

Zapobieganie wykluczeniu rówieśniczemu w gimnazjum

MAŁGORZATA WÓJCIK, ANNA HEŁKA, BEATA KOZAK MARTA BŁOŃSKA

SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny, Wydział Zamiejscowy w Katowicach*

ANNA GARBACIUK

Szkoła Podstawowa nr 37 im. Ks. Jana Twardowskiego w Katowicach

MAŁGORZATA MAŁCZAK

Gimnazjum nr 1 z oddziałami dwujęzycznymi im. Wojciecha Korfańskiego w Mysłowicach

Artykuł przedstawia opis projektu interwencji edukacyjnej mającej zapobiegać zjawisku wykluczenia rówieśniczego, które pojawia się w pierwszych tygodniach nauki w gimnazjum. Uzasadniono potrzebę stworzenia takiej interwencji na podstawie doniesień badawczych świadczących o nasilaniu się problemu wykluczenia rówieśniczego w polskich gimnazjach. Opisano założenia i etapy realizacji projektu. W ramach eksploracyjnego badania jakościowego przeprowadzonego z udziałem uczniów i nauczycieli gimnazjów potwierdzono istotny wpływ atmosfery w klasie na funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w szkole i poza nią oraz określono cechy uczniów najbardziej narażonych na wykluczenie rówieśnicze. Stwierdzono też, że uczniowie, pomimo wiedzy o konsekwencjach zachowań wykluczających, bagatelizują skutki własnych zachowań tego typu. Opisano założenia programu i przedstawiono wyniki ewaluacji wstępnej, potwierdzającej skuteczność programu.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia społeczna i edukacyjna, przemoc szkolna w gimnazjum, wykluczenie rówieśnicze.

Przemoc w środowisku szkolnym jest obszernie opisana w literaturze przedmiotu. Zjawiska wykluczania, dręczenia, izolowania i dokuczania dotyczą – w zależności od źródła – różnej liczby uczniów, jednak według Marii Deptuły (2013) problem odrzucenia dotyczy znacznej grupy. Raport Światowej Organizacji Zdrowia

(WHO, 2011) przedstawiający wyniki międzynarodowych badań nad zachowaniami zdrowotnymi młodzieży szkolnej pokazuje, że przemoc szkolna w Polsce przekracza przeciętny poziom europejski. Badania prowadzone w szkołach podstawowych w latach 2001–2006 ujawniły 15,5–29,8% odrzuconych uczniów (Deptuła, 2006), a w 2009 r. już 21,3% (Deptuła, 2013). Joanna Mazur i Agnieszka Małkowska (2003) przytoczyły badania HBSC prowadzone

Artykuł powstał w ramach projektu „Innowacja edukacyjna *Bliżej*”, prowadzonego w Wydziale Zamiejscowym Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Katowicach i finansowanego przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju (Nr: IS-1/007/NCBR/2013).

© Instytut Badań Edukacyjnych

* Adres do korespondencji: Techników 9, 40-326 Katowice. E-mail: mgolonka-wojcik@swps.edu.pl

w Polsce w 2002 r., których wyniki pokazały, że 20% uczniów w polskich szkołach było zaangażowanych w częste akty prześladowania, w tym 10% jako agresorzy, 8% jako ofiary, a 2% – jako ofiary i agresorzy. Według danych HBSC (2002, za: Mazur i Kołoto, 2006) w Polsce 29% uczniów gimnazjum w wieku 13–15 lat było ofiarami dręczenia co najmniej raz w ciągu kilku miesięcy. Sprawcami dręczenia innych uczniów w szkole było 41,2% ankietowanych, w tym 13,7% często. W warszawskich gimnazjach publicznych 38% uczniów klasy pierwszej, 36% drugiej i 33% trzeciej doświadczyło przemocy fizycznej i psychicznej. W szkołach niepublicznych odpowiednio: 32%, 27% i 26% (Ostaszewski, Rusecka-Krawczyk i Wójcik, 2011).

Biorąc pod uwagę wyniki tych badań, podjęliśmy próbę zbadania zjawiska wykluczenia w grupie rówieśniczej – jego przyczyn i przejawów oraz percepcji problemu przez uczniów klas gimnazjalnych i nauczycieli – w celu zaprojektowania interwencji edukacyjnej uwzględniającej dynamikę procesu grupowego. Interwencja ta ma stanowić wsparcie dla nauczycieli w radzeniu sobie z tym zjawiskiem i przeciwdziałaniu mu. Przegląd programów profilaktycznych w zakresie zapobiegania przemocy w szkole (Deptuła, 2013; Olweus, 2007) pokazuje, że tylko nieliczne z nich uwzględniają specyfikę dynamiki grupowej w momencie przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum (Kamińska-Buśko i Szymańska, 2005). Dlatego uznaliśmy, że prezentowany projekt badawczy może stanowić ważny wkład w rozwiązanie istotnego społecznie problemu.

*

Wykluczanie w kontekście szkolnym jest szeroko opisywane w literaturze przedmiotu (Deptuła, 2013; Musiałańska, 2011; Pilkiewicz, 1973; Urban, 2001). Wykluczenie traktuje się jako jedną z form prześladowania lub też

jako czynnik inicjujący kolejne agresywne zachowania wobec wykluczonego ucznia. Niezależnie od podejścia badacze zgadzają się zarówno co do definicji wykluczenia, tj. odsunięcia ucznia od interakcji zachodzących między pozostałymi członkami grupy, jak i negatywnego wpływu na funkcjonowanie terażniejsze (Buhs i Ladd, 2001) i przyszłe (Dutkiewicz i Szpringer, 2007). Zwracają się także uwagę na procesy leżące u podstaw wykluczania, np. porównywanie i kategoryzację społeczną (Tajfel i Turner, 1979), relacje pomiędzy grupą własną i obcą (Doliński, 2001), odmienność jednostki od pozostałych członków grupy (Warrington i Younger, 2011), niedostosowanie społeczne, w tym zachowania agresywne i destruktywne (Urban, 2005), klimat klasy oraz kulturę szkoły (Bobrowski, Pisarska, Ostaszewski i Okulicz-Kozaryn, 2012; Catalano, Haggerty, Oesterle, Fleming i Hawkins, 2004; Ostaszewski, 2012). Ze względu na intensywność i poziom szkodliwości prześladowania rówieśniczego wyróżnia się trzy kategorie zachowań: przemoc werbalną, znęcanie i zastraszanie społeczne oraz przemoc fizyczną (Pellegrini i Long, 2002). W ostatnich latach dodano prześladowanie w internecie, określane w literaturze jako *cyberbullying* (Pyżalski, 2011; Smith i in., 2008).

Zjawiska te w różnym stopniu dotyczą wszystkich poziomów edukacji. Postanowiliśmy jednak ograniczyć się do uczniów gimnazjum, ponieważ okres przejścia ze szkoły podstawowej do gimnazjum jest postrzegany przez uczniów i nauczycieli jako sytuacja trudna. Trudność wiąże się zarówno z newralgicznym okresem dojrzewania, jak i z koniecznością wypracowania pozycji w nowej grupie rówieśniczej, niezwykle istotnej w tym okresie rozwoju. Dla uczniów nieśmiałych lub takich, którzy nie czuli się dobrze w szkole podstawowej, przejście jest szansą na znalezienie swojej grupy znajomych, szczególnie wśród uczniów, którzy nie znają ich poprzedniej reputacji

(Shell, Gazelle i Faldowski, 2014). Z drugiej strony, istnieje niebezpieczeństwo, że silniejsze jednostki od razu wyczują ich słabość, zwłaszcza w początkowym okresie dynamiki grupowej, gdy proces wykluczania innych jest jedną ze strategii uzyskiwania wysokiej pozycji w grupie (Pellegrini i Long, 2002). Odpowiednie zarządzanie dynamiką grupy i zapobieganie potencjalnie negatywnym zjawiskom wydaje się jednym z ważniejszych zadań wychowawcy klasy. Odwrócenie bowiem hierarchizacji oraz włączenie wykluczonych uczniów do zespołu klasowego jest bardziej czasochłonne i trudniejsze niż zapobieganie negatywnym zjawiskom (Echols, 2014; Miakmi, Lerner i Lun, 2010).

