą w szkołach, a co trzeci chętnie spędza czas w szkole, nawet po zakończeniu lekcji. Jednak niemal, co czwarty gimnazjalista negatywnie ustosunkował się do zdania „W mojej szkole czuję się całkowicie bezpiecznie”. Na uwagę zwraca również fakt, że aż 42% (z tego 21,8% – „raczej nie” i 20,1% – „nie”) uważa, że podczas lekcji nie może otwarcie wyrażać swojego zdania.



Rysunek 1. Atmosfera szkolna w ocenie uczniów (uwzględniono braki danych)

Prawie 35% uważa, że nauczyciele nie wiedzą, co dzieje się wśród uczniów, a 52% wskazuje na dużą rywalizację między uczniami.

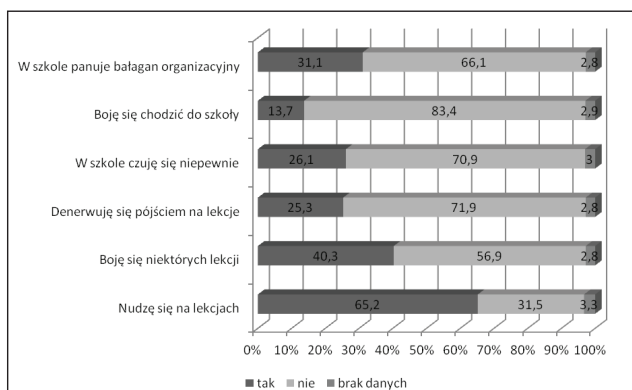
Ponadto trzy czwarte badanych czuje, że ma w szkole prawdziwych przyjaciół (zob. rys. 2). Z kolei 65% uznaje, że w szkole się rozwija, choć tylko 40% lubi chodzić do szkoły, a 45% czuje się doceniana.



Rysunek 2. Uczucia pozytywne, związane z uczęszczaniem do szkoły (uwzględniono braki danych)

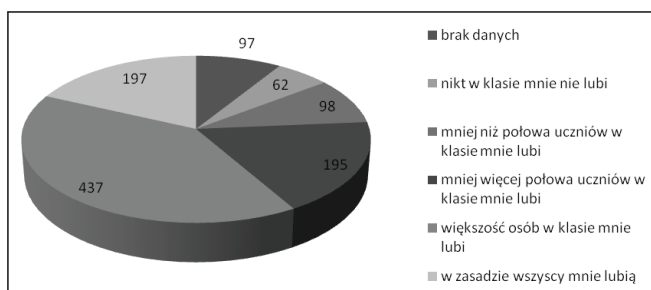
Proszono także rodziców/opiekunów o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń dotyczących stosunku dziecka do szkoły i uczęszczania do niej. Z uzyskanych danych można wnioskować, że rodzice bardzo optymistycznie podchodzą do wskazanych kwestii. Niemal 90% jest zdania, że ich dziecko czuje się w szkole całkowicie bezpiecznie, a 73%, że lubi chodzić do szkoły. Analogicznie, na te same pytania pozytywnie odpowiedziało odpowiednio: 75,3 oraz 39,5% opiekunów. Z kolei chodzenie do szkoły sprawia radość 29,5%, a czas w niej chętnie spędza 31,7% badanych uczniów.

Wśród negatywów, uczniowie najczęściej wskazywali na to, że nudzą się w szkole – 65%. Aż 40% badanych pozytywnie odniosło się do zdania „Boję się niektórych lekcji”. Co czwarty czuje się w szkole niepewnie i denerwuje się pójściem na lekcje.



Rysunek 3. Uczucia negatywne, związane z uczęszczaniem do szkoły (uwzględniono braki danych)

Na to, jak uczniowie czują się w szkole, do której uczęszczają, wpływa postrzeganie własnej sytuacji w klasie. W związku z tym zdecydowano się ich o to zapytać. Z uzyskanych danych (zob. rys. 4) wynika, że 62 uczniów uważa, że nikt w klasie ich nie lubi, a 98, że mniej niż połowa. Razem to prawie 15% badanych.



Rysunek 4. Ocena własnej sytuacji w klasie dokonana przez uczniów

Zaś osób deklarujących, że są lubiani w klasie, do której uczęszczają jest 634, czyli 58%.

