

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Refleksyjny uczeń wobec przemocy rówieśniczej

Abstrakt: Celem artykułu jest zwrócenie uwagi na społeczną stronę przemocy rówieśniczej i uzasadnienie w tym kontekście przydatności zagadnienia refleksyjności uczniów z punktu widzenia oddziaływań profilaktyczno-wychowawczych. Oprócz ofiar i sprawców agresji w przemoc rówieśniczą uwikłani są również uczniowie-świadkowie. Ich zachowanie nie pozostaje bez znaczenia dla całego procesu dręczenia. Mogą oni bowiem wzmocnić sprawcę lub opowiedzieć się po stronie ofiary, co z kolei przyczynia się do powstrzymania i ograniczenia dalszej przemocy. Z tego też względu stanowią spory potencjał do przeciwdziałania dręczeniu rówieśniczemu. Szczególnego znaczenia nabierają zatem działania mające na celu zwiększenie ich świadomości na temat roli w tym zjawisku i zmobilizowanie do aktywnego działania przeciwko niemu. Temu zaś służyć może refleksyjna praktyka. W tekście przywołuję koncepcję cyklu refleksji Grahama Gibbsa, gdyż wydaje się ona szczególnie użyteczna w przypadku omawianego problemu.

Słowa kluczowe: bullying, przemoc rówieśnicza, refleksyjna praktyka, uczniowie-świadkowie

Problem przemocy, znęcania się i wykluczenia w szkole

Oprócz jednorazowych zachowań agresywnych w szkole możemy spotkać się ze specyficznym rodzajem przemocy rówieśniczej, jakim jest bullying. Bullying (dręczenie szkolne, nękanie, prześladowanie, tyranizowanie) ujmowany jest jako powtarzające się wrogie, intencjonalne, negatywne działanie sprawcy/sprawców wobec ofiary, która nie jest w stanie się obronić. Dla dręczenia szkolnego charakterystyczne są trzy cechy dystynktywne: 1) intencjonalność – sprawca podejmuje agresywne działanie celowo, z zamiarem skrzywdzenia, 2) nierównowaga sił – sprawca jest silniejszy od ofiary pod jakimś względem, np. fizycznym, psychicznym itp., 3) powtarzalność zachowań

w czasie – zachowanie agresywne nie jest jednorazowym incydem, sprawca dręczy ofiarę przez jakiś czas¹.

Dręczenie szkolne może przybierać różne postaci. Najczęściej wyróżnia się cztery formy: dręczenie fizyczne, znęcanie werbalne, wykluczenie społeczne i cyberbullying. Znęcanie fizyczne odnosi się do jawnej agresji fizycznej, która może przejawiać się w postaci bicia, popychania, kopania, plucia. Werbalne zastraszanie zawiera w sobie zachowania o charakterze jawnej agresji słownej, obejmującej wyzwiska, przezywanie, wyśmiewanie. Wykluczenie społeczne odnosi się do sytuacji, w której sprawca np. manipuluje relacjami społecznymi w taki sposób, by pogorszyć pozycję społeczną ofiary w grupie rówieśniczej. Do tej formy zaliczane są takie zachowania agresywne, jak rozsiewanie plotek, ignorowanie, izolowanie, nastawianie grupy przeciw jednostce. W ostatnim czasie, za sprawą rozwoju nowoczesnych technologii komunikacyjnych, dręczenie zostało poszerzone o działania wykorzystujące te narzędzia. Stąd też mowa o cyberbullyingu, który przejawiać się może na różne sposoby, np. upublicznianie za pomocą elektronicznych narzędzi komunikacyjnych poniżających materiałów na temat innego ucznia, nękanie ofiary niechcianymi wiadomościami, usuwanie z listy kontaktów itp.² Przy czym pamiętać należy, iż te formy dręczenia nie stanowią wyizolowanych „bytów”, a zatem jeden sprawca dręczenia może podejmować się różnych zachowań agresywnych, mieszczących się w każdej z wyżej wymienionych form.

„Participant Role Approach”, czyli społeczny kontekst dręczenia szkolnego

Z badań kanadyjskich³, skandynawskich⁴, australijskich⁵, a także polskich⁶ wynika, że do szykanowania w szkole dochodzi na ogół w obecności innych

¹ D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Warszawa 2007, s. 21–22; zob. także: A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*, Warszawa 2017, s. 23–31.