Spektrum zadań wychowawcy, związanych z zarządzaniem dynamiką grupy, jest szerokie: od rozpoznania potrzeb uczniów, opracowania tematyki godzin wychowawczych, spotkań z rodzicami, aż po różnorodne działania kształtujące postawy uczniów i relacje rówieśnicze. Kontakt z uczniami wymaga nie tylko wiedzy, kompetencji, kreatywności, lecz także otwartości, wrażliwości, zdolności do empatii z jednoczesnym zachowaniem emocjonalnego dystansu. Uczniowie, rodzice i inni nauczyciele oczekują skutecznych działań naprawczych, recepty na problemy i niepowodzenia wychowawcze. Wychowawca nie zawsze ma możliwość zrealizowania wszystkich zaplanowanych działań, ponieważ w każdej klasie – niezależnie od poziomu i liczby uczniów – przewidziana jest jedna lekcja wychowawcza w tygodniu. W jej trakcie opiekun powinien uaktualnić dokumentację, usprawiedliwić nieobecności, przekazać bieżące informacje, rozwiązać aktualne problemy wynikające z konfliktów lub nieporozumień i jednocześnie kształtować pozytywne relacje między swoimi uczniami. Taka liczba i różnorodność obowiązków wymaga od wychowawcy umiejętności dobrej organizacji pracy i bardzo dobrego przygotowania pedagogicznego. Wspomnieć należy, że

studenci kierunków nauczycielskich dopiero od kilku lat mają możliwość uczestniczenia w zajęciach przygotowujących do radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych oraz do pracy z uczniami potrzebującymi wsparcia. Szkolna rzeczywistość często ich przerasta, ponieważ trudne do rozwiązania konflikty wymagają umiejętności i wiedzy wynikającej z doświadczenia.

Opis projektu

Prowadzony przez nas projekt obejmujący badanie, proces tworzenia interwencji edukacyjnej oraz pilotażowe wdrożenie i wstępną ewaluację, dotyczy poziomu profilaktyki uniwersalnej. Ma ona na celu przeciwdziałanie zachowaniom ryzykownym przez redukcję czynników ryzyka, dostarczanie informacji oraz wprowadzanie i wzmacnianie czynników chroniących. Działania te dotyczą zagrożeń rozpowszechnionych, takich jak przemoc czy używanie substancji psychoaktywnych (Szymańska, 2012). W artykule opisujemy etapy tworzenia programu interwencji edukacyjnej, odnosząc się do zasad modelu sześciu faz budowania skutecznych programów profilaktycznych (Okulicz-Kozaryn, 2001). Przedstawiony projekt jest w fazie rutynowego wdrożenia: został przeprowadzony trzeci pilotaż, opracowana publikacja dydaktyczna, która rozesłana do wszystkich gimnazjów w województwie śląskim, są też prowadzone szkolenia dla wychowawców, dyrektorów szkół, pedagogów i metodyków.

Pierwszym etapem projektu były jakościowe badania eksploracyjne, które dostarczyły niezbędnej wiedzy dotyczącej negatywnych zjawisk grupowych (zachowań wykluczających, prześladowania i dręczenia w szkole i internecie), oczekiwań i obaw uczniów oraz ich relacji z wychowawcami. Wyniki badania jakościowego stały się podstawą do stworzenia programu zmniejszającego gotowość gimnazjalistów

do podejmowania działań wykluczających i marginalizujących oraz wspierającego uczniów w samodzielnym tworzeniu i utrzymaniu zgranych zespołów klasowych.

W drugim etapie powstał – przy współudziale pracowników nauki, uczniów i nauczycieli gimnazjum oraz psychologów i pedagogów współpracujących ze szkołami – program zawierający 11 scenariuszy lekcji wychowawczych. Pierwsze pilotażowe wdrożenie pozwoliło na przetestowanie i poprawienie scenariuszy oraz opracowanie ulepszonej wersji interwencji. Drugi pilotaż i ewaluacja wstępna przeprowadzona w trzecim etapie projektu wykazały efektywność programu.

Etap I – eksploracyjne badanie jakościowe dotyczące wykluczenia z grupy rówieśniczej

Metoda badania jakościowego

Przedstawione badanie, zatwierdzone przez Komisję ds. Etyki Badań Wydziału Zamiejscowego Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej w Katowicach, miało charakter jakościowy i polegało na przeprowadzeniu zogniskowanych wywiadów grupowych (*focus group interview*, FGI) z uczniami drugiej i trzeciej klasy gimnazjum oraz nauczycielami i wychowawcami uczącymi w szkołach gimnazjalnych na Śląsku. Metoda została wybrana ze względu na możliwość uzyskania bogatych danych pochodzących zarówno z wypowiedzi respondentów, jak i interakcji między nimi, a badanie dwóch grup funkcjonujących w tym samym kontekście ułatwiło dokonanie porównań postrzegania rzeczywistości szkolnej z różnych perspektyw. Raport *Przemoc w szkole* (Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska i Baczek-Dombi, 2011) oraz badania prowadzone przez Ramiego Benbenishty'ego i Rona Astora (2005) pokazały rozbieżność w postrzeganiu i w opiniach na temat prześladowania i przemocy w szkole pomiędzy

dyrektorem, nauczycielami a uczniami. Analiza tych różnic może dostarczyć danych niezbędnych w procesie wprowadzania programów prewencyjnych.

Wywiady zostały przeprowadzone w grupach 24 uczniów (15 dziewcząt i 9 chłopców) drugiej i trzeciej klasy gimnazjum oraz 24 nauczycieli (18 kobiet i 6 mężczyzn). W rekrutacji używano techniki kuli śnieżnej, starając się zróżnicować obydwie grupy pod względem rodzaju szkoły, a grupę nauczycieli także pod względem doświadczenia w prowadzeniu wychowawstwa klasy i stopnia awansu zawodowego. Ostatecznie w badaniu wzięło udział 16 uczniów i 15 nauczycieli z gimnazjów rejonowych, po 4 uczniów i nauczycieli ze szkół plastycznych, 2 uczniów i 5 nauczycieli z gimnazjów społecznych oraz po jednym uczniu z gimnazjów: sportowego i katolickiego.

Badanie realizowano od października do listopada 2013 r. Wszystkie częściowo ustrukturalizowane wywiady przeprowadziła ta sama osoba. W każdym około dwugodzinnym wywiadzie uczestniczyło sześć respondentów, którzy podpisali zgodę na udział w badaniu (w przypadku uczniów zgodę podpisali także opiekunowie prawni). Sesje zostały sfilmowane i poddane transkrypcji. Analizę danych jakościowych przeprowadzono za pomocą programu NVIVO 10 zgodnie z wytycznymi analizy tematycznej (Braun i Clarke, 2006) w paradygmacie konstruktywistycznym (Burr, 1998).

Wyniki badania jakościowego

Interpretując wyniki badań jakościowych, należy pamiętać o istotnych ograniczeniach tej metody. Wyniki pokazują przede wszystkim subiektywne opinie respondentów i dają wyobrażenie o tym, jak postrzegają oni kwestię wewnątrzgrupowych relacji interpersonalnych w kontekście szkoły gimnazjalnej. Przedstawione wyniki powinny być więc traktowane jako próba pokazania punktu widzenia respondentów.

Dynamika grupy w pierwszych tygodniach nauki w gimnazjum

Niezależnie od rodzaju szkoły pierwsze miesiące w nowej placówce były dla uczniów powodem obaw i stresu z powodu licznych zmian, których byli świadomi. Największym problemem i źródłem najsilniejszego lęku było wejście w nową grupę rówieśniczą. W zależności od doświadczeń wyniesionych ze szkoły podstawowej mieli oni różne nadzieje i obawy, ale wszyscy potwierdzili przeżywanie stresu związanego z poznawaniem nowych osób. Wspomnienia ze szkoły podstawowej i świadomość procesów grupowych spowodowały, że uczniowie od samego początku starali się przyjąć odpowiednią rolę w grupie, wiedząc, że od niej zależy ich pozycja w klasie. Według wszystkich badanych uczniów ważne jest, by dobrze „ustawić się” na początku roku szkolnego, ponieważ przekłada się to na komfort nauki i zaistnienia w grupie rówieśniczej. Mówiąc o dynamice relacji rówieśniczych w pierwszych tygodniach pobytu w szkole gimnazjalnej, 16 uczniów wspomniało o negatywnym zjawisku przywódcy klasowego (gwiazdy, króla, królowej), który ma istotny wpływ na wykluczanie jednostek z grupy rówieśniczej i silnie oddziałuje na przebieg relacji w klasie. Uczniowie twierdzili, że przywódca wyłania się na samym początku wspólnej nauki.

Według nauczycieli hierarchia grupowa jest uzależniona m.in. od początkowego składu oddziału szkolnego (pochodzenia uczniów z tych samych lub innych oddziałów szkoły podstawowej). Dużym problemem jest bowiem przenoszenie ról i norm zachowań oraz konfliktów interpersonalnych ze szkoły podstawowej. Brak kontaktu między wychowawcami szkół podstawowych i gimnazjalnych powoduje, że tych drugich często zaskakuje gwałtowność dynamiki grupy i orientują się w sytuacji, dopiero gdy role, np. kozła ofiarnego, zostały już ustalone. Ich zdaniem odpowiednia informacja przed rozpoczęciem nauki ułatwiłaby monitorowanie

procesu hierarchizacji grupy i zarządzanie nim, jednostka wykluczona w klasie pierwszej ma bowiem niewielkie szanse na włączenie do zespołu klasowego w późniejszym okresie. Dlatego klasa pierwsza to najlepszy czas na wprowadzanie interwencji mającej zapobiec wykluczaniu.