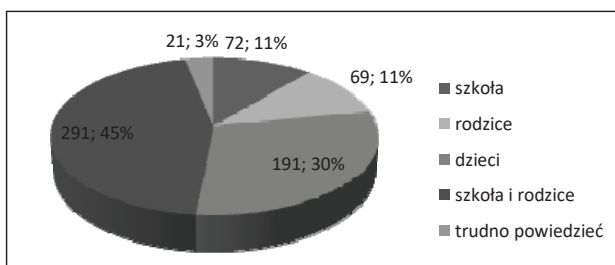
Najbardziej niepokojąco prezentują się ustosunkowania do zdania: „W klasie są osoby odrzucane, izolowane”. Pozytywnie odniosło się do niego aż 601 uczniów, tj. ponad 55% wszystkich badanych. Z kolei 37% potwierdza, że w klasach, do których uczęszczają są osoby regularnie stosujące agresję i przemoc, a ponad 70% – że w klasie istnieją podziały na grupy.

Istnienie związku między atmosferą a poziomem agresji i przemocy w szkole potwierdzają chociażby wyniki badań Komendant-Brodowskiej (Komendant-Brodowska i in., 2011). Wyniki otrzymane w badaniu uczniów olsztyńskich placówek wskazują na szeroki zakres zapotrzebowania wymagającego reakcji w postaci podjęcia konkretnych działań skierowanych do wszystkich członków społeczności szkolnej. Tym najbar-

dzień podstawowym powinno być uświadamianie im ich roli w kształtowaniu optymalnej atmosfery szkolnej, a w konsekwencji zapobieganiu przemocy.

Włączenie jak najszerszej grupy osób w przeciwdziałanie zjawisku stanowić powinno priorytet. Postulat ten wpisuje się w zakres adekwatnego doboru realizatorów i adresatów. Kluczowymi realizatorami działań o charakterze zapobiegawczym powinni być nauczyciele i wychowawcy oraz pedagodzy. Osoby te znają dzieci, ich potrzeby i oczekiwania. Tym samym ich oddziaływanie mają szansę być znacznie bardziej efektywne niż aktywności prelegentów czy specjalistów z zewnątrz, którzy powinni się włączać raczej jako osoby wspomagające proces. Ze wszech miar uzasadnione, szczególnie z uwagi na uwarunkowania przemocy rówieśniczej, jest także angażowanie do działalności profilaktycznej liderów młodzieżowych, czyli osoby cieszące się autorytetem i silną pozycją w grupie. Ich aktywność może przynieść właściwe efekty dzięki autentyczności spontaniczności działań (Śliwa, 2007, s. 220-221).

Niebagatelne znaczenie ma partycypacja rodziców. Z uzyskanych danych wynika, że niemal połowa badanych (tj. 45% respondentów) jest zdania, że to szkoła oraz rodzice są odpowiedzialni za zapobieganie przemocy rówieśniczej. Z kolei 191 rodziców/opiekunów wskazała na uczniów, jako osoby odpowiedzialne za zapobieganie przemocy rówieśniczej.



Rysunek 5. Rozkład odpowiedzi rodziców/opiekunów na pytanie: „Kto Pana/Pani zdaniem jest odpowiedzialny za zapobieganie przemocy rówieśniczej?” (nie uwzględniono braków danych – 6 badanych)

Dodatkowo tylko 39,7% badanych rodziców wyraziło chęć uczestnictwa w szkoleniach dotyczących agresji i przemocy rówieśniczej, a 45,8% – gotowość do współpracy przy realizacji dodatkowych działań o charakterze profilaktycznym.

Z kolei adresatami są głównie uczniowie, choć z przytoczonych powyżej danych wynika, że uczestnictwo w spotkaniach deklaruje mniej niż 50% badanych nastolatków. Znacznie trudniej nakłonić rodziców czy nauczycieli do wzmocnienia swych kompetencji ważnych z punktu widzenia działań o charakterze profilaktycznym. Wyniki uzyskane w toku przeprowadzonych badań dodatkowo potwierdzają potrzebę poszerzenia zakresu adresatów. Mowa chociażby o dysproporcjach w odpowiedziach nastolatków i ich rodziców/opiekunów odnośnie do wiktyimizacji uczniów w zakresie różnych form agresji rówieśniczej (Frankowiak 2016, s. 117-132).