² J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012.

³ Por. D. J. Pepler, W. M. Craig, *A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, „Developmental Psychology” 1995, nr 31, s. 548–553.

⁴ Zob. C. Salmivalli [i in.], *Bullying as a Group Process. Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group*, „Aggressive Behavior” 1996, nr 22, s. 1–15.

⁵ K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010.

⁶ Zob. A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczko-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, <http://docplayer.pl/15822405-Przemoc-w-szkole-raport-z-badan-maj-2011.html>, dostęp 20.10.2017; A. Tłuściak-Deliowska, *Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjacieli*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 6, s. 3–7.



uczniów. I to oni stanowią najliczniejszą grupę w klasie. Christina Salmivalli wraz z zespołem zaproponowała koncepcję *participant role approach* odnoszącą się do dręczenia szkolnego i jego specyfiki, która wyraża się właśnie tym, że można wyróżnić w tym zjawisku „role uczestników”, do których należy nie tylko sprawca i ofiara, jak dotychczas sądzono, lecz także różnorodne role uczniów-świadków. Niektórzy uczniowie chętnie i aktywnie przyłączają się do znęcania, gdy ktoś już je zainicjował i działają wówczas jako „asystenci” sprawcy. Inni, nawet jeśli aktywnie nie atakują ofiary, oferują pozytywne wzmocnienie sprawcy w postaci okrzyków, braw, śmiania się, zachęcających gestów. Sam fakt zapewnienia publiczności dla działającego agresora jest istotnym dla niego wsparciem, dlatego też tych uczniów można nazwać „wzmacniaczami sprawcy”. Ponadto spora liczba uczniów trzyma się niejako na uboczu tych zdarzeń, starając się nie sympatyzować z żadną ze stron. Ich rolę można określić jako „outsiderską”. Pomimo tego, że pozornie ta grupa uczniów stara się nie angażować w żaden sposób w dręczenie, to nie można powiedzieć, że są oni niezaangażowani, ponieważ swoją postawą niejako przyzwalają na dręczenie, milcząco je aprobują. Wreszcie ostatnia grupa uczniów, która przeciwstawia się sprawcy i która staje po stronie ofiary dręczenia, próbując jej pomóc. Są to „obrońcy”⁷.

Uczniowie są niejednokrotnie świadkami dręczenia i poprzez swoje zachowanie wyrażają swój stosunek do zjawiska. Co więcej, ich zachowanie w tej sytuacji może przyczynić się do podtrzymania problemu przemocy rówieśniczej lub do jego ograniczenia, co ma miejsce wówczas, gdy uczeń interweniuje i pomaga ofierze. Z przywołanych powyżej badań zagranicznych i polskich wynika, że uczniowie przyjmują w większości role wzmacniające zjawisko dręczenia, a nie ograniczające. Tylko około 20% uczniów interweniuje. Z tego punktu widzenia dręczenie szkolne, jako specyficzny rodzaj przemocy rówieśniczej, stanowi demonstrację „siły grupy rówieśniczej”, w którym każda osoba z grupy uczestniczy i odgrywa różne role moderujące zachowania agresywne⁸. Role te są porównywalne do innych ról społecznych, wyłaniają się bowiem w interakcjach społecznych i zależą od indywidualnych predyspozycji osobowościowych i behawioralnych, a także od oczekiwań społecznych grupy. Zachowanie poszczególnych uczniów staje się z czasem pewną wytyczną odnośnie tego, czego inni mogą się po nich spodziewać w przyszłości. Oczekiwania członków grupy determinują także, jaki rodzaj roli jest możliwy w odniesieniu do poszczególnych uczniów.

⁷ C. Salmivalli [i in.], *Bullying as a Group...*, dz. cyt.; zob. także A. Tłuściak-Deliowska, *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 3, s. 75–86; A. Tłuściak-Deliowska, *Dręczenie szkolne...*, dz. cyt., s. 93–103.

⁸ C. Salmivalli, *Participant role approach to school bullying. Implications for intervention*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 453–459.