Klimat klasy oraz postrzegana rola wychowawcy

Niezależnie od doświadczeń ze szkoły podstawowej i obecnego stanu rzeczy gimnazjaliści potrafili scharakteryzować zgraną klasę. Wszyscy wymieniali wspólne działanie i podejmowanie decyzji, wzajemną pomoc, zaufanie i lojalność oraz wspólne spędzanie czasu po szkole jako cechy solidarnej grupy. Według uczniów w zgranej klasie nie ma kozłów ofiarnych i gwiazd, a jednym z najistotniejszych aspektów jest brak konieczności ukrywania poglądów oraz udawania. Ważna dla uczniów jest pewność, że w szkole nie spotkają ich nieprzyjemności ze strony innych, lub że kompromitujące zdjęcie, komentarz na ich temat nie zostaną opublikowane na Facebooku. Uczniowie deklarowali, że bycie w zgranej paczce daje poczucie bezpieczeństwa i zaufania, pozytywnie wpływa na samopoczucie oraz na wyniki w nauce, daje motywację do codziennego wysiłku szkolnego. Tylko siedmioro z badanych uważało swoją klasę za niezgraną, pozostali byli bardzo (12 osób) lub umiarkowanie (7) zadowoleni z klimatu panującego w klasie. Zastanawiając się nad powodami niezgrania klasy, uczniowie gimnazjów rejonowych wspominali o trudnym do zaakceptowania zróżnicowaniu grupy, wynikającym z różnic pochodzenia i statusu materialnego, miejsca zamieszkania, zainteresowań oraz towarzystwa spoza szkoły. Niezgranie klasy może wynikać także z chęci wywyższenia się niektórych uczniów, powstawania wzajemnie zwalczających się grup oraz antagonizmów pomiędzy chłopcami a dziewczętami. Kilukrotnie pojawił się w rozmowie wątek „łóży szyderców”, czyli

grupy uczniów, która piętnuje innych głównie z powodu wyglądu, sposobu zachowania i statusu materialnego. Według uczniów łoża szyderców to częste zjawisko, zwłaszcza w zbyt licznych klasach gimnazjów rejonowych.

Nauczyciele, podobnie jak uczniowie, podkreślają wagę pozytywnego klimatu w klasie i dodają, że atmosfera klasy jest istotna dla komfortu pracy nauczycieli. Ich zdaniem stworzenie zgranego zespołu i jego utrzymanie jest trudne, ponieważ uczniowie nie zdobyli odpowiedniego doświadczenia w budowaniu relacji rówieśniczych, są skory do osądzania innych, kategoryzowania i formułowania stanowczych ocen. Rzadko zwracają się o pomoc do wychowawcy, starając się samodzielnie rozwiązywać swoje problemy, co nie zawsze przynosi pożądane efekty. Według nauczycieli konformizm grupowy odgrywa tu kluczową rolę, ponieważ akceptacja ze strony grupy jest jednym z najważniejszych motywów zachowania gimnazjalisty, często ważniejszym niż indywidualne preferencje.

Badani uczniowie stwierdzili, że wychowawca nie ma wpływu na relacje w klasie, nie jest w stanie zarządzać dynamiką klasową, zapobiegać wykluczeniu czy rozwiązywać problem. Zdanie takie wyrażali uczniowie niezależnie od opinii na temat własnego wychowawcy. Nawet ci, którzy określali swojego wychowawcę jako „spoko gościa”, wątpili otwarcie w jego wpływ na sprawy klasowe. Uczniowie uważali, że sami powinni rozwiązywać problemy wewnątrzklasowe, ponieważ nauczyciel, ze względu na rolę i pozycję, nie może mieć dostępu do wszystkich informacji na temat relacji międzyludzkich w klasie. Szesnaścioro uczniów wpisało w ten stereotyp własnego wychowawcę, natomiast ośmioro opisało wychowawcę na zasadzie podtypu, deklarując, że dobrze zarządzając sprawami klasowymi, stanowi wyjątek. Z drugiej strony, w odpowiedzi na pytanie: „Co zmieniliby w szkole?” 17 uczniów zadeklarowało, że chciałoby, aby wychowawca

troszczył się o nich, przejmował ich sprawami, bronił przed niesprawiedliwością innych nauczycieli, wspierał oraz domyślał się: „kiedy coś jest nie tak w klasie” i „coś z tym robił”. Ponadto 21 uczniów wyraźnie ujawniło potrzebę indywidualnego kontaktu z wychowawcą bez obecności innych uczniów, aby móc porozmawiać i nie zostać uznanym za konfidenta.

Nauczyciele zgodnie twierdzili, że rola wychowawcy jest trudna, wymaga poświęcenia czasu i zaangażowania. Wychowawcy są obciążeni wieloma obowiązkami biurokratycznymi, co utrudnia efektywną pracę z uczniami. Doświadczeni wychowawcy przyznali, że mimo posiadanego wykształcenia brakuje im formalnego przygotowania do tej ważnej roli. Twierdzili, że sami zdobywali umiejętności i doświadczenie, korzystając jedynie z rad starszych kolegów oraz „wyważając otwarte drzwi”. Tylko czworo z nich zadeklarowało, że czują się pewnie w roli wychowawcy i dobrze prowadzą klasę, zaznaczając jednocześnie, że pełnią rolę wychowawcy od wielu lat. Niewielka liczba lekcji wychowawczych powoduje, że ćwiczenia integracyjne i budujące klasę zazwyczaj kończą się we wrześniu, a kolejne lekcje są przeznaczone na sprawy bieżące, organizację uroczystości, usprawiedliwienia.

Większość uczniów (18) pozytywnie wspominało zajęcia integracyjne, które odbyli w klasie pierwszej. W piętnastu przypadkach były to zajęcia jednorazowe, w trzech – kontynuowane w kolejnych tygodniach. Plusem było wzajemne poznanie i zapamiętanie imion kolegów i koleżanek, minusem natomiast: „prowadzenie lekcji na siłę” oraz „wyciąganie” odpowiedzi od uczniów, którzy nie mieli ochoty odpowiadać. Niektóre ćwiczenia zostały określone jako „maks głupie i żenujące”. Badacze otrzymali maila od jednego z uczestników; opisał on ćwiczenie integrujące, które polegało na opowiadaniu o swoich wakacjach. Z powodu problemów rodzinnych ćwiczenie było dla

niego nieprzyjemne, uświadomiło różnice, zmusiło do kłamstwa i wymyślenia wakacji nieodbiegających od normy. Uczeń stwierdził także, że inni mają podobne problemy, ale nie mówią o nich, ponieważ czują wstyd i nie chcą się wyróżniać.

Powody wykluczania z grupy rówieśniczej

Uczniowie są świadomi procesów wykluczenia, zdają sobie sprawę zarówno z powodów, jak i konsekwencji dla wykluczonej jednostki. Uczniowie szkoły plastycznej deklarowali, że w ich szkole jest moda na inność i nikt z tego powodu nie jest wykluczony. W pozostałych szkołach podejście do inności jest skrajnie odmienne. Uczniowie konsekwentnie twierdzili, że w ich szkołach inność jest nietolerowana – uznawana za cechę niepożądaną i konsekwentnie tępioną. Wykluczane są jednostki ciche, spokojne i wrażliwe, słabiej tolerujące zaczepki pozostałych uczniów, oraz takie, które „jakoś nie potrafią się dogadać” – są zbyt wycofane lub zbyt gadatliwe. Nieatrakcyjni towarzysko, i dlatego wykluczani, są uczniowie posiadający słabe umiejętności społeczne, co badani określali jako „dziwne, nieprzewidywalne zachowanie”. Wykluczające według uczniów jest także bycie zbyt zarozumiałym, brak konta na Facebooku, brak możliwości uczestniczenia w życiu klasy (np. z powodów finansowych), inne niż ogólnie panujące w klasie podejście do nauki¹. Cechą wykluczającą, co do której zgodziło się 20 uczniów, jest odmienny wygląd zewnętrzny. Odmienność nie ma jednak według uczniów stałej definicji, zależy od konkretnej grupy, w tym od obecności łoży szyderców lub gwiazdy klasowej wyznaczających trendy. Oprócz

inności i dziwności wyłoniły się trzy cechy wykluczające, co do których zgodziło się 19 uczniów: nadwaga, „obciachowe ciuchy” oraz wrażliwość i delikatność (w odniesieniu do chłopców).