W przypadku agresji werbalnej największe dysproporcje odnotowano w odniesieniu do: wyzywania oraz obrażania (48,7% i 22%) oraz obraźliwego przezywania (41,8% i 5%). Wyraźne różnice dotyczą także wiedzy na temat doświadczania przez uczniów agresji fizycznej i materialnej. Dla przykładu fakt bicia własnego dziecka zgłasza tylko 3% rodziców przy 17,7% uczniów, a szarpania 10% w stosunku do 28,6%. Z kolei zabierania pieniędzy lub rzeczy doświadczyło 13,6% uczniów, a jedynie 2,6% rodziców deklaruje wiedzę na temat takiego zdarzenia wymierzonego we własne dziecko.

Największą dysproporcję odpowiedzi, biorąc pod uwagę podział ze względu na formę, odnotowano w odniesieniu do cyberagresji. Dla przykładu, tylko co setny badany rodzic deklaruje, że wie o rozpowszechnianiu kompromitujących nagrań z udziałem swojego dziecka. Jednocześnie sytuacji tego rodzaju doświadcza co dziesiąty uczeń. Z kolei bycie obiektem zdjęć czy nagrań wbrew woli zadeklarowało 36,1% gimnazjalistów i jedynie 3,2% rodziców. Na występowanie dysproporcji w odpowiedziach dotyczących cyberagresji wpływ może mieć wiele czynników, w tym między innymi ukryty charakter tej formy agresji. Rodzicom znacznie trudniej zaobserwować jej przejawy. Wiązać się to może m.in. z niższym poziomem kompetencji cyfrowych rodziców, co potwierdzają wyniki diagnozy „Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce zrealizowanej w 2013 roku. Mowa m.in. o umiejętnościach w zakresie korzystania z Internetu (dobrze lub bardzo dobrze ocenia własne kompetencje 41% rodziców i 84 dzieci), obsługi komputera (odpowiednio 38 do 80%) czy wreszcie unikania zagrożeń (28 do 64%)” (zob. http://katalog.edukacjamedialna.edu.pl/bazawiedzy/raport_kompetencjcyfrowe).

Z kolei najmniejsza dysproporcja między wskazaniami rodziców i ich dzieci występuje w odniesieniu do wiktymizacji uczniów w zakresie agresji seksualnej oraz relacyjnej polegającej na wykluczaniu z grupy (15,4% w stosunku do 18,2%). Jest to prawdopodobnie związane z potencjalnie wysokim poziomem traumatyzacji osoby doświadczającej tych form agresji. Ponadto uczniowie doświadczający agresji seksualnej mogą odczuwać wstyd i opór w dzieleniu się tego typu informacjami z przedstawicielami grona pedagogicznego, czego dowodzą niskie wskaźniki odpowiedzi wychowawców. Wciąż ta forma agresji bywa tematem niewygodnym, a przez to i niejednokrotnie marginalizowanym.

Także inne zestawienia wypowiedzi wychowawców pokazują na niewielką orientację w faktycznej skali wiktymizacji uczniów prowadzonej klasy w zakresie różnych form agresji. Może być to spowodowane z jednej strony niechęcią uczniów do przekazywania im tego typu informacji, czy niewielką gotowością do dzielenia się trudnymi do zaakceptowania faktami. To z kolei można traktować jako przejaw braku zaufania, ale i konsekwencję utożsamiania tego typu informacji z donosicielstwem. Innym wyjaśnieniem może być niewystarczający kontakt dzieci z nauczycielami, a także np. nazbyt powierzchowna obserwacja sytuacji uczniów, w tym relacji między nimi, realizowana przez wychowawców.

Można wskazać znacznie więcej hipotez próbujących wyjaśnić dysproporcje między deklaracjami poszczególnych grup badanych dotyczących doświadczania przez uczniów różnych form agresji. Nie stanowią one jednak zasadniczego przedmiotu rozważań. Uzyskane wyniki pozwalają dostrzec swego rodzaju separację dorosłych od dzieci, ich aktywności i doświadczeń w obszarze objętym badaniem. Z pewnością stan taki należy uznać za niesprzyjający realizacji efektywnych działań o charakterze zapobiegawczym. Należy dołożyć starań, by skrócić dystans między uczniami i ich wychowawcami oraz rodzicami.