Kolejne badania Christiny Salmivalli i współpracowników wykazały, że role przyjmowane przez uczniów są relatywnie stabilne w czasie i przechodzą z jednego roku szkolnego na kolejny⁹. Nie musi to jednak oznaczać, że nie ma nadziei na zredukowanie problemu dręczenia szkolnego. Jeśli jednak nie prowadzi się systematycznej interwencji wychowawczej i nie ma żadnej zmiany w środowisku społecznym, role przyjęte przez uczniów utrwalają się i tym samym utrwalone zostaje zjawisko dręczenia.

Interwencja i profilaktyka dręczenia szkolnego

Działania mające na celu ograniczenie i zapobieganie zjawisku dręczenia szkolnego, a także szeroko pojętej agresji w szkole, zdominowane są przez podejścia ukierunkowane na sprawcę i na ofiarę przemocy rówieśniczej.

W odniesieniu do sprawcy dominuje podejście tradycyjno-dyscyplinujące, zgodnie z którym uczeń przejawiający zachowania agresywne powinien zostać odpowiednio ukarany. Celem takiego działania jest powstrzymanie go od negatywnego i niewłaściwego zachowania oraz przywrócenie porządku społecznego. Ze względu na nakładane na sprawcę sankcje, to rozwiązanie spełnia także funkcję prewencyjną, zawiera w sobie bowiem ukryty „przekaz” dla pozostałych uczniów, informujący, że niewłaściwe zachowanie będzie w konkretny sposób ukarane. Strategie zorientowane na uczniów przejawiających zachowania agresywne zakładają także zmianę ich postaw i rozwijanie umiejętności społecznych, za sprawą których uczeń będzie wybierał inne zachowania w miejsce dotychczas przejawianych zachowań agresywnych. Tego typu strategia jest wspólna dla szeroko pojętych działań profilaktycznych wobec różnych zachowań dysfunkcyjnych, w które angażować się mogą dzieci i młodzież¹⁰.

W przypadku ucznia-ofiary przemocy rówieśniczej podejmowane działania interwencyjne i profilaktyczne sprowadzają się do udzielenia mu wsparcia społecznego, jak również zakładają wyposażenie w pewne umiejętności i kompetencje społeczne, za sprawą których uczeń powinien sobie poradzić w takiej sytuacji lub uniknąć w przyszłości powtórzenia tego przykrego doświadczenia. Programy zorientowane na ofiary przemocy mają przysłużyć się zatem budowaniu ich odporności (ang. *resilience*), w tym kontekście eksponowana jest także szczególnie asertywność¹¹.

⁹ C. Salmivalli, M. Lappalainen, K. M. J. Lagerspetz, *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools*, „Aggressive Behavior” 1998, nr 24, s. 205–218.

¹⁰ K. Rigby, *Przemoc w szkole...*, dz. cyt.

¹¹ J. Węgrzynowska, *Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej*, „Dziecko Krzywdzone. Teo-



Biorąc jednak pod uwagę powyższe ustalenia dotyczące uczestników dręczenia szkolnego i ich roli, należy stwierdzić, że jeśli chcemy skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej i wiemy, że tak naprawdę większość członków grupy rówieśniczej jest w to zjawisko „uwikłana”, to działania powinny zostać ukierunkowane nie tylko, jak dotychczas miało to miejsce, na sprawcę i jego ofiarę, lecz także (jeśli nie przede wszystkim) na całą grupę, i uwzględnić społeczny kontekst dręczenia szkolnego. Jeżeli chcemy zmienić zachowanie ucznia w grupie, powinniśmy być w stanie nie tylko zmotywować jednostki i zapewnić im niezbędne umiejętności, lecz także spowodować, by inni członkowie grupy umożliwili tę zmianę.

Paul O'Connell, Debra Pepler i Wendy Craig zwracają uwagę, że efektywne interwencje angażujące grupę rówieśniczą w zapobieganie i ograniczanie dręczenia szkolnego powinny skupiać się na dwóch elementach. Po pierwsze, istotne jest podnoszenie świadomości uczniów o ich osobistej odpowiedzialności w sytuacji dręczenia szkolnego i roli empatii dla ofiary przemocy szkolnej. Po drugie, niezbędne jest zachęcanie ich do przeciwstawiania się negatywnemu wpływowi grupy rówieśniczej i stwarzanie okoliczności do nabywania kompetencji właściwego zachowania się w sytuacji bycia świadkiem¹². W rezultacie efektywne strategie mogą zmobilizować „cichą większość” do aktywnego działania przeciwko bullyingowi. Taka zmiana może zaowocować także zmianą zachowań sprawcy, bez znaczącego wsparcia swojej „publiczności”, jego zachowania i działania nie będą już bowiem tak doniosłe. Podnoszenie świadomości dzieci i młodzieży na temat zjawiska bullyingu i stwarzanie okazji do dokonywania autorefleksji może być pierwszym krokiem ku zmianie.