Nauczyciele szkoły plastycznej nie nadawali zjawisku wykluczenia szczególnego znaczenia, natomiast według nauczycieli gimnazjów rejonowych wykluczani są uczniowie szczególnie wrażliwi, nieśmiali, cisi i zamknięci w sobie o introwertywnym usposobieniu, chłopcy sprawiający wrażenie niemęskich, konfidenci, uczniowie brudni, zbyt grzeczni, nadpobudliwi, nieodpowiednio ubrani. W niektórych zespołach klasowych wykluczane są osoby zbyt dobrze uczące się. Nauczyciele szkoły społecznej wymienili jako najczęstsze powody wykluczenia: słabe wyniki w nauce, tuszę (dotyczy to szczególnie dziewcząt), infantylny sposób zachowania lub wywyższanie się, niepodążanie za modą, brak modnych gadżetów oraz słuchanie nieodpowiedniej muzyki. Nauczyciele gimnazjów rejonowych i społecznych zwrócili uwagę, że uczniowie często używają określenia „jakiś dziwny”, opisując jednostki, które prezentują zachowania trudne do przewidzenia albo w jakikolwiek sposób niezgodne z obowiązującymi normami grupowymi. Zdaniem nauczycieli dziwność (inność) jest przez uczniów szybko wychwytywana i zawsze piętnowana.

Zachowania wykluczające

Wszyscy badani uczniowie potrafili przytoczyć szeroki wachlarz zachowań wykluczających. Z wypowiedzi można wywnioskować, że w szkole społecznej oraz katolickiej są to zachowania bardziej ukrywane, subtelne i często przenoszone do internetu. Nie dochodzi do bójek i fizycznej agresji, zdarza się jednak ignorowanie, przezywanie, pomijanie w rozmowie, niezapraszanie na urodziny i wspólne wyjścia klasowe, zniechęcanie do wyjazdu na wycieczki.

¹ Uczniowie ze szkoły społecznej, katolickiej oraz pięcioro uczniów ze szkół rejonowych deklarowali, że w ich klasach niemile widziane jest ignorowanie nauki. Natomiast pozostali uczniowie szkół rejonowych zaznaczali, że trzeba uważać, by nie zostać uznany za kujona, bo może to przysporzyć kłopotów w relacjach z klasą. Uczniowie szkoły plastycznej nie uznali podejścia do nauki jako cechy wykluczającej.

W szkołach rejonowych do zachowań subtelnego dochodzi wyzywanie, popychanie, szturchanie, niszczenie lub chowanie rzeczy, pisanie obelżywych napisów na tablicy i ścianach szkoły, wreszcie napaść fizyczna. We wszystkich szkołach (z wyjątkiem plastycznej) ma miejsce wykluczanie w internecie, głównie na Facebooku, gdzie według uczniów istnieje sporo sposobów okazywania niechęci i pogardy. Jedynym jednak przykładem, jaki podali, było wykluczanie z grupy na Facebooku, o innych sposobach nie chcieli rozmawiać.

Nauczyciele zaznaczali, że wykluczone jednostki stają się ofiarami jawnych i ukrywanych zachowań antyspołecznych zarówno w szkole, jak i w internecie. Do jawnych zachowań nauczyciele zaliczyli szykany, bójkę i inne akty agresji fizycznej, niszczenie rzeczy osobistych, wyzwiska, zaczepki, drwiny oraz publikowanie w internecie zdjęć innych osób bez ich zgody. Niejawne zachowania wykluczające uważa się za bardziej niebezpieczne, ponieważ wychowawcy trudno je uchwycić, a ofierze trudno o nich mówić. Do takich zachowań należą: ignorowanie poprzez odwracanie głowy lub przerywanie rozmowy w obecności wykluczanej jednostki, zachowania niewerbalne, m.in. miny i gesty, wykluczanie z pozaszkolnych aktywności grupowych. Także internet daje uczniom wiele możliwości okazywania niechęci – od lajkowania negatywnych komentarzy, wykluczania z grupy, aż po publikowanie zdjęć i zakładanie fikcyjnych kont.

Świadomość konsekwencji wykluczania

Wszyscy uczniowie potrafili wskazać konsekwencje zachowań wykluczających dla wykluczanych. Wiedzieli, że wpływają na samopoczucie, utrudniają odnalezienie się w klasie, obniżają samoocenę (rodzą poczucie bycia gorszym, nielubianym i nieakceptowanym). Uczniowie niechętnie przyznawali się do własnych zachowań wykluczających.

Przypominając sobie takie zachowania, deklarowali, że nie wykluczali czy prześladowali, lecz jedynie żartowali. Wyraźnie nie postrzegali swoich zachowań jako wykluczające, mimo że były one tożsame z tymi, które wcześniej za takie uznali.

Badani nauczyciele ze szkół rejonowych, społecznych, katolickiej i sportowej twierdzili, że uczniowie charakteryzują się niską empatią oraz brakiem umiejętności wczucia się w sytuację osoby doświadczającej wykluczenia czy przemocy. Według nauczycieli uczniowie mają wiedzę o stanach emocjonalnych wywoływanych przez zachowania wykluczające i potępiają je, ale nie wykorzystują tej wiedzy do przewidywania konsekwencji własnych działań wykluczających. Uczniowie wiedzą, do czego może doprowadzić publikowanie zdjęć bez wiedzy i zgody osób sfotografowanych, zamieszczanie negatywnych komentarzy, wykluczanie z grupy na Facebooku, jednak własne zachowania tego typu określają jako żarty, które nie miały na celu wyrządzenia krzywdy lub sprawienia przykrości.

Dyskusja i wnioski z badania jakościowego

Wyniki badania pokazały, że uczniowie obawiają się wejścia w nowy zespół klasowy, z drugiej jednak strony traktują zmianę szkoły jako szansę na stworzenie dobrych relacji rówieśniczych. Dlatego należy rozpocząć interwencję właśnie w tym newralgicznym okresie. Interwencja rozpoczynająca się od pierwszej lekcji wychowawczej pozwoli wychowawcom pokierować dynamiką nowej grupy. Badanie pokazało, że mimo obaw uczniowie są pozytywnie nastawieni do nawiązywania nowych relacji rówieśniczych, będą więc gotowi do podejmowania zadań integrujących zespół klasowy. Celem początkowych lekcji interwencji powinno być ułatwienie wszystkim uczniom poznania się, wymiana informacji oraz wspólna zabawa w przyjaznej atmosferze.

Wyniki przedstawionego badania są zgodne z doniesieniami literatury, jeśli chodzi o nadrzędny wpływ pozytywnego klimatu klasy (Domagała-Zyśk, 2003; Dutkiewicz i Szpringer, 2007; Ostaszewski, 2011; Pianta, La Paro i Hamre, 2008). Pogląd na rolę wychowawcy w tworzeniu takiego klimatu jest bardziej złożony. Zdaniem uczniów wychowawca nie ma wpływu na klimat klasy, z drugiej jednak strony uczniowie chcieliby mieć dobry kontakt z wychowawcą, oczekują wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu interpersonalnych konfliktów klasowych, co potwierdzają doniesienia podkreślające rolę nauczycieli i wychowawców w tworzeniu dobrego klimatu klasy (Avant, Gazelle i Faldowski, 2011; Hamre i Pianta, 2005). Dlatego celem kolejnej części interwencji powinno być wsparcie uczniów w budowaniu zgranego zespołu klasowego oraz tworzenie świadomości wspólnoty grupowej. Należy tak zaprojektować lekcje, by uczniowie mieli poczucie samodzielnego wypracowywania norm i reguł postępowania, a jednocześnie byli świadomi wsparcia ze strony wychowawcy.

Wyniki badania potwierdziły doniesienia na temat czynników będących predyktorami wykluczenia (Urban, 2012; Warrington i Younger, 2011). Celem scenariuszy kolejnej części interwencji powinno być uświadomienie uczniom mechanizmu i zakresu wykluczenia rówieśniczego oraz pokazanie, jak wykluczenie z grupy wpływa na jednostkę i cały zespół klasowy. Należy także pomóc uczniom w reinterpretacji pojęcia inności i dziwności, pokazując, że każdy człowiek może w konkretnych okolicznościach zostać za takiego uznany.

Badani uczniowie rozpoznali zachowania wykluczające opisane w literaturze (Pellegrini i Long, 2002), potwierdzili ich występowanie w szkole i poza nią, znali również emocjonalne i behawioralne konsekwencje wykluczania. Nie wpłynęło to jednak na interpretację własnych zachowań wykluczających ani

na przewidywanie skutków, jakie odnoszą konkretne jednostki. Biorąc pod uwagę fakt, że uczniowie cenią dobre relacje rówieśnicze i konsekwentnie potępiają zachowania wykluczające, można przypuszczać, że działa tu mechanizm atrybucji w celu obrony własnej samooceny (Doliński, 2001; Whitley i Frieze, 1985). Nie przyznając się bezpośrednio do własnego zachowania wykluczającego, uczniowie interpretują swoje zamiary jako nieszkodliwe, co z kolei powoduje, że ich konsekwencje nie są postrzegane w kategorii krzywdy. Dlatego istotne staje się pokazanie uczniom, że również ich zachowania wykluczające są szkodliwe i przynoszą negatywne konsekwencje dla wykluczonej jednostki. Należy tak zaplanować ćwiczenia, by uczniowie mogli połączyć powody wykluczenia rówieśniczego z ich konsekwencjami dla jednostki, a także z możliwymi działaniami zapobiegającymi lub odwracającymi proces wykluczenia.