Innym argumentem uzasadniającym konieczność uczestnictwa nauczycieli i pedagogów oraz rodziców/opiekunów w zajęciach zmierzających do wzmocnienia ich wiedzy i kompetencji ważnych z punktu widzenia działań o charakterze zaradczym jest wciąż aktualizowana wiedza zarówno na temat agresji i przemocy, jak i profilaktyki w tym zakresie. Dodatkowym aspektem jest wzmacnianie właściwych postaw wobec zjawiska i własnej roli w procesie zapobiegania mu. Sposób, w jaki odnoszą się do tego zagadnienia stanowi bowiem jeden z ważnych aspektów z punktu widzenia podejmowania szeroko pojmowanych działań o charakterze profilaktycznym. Mowa o ewentualnym niedostrzeganiu przez nich sygnałów świadczących o przemocy (lub ją zapowiadających), niezrozumieniu znaczenia sygnałów czy deprecjonowaniu wartości osobistej interwencji. Nie bez znaczenia są również indywidualne sądy dorosłych na temat przemocy rówieśniczej, a także jej sprawców i ofiar, a także własnej roli w zapobieganiu i reagowaniu na nią.

W ramach badania zarówno wychowawcy, jak i rodzice odnosili się do jedenastu sądów reprezentujących cztery typy postaw wobec przemocy rówieśniczej (tj. przyzwalającej, biernej, autorytarnej walki i asertywnego przeciwdziałania). Ze względu na dużą ilość zgromadzonych danych, zdecydowano się na przytoczenie jedynie wybranych wskazań dotyczących postawy przyzwalającej. Większość wychowawców nie akceptuje zachowań agresywnych. Na 40 badanych, od 31 do 38 negatywnie odniosło się do poszczególnych sądów o charakterze przyzwalającym. Po 38 krytyczne ustosunkowania otrzymały zdania: „Uczniowie muszą sami między sobą rozwiązywać konflikty, nauczyciele i rodzice nie powinni się wtrącać” oraz „Reagowanie na przemoc tylko prowokuje do jej nasilenia”, 26 – „Sprawcy agresji i przemocy nie powinni otrzymywać żadnej formy wsparcia”. Także sądy wyrażające asertywne przeciwdziałanie uzyskały większość pożądaných wskazań.

Jednocześnie negatywnych odniesień rodziców do sądów przyzwalających było odpowiednio od 54,9% w przypadku zdania „Szkolne przepychanki, podstawianie nóg, podglądanie itp. to niemądre żarty, z których się wyrasta i nie należy ich wyolbrzymiać” do 76,3% do zdania „Żyjemy w czasach ostrej rywalizacji, ci którzy sobie nie radzą muszą liczyć tylko na siebie. Pozostałe zdania krytycznie oceniło 64,6; 69,4; 70,1 oraz 72,1% badanych opiekunów”.

Choć wyrazów aprobaty dla zachowań agresywnych czy deprecjonujących ich wagę jest zdecydowanie mniej, trudno zupełnie od nich abstrahować. Wszak rola wychowawcy i rodzica w omawianym obszarze jest niezwykle ważna, a prezentowana postawa ma wpływ na zachowania młodzieży. Dla przykładu trzech wychowawców pozytywnie ustosunkowało się do zdań: „Szkolne »przepychanki«, podstawianie nóg, podglądanie itp. to niemądre żarty, z których się wyrasta i nie należy ich wyolbrzymiać” oraz „Niektórych konfliktów nie da się rozwiązać inaczej niż przy użyciu siły lub gróźb”. Wśród rodziców niemal co czwarty zgodził się z pierwszym twierdzeniem (23,5%), a z drugim 11 opiekunów na 100.

Po dwóch wychowawców pozytywnie ustosunkowało się do zdań: „Jeśli jakiś uczeń stoi z boku, nie trzyma się z grupą – to trudno się dziwić, że jest lekceważony przez kolegów” oraz „Żyjemy w czasach ostrej rywalizacji, ci którzy sobie nie radzą muszą liczyć tylko na siebie”.

Z kolei ponad 40% (17 wychowawców) zgadza się ze zdaniem: „nie sposób reagować na wszelkie sytuacje agresji rówieśniczej” lub zaznacza odpowiedź „trudno powiedzieć”. Warto przy okazji podkreślić, że jednocześnie 39 wychowawców deklaruje, że reaguje na wszelkie przejawy agresji i przemocy w szkole.