Świadomy i refleksyjny uczeń wobec przemocy rówieśniczej

W kontekście powyższych ustaleń należy zauważyć, że podnoszenie świadomości uczniów odnosi się do zapewnienia im informacji na temat specyfiki zjawiska dręczenia szkolnego, w tym różnych ról uczestników dręczenia szkolnego i ich indywidualnych oraz grupowych uwarunkowań. Za sprawą poznania tych ról uczniowi będzie łatwiej zrozumieć, że swoim zachowaniem może on wspierać sprawcę dręczenia (czy negatywne zjawisko), nawet jeśli nie ma tego na myśli i nie robi tego w sposób celowy. Uwzględnienie uwarunkowań tych zachowań, w tym uwarunkowań o charakterze społecznym i grupowym,

ria, badania, praktyka” 2016, nr 15, s. 9–26.

¹² P. O'Connell, D. Pepler, W. Craig, *Peer involvement in bullying. Insights and challenges for intervention*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22, s. 450.



pozwała zrozumieć, dlaczego czasami zachowujemy się w grupie inaczej, niż chcielibyśmy się zachować w rzeczywistości i że czasami robi się to zupełnie nieświadomie.

Wykorzystanie tych ustaleń przez nauczycieli (pedagogów, psychologów szkolnych) nie może sprowadzać się do mówienia uczniom, co należy robić i co powinno się myśleć w określonej sytuacji. Nie od dziś wiadomo, że podejmowane przez dorosłych próby bezpośredniego oddziaływania na uczniów za pomocą słownej perswazji bądź moralizowania, raczej nie przekonują ich do właściwego zachowania. Należy zatem dążyć do stworzenia odpowiednich okoliczności i warunków do analizy, swobodnych rozmów o motywach, wartościach, które kierują zachowaniem, i odkrywania tym sposobem sensu poszczególnych działań.

W jaki sposób można to zrobić? Warunkiem profesjonalnej edukacji refleksyjnej jest jej dobre ustrukturalizowanie oraz ogólne zaplanowanie jej przebiegu w takim stopniu, w jakim jest to możliwe¹³. By wyjaśnić brak działania uczniów w sytuacji bycia świadkiem dręczenia szkolnego, można odwołać się do decyzyjnego modelu interwencji kryzysowej. Koncepcja ta zakłada, że udzielenie pomocy w sytuacji kryzysowej (a za taką można uznać przemoc rówieśniczą) wymaga spełnienia aż pięciu warunków, podczas gdy do zaniechania pomocy wystarcza brak spełnienia zaledwie jednego z nich. Na każdym z etapów mogą zadziałać pewne mechanizmy, które odwołają obserwatora od udzielenia pomocy. Model ten został przeze mnie zaadaptowany do sytuacji dręczenia szkolnego i omówiony w innym tekście¹⁴ ze wskazaniem mechanizmów i czynników społecznych działających na każdym z etapów podejmowania decyzji. Ów model stanowić może swoistą konstrukcję do analizy uwarunkowań działań uczniów – świadków przemocy rówieśniczej. Za jego sprawą nauczyciel (pedagog, psycholog) może wyjaśnić (dokonując tej analizy wspólnie z uczniami) mechanizmy społeczne, którym jednostka podlega w takiej sytuacji, co powinno przełożyć się na zwiększenie świadomości uczniów.

Uczeń jako „refleksyjny praktyk”

Analizy mogą mieć nieco bardziej spersonalizowany charakter, tzn. koncentrować się na przeglądzie własnych doświadczeń związanych z byciem świadkiem

¹³ A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1, s. 78.

¹⁴ A. Thuściak-Deliowska, *Interwencja rówieśników w sytuacji dręczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 303–320.



przemocy rówieśniczej i zachowaniem w tej sytuacji. Mam zatem na myśli stworzenie okazji do autorefleksji nad swoim zachowaniem (*reflection on action*) i nad jego znaczeniem. Dzięki temu zwiększyć się może świadomość własnych uczuć i motywów działania. Umożliwia to także uzyskanie intelektualnego dystansu do własnych poglądów i przeżyć.