Badani wychowawcy skarżyli się na zbyt małą liczbę godzin wychowawczych. Problem ten jest szczególnie istotny w klasie pierwszej, gdy potrzeba zajęć integrujących uczniów zderza się z natłokiem spraw organizacyjnych. Badani uczniowie chętnie uczestniczyli w zajęciach integracyjnych, choć niektóre ćwiczenia były dla nich żenujące. Dlatego scenariusze lekcji w programie powinny być krótkie i łatwe w realizacji, a ich treści i forma skonsultowana z uczniami gimnazjum, tak by uniknąć niewygodnych dla nich treści i umożliwić ich realizację w ograniczonym czasie, jakim dysponują nauczyciele.

Etap II – tworzenie interwencji edukacyjnej

Biorąc pod uwagę badania i programy prowadzone w polskich szkołach oraz wyniki naszego badania jakościowego, podjęliśmy próbę zaprojektowania i wdrożenia programu lekcji wychowawczych, który

zapobiegałby zjawisku wykluczenia rówieśniczego. Określiłyśmy następujące warunki.

- Program powinien rozpocząć się w pierwszym tygodniu września i trwać 11 tygodni, aby optymalnie wykorzystać potencjał okresu przejściowego i jednocześnie zapobiec negatywnym zjawiskom, które w tym czasie mogą się pojawić. Pomoc uczniom w zarządzaniu dynamiką zespołu może zaowocować taką hierarchią i strukturą grupy, w której nie będzie kózłów ofiarnych i negatywnych liderów.
- Należy stworzyć możliwość spersonalizowanych kontaktów wszystkich uczniów przez odpowiednią aranżację ćwiczeń i aktywności.
- Należy zwrócić szczególną uwagę na rolę wychowawcy oraz sposób, w jaki realizuje scenariusze lekcji. Wskazane jest, aby uczniowie poczuli się współodpowiedzialni za budowanie relacji w klasie. Ćwiczenia powinny dawać uczniom poczucie samodzielnego wypracowania zasad działania w klasie oraz decyzyjności i sprawstwa. Niezbędne jest także ustalenie sposobów komunikacji uczniów z wychowawcą, zwłaszcza w sytuacjach gdy uczeń potrzebuje indywidualnego wsparcia, pomocy, rady lub interwencji.
- Scenariusze lekcji nie mogą być krępujące i żenujące ani poruszać tematów niewygodnych. Należy ściśle współpracować z uczniami na etapie tworzenia scenariuszy: poddawać każde ćwiczenie ocenie i wprowadzać sugerowane zmiany.
- Nieodzowna jest pomoc we wzbudzeniu refleksji nad własnym zachowaniem w trudnych sytuacjach interpersonalnych i grupowych, zarówno przeszłych, jak i bieżących. Odpowiednie pokierowanie atrybucją własnych zachowań oraz przypisywaniem moralnej odpowiedzialności może przyczynić się do trafniejszego przewidywania konsekwencji własnych zachowań wykluczających w przyszłości.

Aby spełnić przedstawione warunki, program podzielono na trzy części: (a) wzajemne poznanie; (b) integracja i tworzenie zespołu; (c) empatyczne postrzeganie wykluczanej jednostki. Po każdym scenariuszu drugiej i trzeciej części współpracujący z nami uczniowie zaproponowali zadanie domowe do przemyślenia, zawierające konkretne pytania dotyczące uczuć, emocji, trudnych sytuacji, negatywnych zachowań, relacji z innymi uczniami oraz wspomnień ze szkoły podstawowej. Takie zadanie, zdaniem uczniów, da im możliwość przemyślenia trudnych kwestii bez konieczności publicznego wypowiedzania się.

Wzajemne poznanie

Scenariusze tej części są tak zaprojektowane, by ułatwić uczniom integrację; dostrzeżenie podobieństw i docenienie różnic, a wychowawcom pomóc w zarządzaniu dynamiką grupy już od pierwszych dni pobytu nowej klasy w szkole. Dzięki zadaniom odwołującym się do teorii skrzyżowanych kategorii społecznych (Crisp i Hewstone, 2007; Crisp, Walsh i Hewstone, 2006;) oraz teorii Willema Doise'a (1978), kategoryzacja jest ukierunkowana na dostrzeganie podobieństw oraz połączeń między uczniami, przy jednoczesnym podkreślaniu uczestnictwa każdego z nich w różnych kategoriach społecznych, zanim wyłoniona hierarchia grupowa osłabi możliwość kontaktów pomiędzy niektórymi jednostkami w klasie. Przytoczone teorie opierają się na założeniu, że jeżeli granice kategorii, do których należymy, nie są zbieżne, lecz krzyżują się ze sobą, konkurujące kryteria podziału mogą zmienić znaczenie głównych kategorii i spowodować klasyfikowanie siebie i innych według kilku aspektów jednocześnie. Dzięki temu można zmienić pozycję członka grupy obcej i spowodować, że będzie on traktowany jako członek grupy własnej (Crisp i Hewstone, 2007; Popiołek i Wójcik, 2012). Wprowadzenie ćwiczeń odwołujących się do skrzyżowanych

kategoryzacji może doprowadzić do kontaktu zdekategoryzowanego, ułatwiającego uczniom nawiązanie znajomości bez pierwotnych uprzedzeń i prekoncepcji opartych na stereotypach.

Na pierwszej lekcji wychowawczej podczas jednego z ćwiczeń nauczyciel prosi, aby uczniowie w parach opowiedzieli sobie o muzyce, której najchętniej słuchają. Następnie każdy uczeń na forum opowiada o muzyce, której słucha partner z pary. Przykład z lekcji pilotażowej: „Karol słucha rocka i metalu. Niektóre kawałki nawet fajne, bo mi puścił. Słucha też polskich zespołów, niektóre też lubię”. W kolejnych rundach ćwiczenia uczniowie zmieniają pary i opowiadają sobie o najciekawszej wycieczce, przedmiocie, którego nie lubią, ulubionych daniach, ciekawym filmie, który widzieli, zabawnym wspomnieniu z podstawówki. W tym ćwiczeniu najważniejsze jest stworzenie jak największej liczby par. Uczniowie nie tylko mają szansę uzyskać wiedzę na temat swoich kolegów i koleżanek, zauważyć podobieństwa i zyski płynące z podejmowania wspólnych działań, lecz także docenić różnorodność. Większość ćwiczeń opiera się na wspólnej zabawie i daje możliwość zarówno indywidualnej, jak i grupowej współpracy wszystkich uczniów w klasie. Zadania tej części programu są tak skonstruowane, by uczniowie mogli zdobyć i zapamiętać jak najwięcej informacji o wszystkich kolegach i koleżankach z klasy, zwracając szczególną uwagę na podobieństwa: wspólne zainteresowania i upodobania. Ułatwi to późniejszy kontakt i zawieranie przyjaźni.

Integracja i tworzenie zespołu

Ta część zawiera scenariusze odwołujące się m.in. do teorii wspólnej tożsamości grupowej (Tajfel i Turner, 1997), a ich realizacja ma za zadanie pomóc uczniom w wypracowaniu zasad funkcjonowania w klasie oraz stworzeniu dobrej atmosfery współpracy. Według tej teorii poczucie przynależności do

jednej grupy wpływa na pozytywne traktowanie jej członków z uwagi na poznawcze i motywacyjne procesy leżące u podstaw faworyzowania grupy własnej (Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman i Rust, 1993). Następstwem są bardziej pozytywne oceny, pomoc, współpraca, hojniejsze nagrody i prospołeczne zachowania. Zadania opierające się na przytoczonej teorii mają na celu wywołanie w uczniach poczucia wspólnoty oraz dążenia do wspólnego celu, jakim jest stworzenie dobrze funkcjonującego zespołu klasowego – czyli grupy własnej. Podczas jednego z zadań wychowawca prosi uczniów o zastanowienie się nad następującymi problemami: Co powoduje, że nie czują się dobrze w klasie? Co niszczy więzi między ludźmi? oraz: Co powoduje, że uczniowie dobrze czują się w klasie? Co buduje więzi między ludźmi? Następnie wychowawca wypisuje odpowiedzi na tablicy i zachęca uczniów do dyskusji, która ma na celu wskazanie schematów zachowań sprzyjających budowaniu pozytywnych relacji w klasie. Podsumowując, zadaje uczniom pytanie: „Czy moje zachowanie sprzyja dobrej atmosferze w klasie?”; „Czy jest coś, co chciałbym/chciałabym zmienić w moim zachowaniu?” i prosi o samodzielne przemyślenie.