Jednocześnie co 5 uczeń zaprzeczył jakoby wychowawca jego klasy reagował na wszelkie przejawy agresji i przemocy.

Idealem byłoby, gdyby wszystkie osoby należące do społeczności szkolnych (włączając w to osoby sprzątające czy zatrudnione w kuchni) włączyły się w aktywność zapobiegawczą, a także były otwarte na systematyczne wzmacnianie swych kompetencji w tym zakresie. Nie należy zapominać także o rodzicach czy opiekunach. Z kolei do uczniów skierować propozycję wpisującą się we wszystkie poziomy profilaktyki, tj.: uniwersalny, selektywny i wskazujący.

Ostatnią kwestią wymagającą przeanalizowania jest stosunek społeczności szkolnych do diagnozy i kontroli efektów. Z przeprowadzonych badań wynika, że żadna ze szkół nie realizuje systemowej diagnozy zjawiska przemocy rówieśniczej, a także innych, ważnych z punktu widzenia działań o charakterze zapobiegawczym zmiennych, które określić można mianem czynników chroniących oraz czynników ryzyka.

Wyzwania na dziś, jutro i na przyszłość

Analiza wyników przeprowadzonych badań pozwala stwierdzić, że działania podejmowane w szkołach wpisują się raczej w przestarzały tzw. model tradycyjny. Określany jest mianem defensywnego, a zorientowany głównie na eliminację zachowania problemowego. W teorii profilaktyki społecznej już dawno ustąpił miejsca tzw. modelowi współczesnemu, zgodnie z którym działania zapobiegawcze kierowane do dzieci i młodzieży powinny jednocześnie zmierzać do: wspomagania ich w konstruktywnym radzeniu sobie z problemami zagrażającymi prawidłowemu rozwojowi, inicjowania i wzmacniania czynników chroniących, jak również ograniczania i likwidowania czynników ryzyka (Gaś, 2003, s. 19). Model tradycyjny nie koresponduje z tą wizją. Podejmowane działania odznaczają się niewielką efektywnością i wpisać je można wyłącznie w trzeci ze wskazanych obszarów. Choć w literaturze z zakresu profilaktyki społecznej podważany jest już od ponad 30 lat, wciąż znajduje swe odzwierciedlenie w praktyce wielu polskich szkół. Przy czym zasadniczo praktykowanie działań o charakterze profilaktycznym na podstawie modelu tradycyjnego nie wyklucza adaptowania pewnych rozwiązań charakterystycznych dla modelu współczesnego.

Przeprowadzone badania, umożliwiły zebranie bogatego materiału, pozwalającego na uchwycenie zarówno poziomu wiktymizacji w zakresie różnych przejawów przemocy rówieśniczej, ale i wielu uwarunkowań jej występowania. Dało także sposobność do scharakteryzowania działań zapobiegawczych i przypisanie ich raczej do archaicznego modelu tradycyjnego. To z kolei stawia trudne zadania przed osobami dążącymi do optymalizacji działań z zakresu profilaktyki przemocy rówieśniczej.

W tytule niniejszej publikacji celowo użyto określenia „wyzwania”. Kierowano się przekonaniem, że potrzeba dużego wysiłku i determinacji wielu osób, by możliwe stało się przeorientowanie obecnie realizowanych działań. Zasadnicze zmiany w podejściu do profilaktyki zagrożenia dotyczą rezygnacji z przestarzałego modelu. Mowa o swego rodzaju przesunięciu od perswazji, stosowanej wobec adresatów, a zorientowanej na przemyślenie pewnych zasad mających na celu zapobieżenie negatywnym zachowaniom, na rzecz profilaktyki pozytywnej, zorientowanej na wzmacnianie zasobów, ważnych z punktu widzenia skutecznego

przeciwstawienia się zagrożeniom. Wyraźne zmiany dotyczą także wykorzystywanych strategii. Konieczność realizacji profilaktyki w sposób integralny trudno traktować jako postulat. To raczej wymóg dający szansę na skuteczność całego procesu. Niedocenianie konieczności wielopoziomowego oddziaływania na jednostkę, klasę, szkołę, rodzinę i środowisko lokalne stanowi barierę dla osiągnięcia pożądaných rezultatów (Mazur, Kołoto 2006, s. 80).