W tym kontekście chciałam przywołać model refleksyjnej praktyki Grahama Gibbsa¹⁵, który może być wykorzystany jako narzędzie do analizy przypadków przemocy rówieśniczej przez uczniów. Jest to model, za sprawą którego refleksja uczniów może zostać ustrukturyzowana. Refleksja, zdaniem Gibbsa, jest kluczową kategorią w procesie uczenia się i zachodzi na każdym etapie modelu. Model ten podkreśla rolę emocji w uczeniu się, dlatego też ma istotne znaczenie w przypadku analizy sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej, z tego względu iż tego typu sytuacja nie jest neutralna pod względem emocjonalnym dla ucznia-świadka. Obserwowanie cudzego nieszczęścia – kolegi lub koleżanki z klasy – wywołuje raczej nieprzyjemne emocje, z którymi ów uczeń próbuje sobie jakoś poradzić. Ponadto tę sytuację można porównać do swoistego dylematu społeczno-moralnego.

Model Gibbsa obejmuje sześć etapów. Pierwszy z nich sprowadza się do szczegółowego opisu faktów składających się na daną sytuację. Uczeń powinien własnymi słowami zrelacjonować dane zdarzenie, podając szczegółowe informacje o tym, co się stało, kto brał udział w zdarzeniu, co każda osoba robiła, jaki był efekt ich działań.

W następnym etapie uczeń rozpatruje uczucia, myśli oraz własną postawę przed zdarzeniem i w jego trakcie; co uczeń myśli o tym zdarzeniu teraz – z perspektywy czasu. Etap ten ma charakter deskryptywny, a nie analityczny, sprowadza się bowiem do opisu uczuć, emocji, myśli i reakcji własnych w kontekście omawianej sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej.

W trzecim etapie uczeń dokonuje ewaluacji, czyli próbuje oszacować przyczyny zdarzenia, zachowania i jego konsekwencje dla poszczególnych osób, a także dla siebie. Można rozpatrzeć dobre i złe strony analizowanego doświadczenia. Uczeń może się zastanowić, co poszło dobrze, a co źle nie tylko dla niego, lecz także dla pozostałych uczestników dręczenia. Ten etap także ma charakter deskryptywny.

Etap czwarty to przegląd analityczny wydarzenia, który polega na zastanowieniu się nad sensem zdarzenia i swojej roli w nim. Analiza może się odbyć poprzez rozpatrywanie poszczególnych elementów wydarzenia osobno. Na tym etapie jest czas, by wyjaśnić przyczyny i konsekwencje swoich zachowań, odwołując się do wiedzy na temat mechanizmów społecznych. Stąd też zagadnienia kierowane do uczniów powinny uwzględniać pytania: dlaczego, co w związku

¹⁵ G. Gibbs, *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*, Oxford 1988; zob. także: A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, dz. cyt.



z tym, co jeśli? Celem jest wieloaspektowe przeanalizowanie danej sytuacji. W analizie można uwzględnić inne osoby, które były obecne w tej sytuacji, i rozpatrzyć ich zachowania – czy były podobne? Dlaczego?

Etap piąty dotyczy konkluzji i zawiera w sobie podsumowanie tego, czego uczeń się nauczył. Ważne, by uczeń wymienił jak najbardziej szczegółowe informacje i jak najbardziej konkretnie to, czego się nauczył na podstawie tej analizy.

Model ten ujmuje refleksyjne uczenie się jako dziejący się nieustannie proces, podczas którego myśli wpływają na działania, które z kolei są znaczące dla sytuacji, z jaką mamy do czynienia. Ów wpływ odbywa się także poprzez informacje zwrotne, stąd też duża i ważna rola osoby, z którą uczeń omawia tę sytuację. Nauczyciel (pedagog szkolny, psycholog) występować może w tym procesie jako koordynator czy też „towarzysz” podążający za uczniem, którego rolą jest zadawanie odpowiednich pytań zachęcających do refleksji, a także udzielanie wyjaśnień. Uczniowie mają zatem możliwość dokonania samooceny, wzajemnej krytyki, ale także uzyskania informacji zwrotnej. Za sprawą takiej analizy uczeń kształtuje swoją inteligencję emocjonalną, to właśnie refleksyjność jest bowiem kluczem do rozwoju emocjonalnego. Proces uczenia się, a także cała sytuacja, zostaje podzielona na części, aby lepiej poznać i zrozumieć to, czego się doświadcza w środowisku szkolnym.