Podczas kolejnych lekcji uczniowie starają się określić korzyści wynikające z przynależności do zgranego zespołu klasowego. Analizują ponadto działania, sytuacje i zachowania, których chcieliby uniknąć w nowej klasie gimnazjalnej. Zastanawiają się, co chcieliby przenieść ze swojej poprzedniej klasy lub szkoły, oraz w jaki sposób mogliby to osiągnąć. Lekcja kończąca tę część programu polega na przewidywaniu niepożądanych sytuacji, zastanawianiu się, co może stanąć na przeszkodzie budowania zgranego zespołu klasowego oraz tworzenia procedur działania i reagowania. W tym etapie wychowawca podkreśla swoją rolę wspierającą, zachęca do podejmowania działań w sytuacjach, gdy uczeń

jest świadkiem antyspołecznych zachowań. Wychowawca wraz z uczniami ustala także formę indywidualnego kontaktu, zwłaszcza w momentach, kiedy pojawiają się problemy – podkreślając konieczność pomagania sobie wzajemnie.

Empatyczne postrzeganie wykluczanej jednostki

Podstawę teoretyczną tej części stanowią dwa modele: empatii kognitywnej (Gini, Albiero, Benelli i Altoe, 2007) oraz emocjonalnej (Dodaj i Sesar, 2013). Według tych teorii empatia stanowi wielowymiarowy konstrukt zawierający aspekty poznawcze i emocjonalne. Aspekt poznawczy dotyczy identyfikowania myśli i uczuć innych ludzi oraz umiejętności postawienia się w ich sytuacji i wyobrażenia sobie, jak dana sytuacja może na nich wpływać i jakie emocje wywoływać. Natomiast aspekt emocjonalny empatii dotyczy reakcji na sytuację, w jakiej znajdują się inna osoba, czyli współodczuwania. Dotychczasowe badania wykazały, że jest możliwe zwiększenie poziomu empatii przez programy treningowe i edukacyjne (Batson i Polycarpou, 1997; Wójcik i Popiołek, 2013). Scenariusze wykorzystują techniki promujące postawę empatyczną, wymagające zrozumienia sytuacji jednostki oraz podejmowania prób współodczuwania bez konieczności wyrażania osobistych wypowiedzi na forum klasy. Uczniowie analizują przykładowe sytuacje wykluczonych uczniów i planują działania mające na celu poprawę sytuacji w klasie. Jedno z zadań polega na czytaniu krótkich opisów uczniów wykluczonych z grupy rówieśniczej. Przykład opisu: „W naszej klasie jest jedna dziewczyna – Pati, która jakoś inaczej wygląda i nosi dziwne ubrania. Czasem nie ma książek albo długopisu. Nikt nie chce z nią siedzieć w ławce. Czasem się z niej śmiejemy, zwłaszcza dziewczyny”. Następnie uczniowie są proszeni o dokończenie zdań: „Pati w szkole czuje się...”; „Zachowania innych wobec Pati, których ona nie, lubi to...”;

„Pati może zachowywać się tak, ponieważ...”; „Pati może tak wyglądać, ponieważ...”; „Pati poczuje się wśród nas lepiej, jeśli...”; „Można włączyć Pati w życie klasowe...”. Podczas dyskusji wychowawca stara się zwrócić uwagę na konieczność zastanawiania się nad sytuacją uczniów, powodami ich postępowania oraz reakcjami na zachowania innych. Zaznacza także, że uczniowie mają możliwość zmiany negatywnej sytuacji wykluczonego ucznia. Jako zadanie domowe uczniowie otrzymują pytania do przemyślenia: „Jak Ty byś się zachował/zachowała w stosunku do tych uczniów?”; „Czy zrobiłbyś/zrobiłabyś coś, aby pomóc im włączyć się w życie klasy?”.

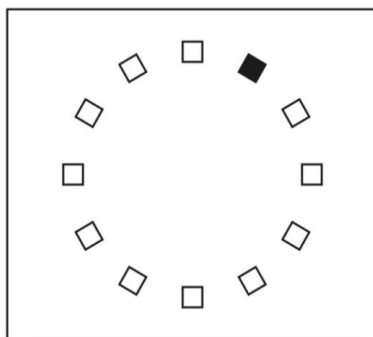
Etap III – ewaluacja wstępna programu

Metoda badania ilościowego

W trzecim etapie projektu przeprowadzono wstępną ewaluację poprawionego programu. Wdrożono go w trzech oddziałach klasy drugiej²: dwóch gimnazjów publicznych (z małej śląskiej miejscowości i z Katowic, z dzielnicy o dużym poziomie bezrobocia i patologii społecznej) oraz gimnazjum katolickiego, do którego trafiają uczniowie z bardzo wysokim wynikiem ze sprawdzianu po szóstej klasie.

Skuteczność programu oceniono wstępnie przez porównanie dystansu społecznego w stosunku do różnych typów uczniów zagrożonych wykluczeniem przed i po realizacji opisywanego programu. W badaniu wzięło udział 131 uczniów, w tym 59 chłopców i 72 dziewczęta w wieku 14–15 lat. Dla porównania zbadano równoległe 62 uczniów z tych samych szkół z trzech klas,

² Ze względu na termin realizacji projektu możliwe było przeprowadzenie badania dopiero w drugim semestrze, kiedy hierarchia grupowa jest już ustalona zarówno w pierwszej, jak i następnych klasach. Dlatego badanie można było przeprowadzić w dowolnej klasie gimnazjum. Zdecydowano się na klasę drugą, ponieważ zdaniem nauczycieli program lekcji wychowawczych w klasie pierwszej nie pozwalał na przeprowadzenie ćwiczeń z nowego programu.



Rysunek 1. Graficzna reprezentacja klasy wykorzystywana do oszacowania dystansu społecznego.

w których nie wdrożono programu. Pierwszy pomiar przeprowadzono w kwietniu, a drugi w czerwcu 2014 r. Między pomiarami uczniowie z grupy eksperymentalnej realizowali w ramach lekcji wychowawczych scenariusze opisywanego programu. Natomiast w klasach z grupy kontrolnej lekcje wychowawcze prowadzone były według standardowego programu.

Wybór dystansu społecznego jako zmiennej zależnej wynikał z konieczności przeprowadzania drugiego pomiaru w semestrze letnim. W tym okresie hierarchia grupowa jest już ustalona i mogło dojść do wykluczenia społecznego określonych jednostek lub do przypadków zachowań wykluczających (Sendyk, 2001). Ponadto program wdrażany był jedynie w wybranych klasach, a nie w całej szkole, więc uczniowie mogli być wykluczani przez kolegów z innych klas nieobjętych programem. Dlatego nie mogliśmy zmierzyć skuteczności programu wprost, pytając o akty wykluczenia. Natomiast pomiar dystansu społecznego umożliwił zbadanie aspektu behawioralnego postawy, na którą ma oddziaływać opisywany program, co stanowi w tej sytuacji najlepszy z dostępnych substytut pomiaru rzeczywistych zachowań wykluczających.

W obu pomiarach wykorzystano graficzną skalę dystansu. Zgodnie z instrukcją, każdy uczeń miał sobie wyobrazić, że

Rysunek 1 przedstawia klasę, w której za chwilę odbędą się zajęcia pozalekcyjne, w których będzie uczestniczył. Krzesła w sali ustawiono na okręgu, a na zaznaczonym krześle siedzi określony uczeń lub uczennica. Badani gimnazjaliści mieli zaznaczyć miejsce, które oni by zajęli, gdyby czarny kwadrat oznaczał miejsce, na którym siedzi osoba: (1) nieśmiała, (2) zachowująca się dziwnie – inaczej niż wszyscy uczniowie, (3) źle się ucząca, nieodrabiająca zadań i często chodząca na wagary, (4) wrażliwa, wszystkim bardzo się przejmująca, (5) niemodnie ubrana, (6) której nigdy wcześniej osoba badana nie widziała, (7) która nie ma kolegów w klasie, a przerwy zwykle spędza sama, nie uczestniczy w spotkaniach klasowych i wycieczkach.

Dystans społeczny wobec danego typu ucznia mierzono na podstawie liczby krzeseł dzielących badanego od miejsca, na którym siedział uczeń danego typu. Minimalny dystans wynosił jedno, a maksymalny – sześć krzeseł. Dodatkowo obliczono ogólny wskaźnik dystansu społecznego wobec osób zagrożonych wykluczeniem, sumując wyniki dla poszczególnych typów osób. Przyjęto hipotezę, że wśród uczniów biorących udział w programie dystans społeczny wobec potencjalnie wykluczanych uczniów zmniejszy się w drugim pomiarze w stosunku do pierwszego pomiaru, natomiast w grupie

kontrolnej pozostanie na niezmienionym poziomie w obu pomiarach.