Wyzwań stojących przed społecznościami badanych szkół jest bardzo wiele. Poniżej wynotowano te, jak się wydaje najważniejsze. Wśród wyzwań „na dziś”, uwzględniono wszelkie pilne działania, które są w stanie w stosunkowo krótkim czasie wpłynąć na poprawę sytuacji dzieci w szkołach. Mowa o zaprojektowaniu i przeprowadzeniu działań skierowanych do uczniów, rodziców i wychowawców, a zmierzających do wzmocnienia ich kompetencji ważnych z punktu widzenia omawianego zagadnienia, w tym m.in. podejmowanie prób oddziaływania na postawy wobec zjawiska przemocy, własnej roli w zapobieganiu czy przeciwdziałaniu jej przejawom m.in. poprzez systematyczne działanie, także o charakterze diagnostycznym czy wpływające na polepszenie atmosfery w szkole.

Do grupy tzw. zadań na dziś i jutro przyporządkowano zabiegi zorientowane na partycypację coraz większej liczby osób/członków społeczności szkolnej oraz rodziców, jako realizatorów różnego rodzaju działań o charakterze profilaktycznym. Ważnym celem jest również praca nad wzmocnianiem warunków do systematyzacji działań i chęci podejmowania kolejnych wyzwań. Wyakcentowania wymaga znaczenie udziału dorosłych w edukacji zgodnie z ideą edukacji przez całe życie.

Mysząc z kolei nad przyszłością warto przeanalizować i być może wprowadzić zmiany w systemie kształcenia przyszłych nauczycieli i pedagogów. Nie bez znaczenia mogłyby się okazać pewne zmiany systemowe dowartościowujące działania o charakterze profilaktycznym. Ważnym celem jest także dążenie do budowania strategii umożliwiających inicjowanie aktywności zapobiegawczych w przedszkolach i szkołach podstawowych i ich przemyślanej i co za tym idzie także adekwatnej kontynuacji na dalszych etapach edukacji.

Bibliografia

- b. a., (2003). Zachowania problemowe młodzieży. Dyskusja — część I. W: M. Prajsner (red.), *Młodzież z grup ryzyka. Perspektywy profilaktyki*. Warszawa: PARPA.
- Bauman Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Zys i S-ka.
- Bauman Z. (2004). *Tożsamość. Rozmowy z Benedetto Vecchim*. Gdańsk: GWP.
- Bauman Z. (2011). *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*. Kraków: Wydaw. Literackie.
- Bobrowski K., Pisarska A., Ostaszewski K. i Okulicz-Kozaryn K. (2012). Znaczenie kultury i klimatu szkoły dla wyników nauczania oraz spostrzeganego przez nauczycieli nasilenia zachowań problemowych wśród uczniów. *Edukacja*, 4(120), 39-51.
- Catalano R., Haggerty K., Oesterle A., Fleming C. i Hawkins D. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7), 252-261.

- Child and Adolescent Mental Health Policies and Plans*. (2000). Zaczepnięte 10 maja 2015. Strona internetowa http://www.who.int/mental_health/policy/services/9_child%20ado_WEB_07.pdf
- Fergus M.A., Zimmerman M.A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health*, 26, s. 399-419.
- Frankowiak J. (2016). Świadomość specyfiki oraz skali występowania różnych przejawów agresji rówieśniczej, jako podstawa projektowania działań o charakterze zaradczym. W: J. Frankowiak, L. Willan-Horla, E. Borys (red.), *Środowiskowe konteksty przemocy – ku zrozumieniu i w poszukiwaniu rozwiązań*. Olsztyn: Centrum Badań Społecznych UWM.
- Frączek A. (1996). Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne. W: A. Frączek, I. Pufal-Struzik (red.), *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Gaś Z.B. (2003). *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja*. Warszawa: Wydawnictwo MENiS.
- Gaś Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*, Warszawa: WSiP.
- Gołębiak B. (2011). Szkoła wspomagająca rozwój. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, t. 2*. Warszawa: PWN.
- Jessor R. (1998) New perspectives on adolescent risk behavior. W: R. Jessor (red.), *New Perspectives on Adolescent Risk Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Junik W. (2011). Wstęp. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Parapamedia.
- Kawula S. (2003). Diagnostyka pedagogiczna środowiska. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 1*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kompetencje cyfrowe młodzieży w Polsce (14-18)* (2003). 17 kwietnia 2017. Strona internetowa http://katalog.edukacjamedialna.edu.pl/bazawiedzy/raport_kompetencjocyfrowe/
- Kulik T. B., Latański M. (2002). *Zdrowie publiczne. Podręcznik dla studentów i absolwentów wydziałów pielęgniarstwa i nauk o zdrowiu akademii medycznych*. Lublin: Czelej.
- Marynowicz-Hetka E. (2006). *Pedagogika społeczna, t. 1*. Warszawa: PWN.
- Mazur J., Kołoto H. (2006). Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. *Dziecko Krzywdzone*, 14, s. 80-92.
- Mellibruda J. (1993). Psychologiczny paradoks profilaktyki. *Remedium*, 2.
- Mishna F. i in. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education*, 28(4), 718-738.
- Konarzewski K. (1991). *Sztuka nauczania: Szkoła*. Warszawa: PWN.
- Kulesza, M. (2007). Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych, *Seminare*, t. 24: 261-277.
- Olweus D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do?* Oxford: Wiley-Blackwell.
- Olweus D. (2003). *A profile of bullying at school. Educational Leadership*, 6, s. 12-17.