Wyniki badania ilościowego³

Przed przystąpieniem do właściwych analiz sprawdzono, czy w pomiarze pierwszym nie wystąpiły różnice między grupami badawczymi w zakresie dystansu społecznego wobec ktoregokolwiek z typów osób zagrożonych wykluczeniem społecznym oraz w zakresie sumy dystansu społecznego. Ze względu na istotne odstępstwa od normalności rozkładu w przypadku większości zmiennych analizy przeprowadzono za pomocą testu nieparametrycznego. Test *U* Manna–Whitneya nie wykazał istotnych różnic między grupami, innymi słowy: przed udziałem w lekcjach wychowawczych, w trakcie których realizowano scenariusze omawianego programu, uczniowie z grupy eksperymentalnej nie różnili się od uczniów z grupy porównawczej pod względem dystansu społecznego wobec żadnego z typów osób zagrożonych ani w zakresie łącznego dystansu społecznego.

³ Wszystkie analizy statystyczne przeprowadzono za pomocą programu SPSS IBM Statistics 21.

Tabela 1 zawiera średnie i odchylenia standardowe dystansu społecznego wobec poszczególnych osób zagrożonych wykluczeniem oraz sumy dystansu uzyskane w obu pomiarach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej⁴. W obu grupach największy dystans w pierwszym pomiarze wystąpił kolejno wobec osoby dziwnej i złego ucznia i wyniósł około trzech pozycji, co można interpretować jako wyjściowo średni dystans.

Najmniejszy dystans w pierwszym pomiarze, niewiele ponad dwie pozycje, odnotowano wobec osoby niemodnej – możemy go zinterpretować jako dość niski. Suma dystansu w pierwszym pomiarze w obu grupach wahała się w granicach 18–19, co można zinterpretować jako wyjściowo średni dystans. W grupie kontrolnej w drugim pomiarze wyniki prezentują się podobnie jak w pierwszym pomiarze. Natomiast w grupie eksperymentalnej średnie dla osoby niemodnej, obcej i nielubianej wyniosły

⁴ Zakres odpowiedzi w niemal wszystkich przypadkach wynosił 1–6. Jedynie w grupie eksperymentalnej w przypadku osoby nielubianej w pierwszym pomiarze wyniósł 1–5, a w drugim 1–4.

Tabela 1

Średnia i odchylenie standardowe dystansu społecznego w obu pomiarach w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

	Grupa eksperymentalna						Grupa kontrolna					
	1 pomiar			2 pomiar			1 pomiar			2 pomiar		
Zmienna	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Nieśmiała	68	2,34	1,60	63	2,06	1,39	61	2,36	1,71	55	2,62	1,80
Dziwna	68	3,25	1,77	65	2,46	1,61	62	3,76	1,58	55	3,64	1,75
Zły uczeń	67	3,01	1,52	64	2,70	1,57	62	3,26	1,58	57	3,46	1,69
Wrażliwa	66	2,32	1,53	64	2,20	1,37	62	2,55	1,62	58	2,59	1,63
Niemodna	66	2,17	1,45	64	1,94	1,37	62	2,11	1,52	57	2,12	1,54
Obca	64	2,34	1,46	65	1,89	1,13	61	2,21	1,46	58	2,14	1,57
Nielubiana	65	2,74	1,66	64	1,66	0,93	60	2,93	1,89	56	3,29	1,93
Suma dystansu	61	18,04	5,64	60	14,97	5,35	58	19,21	6,91	52	20,15	7,65

Tabela 2

Porównanie dystansu w obu pomiarach za pomocą testu Z Wilcoxona w grupie eksperymentalnej i kontrolnej

Zmienna	Grupa eksperymentalna		Grupa kontrolna	
	Z	p	Z	p
Nieśmiała	-2,321*	0,020	-1,897**	0,058
Dziwna	-3,776*	<0,001	-0,749*	0,454
Zły uczeń	-1,169*	0,242	-1,528**	0,127
Wrażliwa	-0,087**	0,931	-0,333*	0,739
Niemodna	-2,517*	0,012	-0,312**	0,755
Obca	-2,749*	0,006	-0,966*	0,334
Nielubiana	-4,742*	<0,001	-1,706**	0,088

* Na podstawie dodatnich rang; ** Na podstawie ujemnych rang.

mniej niż dwie pozycje, dla pozostałych osób wahały się w granicach 2–3 pozycji, a suma dystansu wyniosła mniej niż 15 pozycji, co można interpretować jako dość niski dystans. Za pomocą testu nieparametrycznego porównano dystans społeczny wobec poszczególnych osób w obu pomiarach osobno: w grupie eksperymentalnej i kontrolnej (Tabela 2). W grupie kontrolnej nie odnotowano istotnych różnic pomiędzy oboma pomiarami, natomiast w grupie eksperymentalnej odnotowano istotne obniżenie dystansu społecznego wobec pięciu z analizowanych siedmiu typów osób zagrożonych wykluczeniem. Jedynie w przypadku osoby wrażliwej i złego ucznia spadek dystansu, obserwowany na poziomie średnich, okazał się nieistotny statystycznie.

Również na poziomie zagregowanym sumy dystansu społecznego odnotowano istotne obniżenie dystansu społecznego pomiędzy pomiarami w grupie eksperymentalnej ($F_{1;53} = 56,19; p < 0,001; \eta^2 = 0,52$) oraz brak różnic w tym zakresie w grupie kontrolnej ($F_{1;47} = 2,77; p = 0,103; \eta^2 = 0,06$). Podsumowując, wyniki są zasadniczo zgodne z postawioną hipotezą. Po zakończeniu programu wśród uczniów, którzy brali w nim udział, zaobserwowano spadek dystansu

społecznego w stosunku do pomiaru przed rozpoczęciem oddziaływań. Natomiast w grupie kontrolnej w równoległe prowadzonych pomiarach nie odnotowano istotnych zmian w zakresie dystansu społecznego.

Dyskusja badania ilościowego

Ewaluacja wstępna zaproponowanego przez nas programu potwierdziła jego pozytywny wpływ na ograniczenie zjawiska wykluczenia rówieśniczego w gimnazjum. Mimo że czas przeprowadzenia pilotażowej interwencji i badania dystansu nie był zgodny z głównym założeniem programu i odbył się, gdy hierarchia klasy została już ustalona, deklarowany dystans wobec pięciu z siedmiu analizowanych typów osób uległ zmniejszeniu. Szczególnie istotna jest zmiana dystansu wobec osoby, która zachowuje się dziwnie, inaczej niż wszyscy uczniowie, ponieważ inność i dziwność to kluczowe cechy wykluczania wymieniane w badaniu jakościowym przez uczniów i nauczycieli. Na uwagę zasługuje także zmniejszenie deklarowanego dystansu wobec osoby, która nie ma kolegów w klasie, a przerwy zwykle spędza sama, nie uczestniczy w spotkaniach klasowych i wycieczkach, oraz której nigdy wcześniej osoba badana nie widziała. Można przypuszczać, że odpowiednie połączenie technik skrzyżowanych

kategorii społecznych, wspólnej tożsamości grupowej oraz empatii wpłynęło na polepszenie deklarowanego stosunku zarówno do osób przedstawionych jako pozostających na marginesie klasy (osoba nie lubiana), jak i znajdujących się poza klasą (osoba obca).

Podsumowanie

Można mieć nadzieję, że wdrożenie programu w śląskich gimnazjach wzmocni pozytywne skutki, ponieważ spełnione zostanie założenie prowadzenia interwencji w najbardziej newralgicznym okresie, w którym można jeszcze zapobiegać wykluczeniu rówieśniczemu, a nie jedynie niwelować zjawisko. Optymizmem napawają również poniższe wypowiedzi wychowawców prowadzących zajęcia w ramach drugiego pilotażu:

Scenariusze realizuje się sprawnie, grupy bardzo szybko pracują.

Jestem bardzo zadowolona ze scenariuszy. Nie były wydumane. Wręcz przeciwnie, konkretne, dostosowane do możliwości czasowych. Tematyka również jak najbardziej na czasie.

Na pewno dzięki tym lekcjom [uczniowie] wiedzą już, że to, jakie będą relacje w klasie, zależy przede wszystkim od nich samych.

Ćwiczenia i zabawy z zakresu poznawania, integrowania [...] znakomicie spełniły swoją rolę – zespoliły społeczność klasową [...]. W dodatku scenariusze są na tyle krótkie i elastyczne, że zdołałam załatwić na lekcji sprawy wychowawcze.

Uczniowie także ocenili lekcje pozytywnie: „fajne” i „spoko”; niektórzy wprawdzie krytykowali zadania do zastanowienia się w domu, ale dla innych były ciekawe i inspirujące.

Oczywiście nauczyciele zgłaszali również pewne niedogodności i sugerowali wprowadzenie niewielkich zmian w kolejności ćwiczeń i sposobie formułowania pytań. Skarżyli się na przepadające z powodu wycieczek szkolnych lekcje wychowawcze, co zaburzało rytm realizacji programu. Trudność

ta nie będzie jednak występowała w klasie pierwszej, kiedy nie organizuje się wycieczek w pierwszych tygodniach roku szkolnego. Problemem, na który nie mamy niestety wpływu, okazała się liczebność klas. Przy wykonywaniu niektórych ćwiczeń trudno było wychowawcy zapanować nad dużą grupą. Równoległe dyskusje w podgrupach wywoływały hałas i zamieszanie. Mimo to, zdaniem nauczycieli cel lekcji był osiągnięty.

Szkolenia dla pedagogów szkolnych, metodyków nauczania i dyrektorów gimnazjów oraz sfinansowana przez Narodowe Centrum Badań i Rozwoju publikacja dydaktyczna zawierająca całość programu, która od lipca 2015 r. jest bezpłatnie dostępna dla wszystkich wychowawców klas gimnazjalnych, mogą przyczynić się do zapewnienia odpowiednich standardów realizacji lekcji, tak by nie odbiegały od tej, której skuteczność potwierdziły wstępne badania.

Przedstawione wyniki przemawiają za kontynuacją badań w zakresie interpretowania własnych zachowań przez uczniów oraz czynników ułatwiających dobrą adaptację w nowej szkole. Analiza specyfiki funkcjonowania uczniów w szkołach, w których zjawiska wykluczenia i prześladowania są sporadyczne, jak w szkole plastycznej, mogłaby przyczynić się do ulepszenia istniejących programów i opracowania skutecznej interwencji wielopoziomowej. Połączenie działań na wszystkich poziomach, tj. interpersonalnym, klasowym i szkolnym, wydaje się skutecznym rozwiązaniem, zwłaszcza gdy porównamy rezultaty interwencji systemowych, takich jak *Niewiarygodne lata*, *Szybka ścieżka* (Deptuła, 2013) czy program zapobiegania prześladowaniu w szkole stworzony przez Dana Olweusa (Hazelden Foundation, b.d.w.). Po wprowadzeniu opisanego programu we wszystkich klasach szkoły możliwe będzie również przeprowadzenie właściwej, dokładniejszej ewaluacji programu przy użyciu wskaźników behawioralnych.

Literatura

- Avant, T. S., Gazelle, H. i Faldowski, R. (2011). Classroom emotional climate as a moderator of anxious solitary children's longitudinal risk for peer exclusion: a child \times environment model. *Developmental Psychology*, 47(6), 1711–1727.
- 0Benbenishty, R. i Astor, R. A. (2005). *School violence in context: culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford: Oxford University Press.
- 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*, 120(4), 39–51.
- Braun, V. i Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101.
- Buhs, E. S. i Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment. An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37(4), 550–560.
- Burr, V. (1998). Overview: realism, relativism, social constructionism and discourse. W: I. Parker (red.), *Social constructionism, discourse and realism* (s. 13–26). London: Sage Publications.
- 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.
- Crisp, R. J. i Hewstone, M. (2007). Multiple social categorization. W: M. P. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 163–254). Orlando: Academic Press.
- Crisp, R. J., Walsh, J. i Hewstone, M. (2006). Crossed categorization in common ingroup contexts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(4), 1204–1218.
- Deptuła, M. (2006). Zmiany w zakresie kompetencji społecznej zachodzące u uczniów starszych klas szkoły podstawowej. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 189–207). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Deptuła, M. (2013). *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa: PWN.
- Dodaj, A. i Sesar, K. (2013). The effect of empathy on involving in bullying behavior. *Paediatrics Today*, 9(1), 91–101.
- Doise, B. J. (1978). *Groups and individuals: explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Doliński, D. (2001). Tożsamość społeczna jako generator stereotypowych sądów o innych W: M. Kofta i A. Jasińska-Kania (red.), *Stereotypy i uprzedzenia, uwarunkowania psychologiczne i kulturowe* (s. 130–145). Warszawa: Scholar.
- Domagała-Zyśk, E. (2003). Wsparcie społeczne ze strony rówieśników jako warunek powodzenia szkolnego uczniów. W: M. Deptuła (red.), *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym* (s. 79–98). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Dutkiewicz, W. i Szpringer, M. (2007). *Spółeczna akceptacja dla ryzykownych zachowań uczniów*. Kielce: Magraf.
- Echols, L. (2014). Social consequences of academic teaming in middle school: the influence of shared course taking on peer victimization. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 272–283.
- Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A. i 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.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B. i Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior*, 33(5), 467–476.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A. i Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań*. [Nieopublikowany raport]. Warszawa: Instytut Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Hazelden Foundation (bdw.). *Olweus Bullying Prevention Program*. Pobrano z http://www.violencepreventionworks.org/public/bullying_prevention_program.page?menuheader=9
- Kamińska-Buśko, B. i Szymańska, J. (red.). (2005). *Profilaktyka w szkole: poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Mazur, J. i Kołolo, H. (2006). Związek między przemocą rówieśniczą w szkole a samopoczuciem psychicznym uczniów gimnazjum. *Dziecko krzywdzone*, 5(1), 80–92.

- Mazur, J. i Małkowska, A., (2003). Sprawcy i ofiary przemocy wśród uczniów w Polsce. *Medycyna Wieku Rozwojowego*, 7(1), 121–283.
- Miakmi, A., Lerner, M. D. i Lun, J. (2010). Social context influences on children's rejection by their peers. *Child Development Perspectives*, 4(2), 123–130.
- Musialska, K. (2011). *Odrzucenie rówieśnicze w klasie szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2001). Standardy poprawnego budowania skutecznych programów profilaktycznych – model sześciu faz. W: J. Grzelak i M. Sochocki (red.), *Ewaluacja profilaktyki problemów dzieci i młodzieży* (s. 58–81). Warszawa: Pracownia Profilaktyki Problemowej.
- Olweus, D. (2007). *Mobbing fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa: Czarna Owca.
- Ostaszewski, K. (2011). *Kultura i klimat szkoły w kontekście promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*. [Nieopublikowany maszynopis]. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 22–38.
- Ostaszewski, K., Rusecka-Krawczyk, A. i Wójcik, M. (2011). *Czynniki chroniące i czynniki ryzyka związane z zachowaniami problemowymi warszawskich gimnazjalistów klasy I–III* (s. 50–51). Zakład Psychologii i Profilaktyki Zdrowia Psychicznego „Pro-M”.
- Pellegrini, A. D. i Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. i Hamre, B. K. (2008). *Classroom assessment scoring system*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pilkiewicz, M. (1973). Socjometryczna skala akceptacji jako technika badania pozycji jednostki w nieformalnej strukturze grupy. W: L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii* (t. 3: *Metody badań psychologicznych*, s. 253–276). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Popiołek, K. i Wójcik, M. (2012). Psychologically based, anti-prejudice educational intervention – project. *Polish Psychological Bulletin*, 43(4), 223–232.
- Pyżalski, J. Ł. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Sendyk, M. (2001). Klasa szkolna jako miejsce doświadczeń społecznych uczniów. *Edukacja*, 74(2), 56–67.
- Shell, M. D., Gazelle, H. i Faldowski, R. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: a diathesis × stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental Psychology*, 50(5), 1569–1583.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. i Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385.
- Szymańska, J. (2012). *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Tajfel, H. i Turner, J. C. (1997). An integrative theory of intergroup conflict. W: W. G. Austin i S. Worchel (red.), *The social psychology of intergroup* (s. 33–47). Monterey: Brooks/Cole Publishing.
- Urban, B. (2001). Kryteria, mechanizmy i konsekwencje odrzucenia dziecka przez grupę rówieśniczą. W: B. Urban (red.), *Společne konteksty zaburzeń w zachowaniu* (s. 9–21). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Urban, B. (2012). *Agresja młodzieży i odrzucenie rówieśnicze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Warrington, M. i Younger, M. (2011). „Life is a tightrope”: reflections on peer group inclusion and exclusion amongst adolescent girls and boys. *Gender and Education*, 23(2), 153–168.
- Whitley, B. E., i Frieze, I. H. (1985). Children's causal attributions for success and failure in achievement settings: a meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 608–616.
- Wójcik, M., i Popiołek, K. (2013). Interwencja edukacyjna czyli jak przekonać Gadziów, że nie każdy Cygan kradnie konie. *Czasopismo Psychologiczne*, 19(1), 105–125.
- World Health Organization (2011). *Healthy policy for children and adolescents*, no. 6. Pobrano z http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0003/163857/Social-determinants-of-health-and-well-being-among-young-people.pdf?ua=1