- Olweus D. (2007). *Mobbing, Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza.
- Bauman Z. (1996). *Socjologia*. Poznań: Zys i S-ka.
- Ostaszewski K. (2005). Podstawy teoretyczne profilaktyki zachowań problemowych młodzieży. W: M. Depuła (red.), *Diagnostyka, profilaktyka, socjoterapia w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Ostaszewski K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 22-38.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J. (2005). *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Przemoc w szkole. Raport z badań* (2011). Zaczepnięte 11 marca 2017. Strona internetowa <http://www.szkolabezprzemocy.pl/>
- Pytka L. (2005). Pedagogika resocjalizacyjna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pyżalski J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbulling, jako nowe zachowania ryzykowne młodzieży*. Kraków: Impuls.
- School violence in an international context: a call for global collaboration in research and prevention*. (2008) Zaczepnięte 10 marca 2017. Strona internetowa <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/04.-Benbenishty-ljvs-7.pdf>;
- Smith P. K., Madsen K. and Moody J. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied, *Educational Research*, 41, s. 267-285.
- Shapka J. D., Domene J. F., Keating D. P. (2012). Trajectories of educational aspirations through high school and beyond: A gendered phenomenon? *Canadian Journal of Education*, 35, s. 239-258.
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Szymańska J. (2000). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szymańska J., Zamecka J. (2002). Przegląd koncepcji i poglądów na temat profilaktyki. W: G. Świątkiewicz (red.), *Profilaktyka w środowisku lokalnym*. Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Śliwa S. (2007). Profilaktyka rówieśnicza – dla siebie czy dla innych? W: M. Hanulewicz, D. Widelak (red.), *Profilaktyka społeczna w środowisku otwartym*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski.
- Vassallo S., Sanson A., Olsson C.A. (2014). 30 years on: Some key insights from the Australian Temperament Project. *Family Matters*, 94, s. 34-39.
- Wojciechowski T. (2010). Szkolny program profilaktyki. Coś tu nie gra... W: A. Rudnicka (red.), *Nowoczesna profilaktyka szkolna. Materiały konferencji „Straszyć czy nie? Skuteczna profilaktyka w szkole”*. Kraków: Ośrodek Twórczej Edukacji „Kangur” s.c.

Summary

Towards supporting schools in optimizing activities to counteract peer violence

This paper focuses on searching for answers to questions concerning areas that require support in preventing peer violence at schools. The study is based on the results of a survey conducted among pupils attending six lower-level secondary schools located in Olsztyn as well as their instructors, class teachers and pedagogues. Additionally, ideas and recommendations put forward by modern theories of social prevention are referred to. The conducted study was of an identifying nature in order to determine the level of victimization in terms of various forms of peer violence. But it was also of a genetic nature, focusing on pinpointing and analyzing the conditions in which such violence occurs as well as the character of preventive measures undertaken in the studied schools. The study was part of a larger project initiated by the Municipal Centre for Prevention and Addiction Therapy in Olsztyn. The project was aimed at providing support in determining problems connected with peer violence and searching for effective means to counteract such problems.

Keywords: social pedagogy, social prevention, peer violence.