Model cyklu refleksji Gibbisa może być pomocny nauczycielom (pedagogom, psychologom) w kontekście podjętej problematyki wychowawczej, dzięki niemu można bowiem lepiej zorganizować praktykę edukacyjną. Model ten może zostać także wykorzystany jako ustrukturyzowane wytyczne do przygotowania przez ucznia eseju (pracy pisemnej) na temat sytuacji bycia świadkiem przemocy rówieśniczej.

Uwagi końcowe

Na podstawie przedstawionych ustaleń należy stwierdzić, że proces dręczenia szkolnego ma charakter triadyczny, do istniejącej i analizowanej od dawna diady sprawca-ofiara dołączyła bowiem spora grupa uczniów-świadków. Podjęty w niniejszym tekście problem budowania świadomości i autorefleksji uczniów jest dopiero pierwszym etapem skutecznego przeciwdziałania dręczeniu szkolnemu i zwiększenia pozytywnego zaangażowania uczniów-świadków. Za sprawą omówionych elementów zwiększyć się może orientacja uczniów co do tego, jakie znaczenie ma zachowanie poszczególnych osób dla całej sytuacji i czym jest ono uwarunkowane. Jednakże sama świadomość i refleksja mogą okazać się niewystarczające dla regulacji zachowań. By zareagować w określony



sposób, trzeba posiadać pewien repertuar umiejętności i kompetencji przydatnych w tej sytuacji. Ten obszar powinien stanowić kontynuację zasygnalizowanych w tekście oddziaływań wychowawczych.

Bibliografia:

- Gibbs G., *Learning by doing. A guide to teaching and learning methods*, Further Education Unit, Oxford, 1988.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczko-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*, <http://docplayer.pl/15822405-Przemoc-w-szkole-raport-z-badan-maj-2011.html>, dostęp 20.10.2017.
- O'Connell P., Pepler D., Craig W., *Peer involvement in bullying: insights and challenges for intervention*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, tłum. D. Jastrun, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2007.
- Pepler D. J., Craig, W. M., *A peek behind the fence. Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording*, „Developmental Psychology” 1995, nr 31.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1.
- Pyżalski J. *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Impuls, Kraków 2012.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, tłum. R. Mitoraj, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Salmivalli C. [i in.], *Bullying as a Group Process: Participants Roles and Their Relation to Social Status within the Group*, „Aggressive Behavior” 1996, nr 22.
- Salmivalli C., *Participant role approach to school bullying: implications for intervention*, „Journal of Adolescence” 1999, nr 22.
- Salmivalli C., Lappalainen M., Lagerspetz K. M. J., *Stability and change of behavior in connection with bullying in schools*, „Aggressive Behavior” 1998, nr 24.
- Tłuściak-Deliowska A., *Deklaracje postaw wobec przemocy rówieśniczej wśród gimnazjalistów*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 3.
- Tłuściak-Deliowska A., *Dreńczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Tłuściak-Deliowska A., *Interwencja rówieśników w sytuacji dreńczenia szkolnego. Rola czynników kontekstowych. Implikacje praktyczne*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32.
- Tłuściak-Deliowska A., *Zaangażowanie gimnazjalistów w przemoc rówieśniczą. Rola bliskich przyjaciół*, „Wychowanie na co Dzień” 2013, nr 6.
- Węgrzynowska J., *Dzieci doświadczające przemocy rówieśniczej*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2016, nr 15.



Reflexive student towards bullying

Abstract: The aim of this article is to draw attention to the social side of bullying and justification, in this context, the usefulness of reflexivity issues from the point of view of preventive and educational interactions. In addition to the victims and aggressors, bullying involves bystanders. Their behavior is not without significance for the entire process of abuse. They can strengthen the perpetrator or take the side of the victim, which helps contain and reduce further violence. Therefore, they provide great potential to counter the phenomenon of bullying. Particularly important is to increase their awareness of their role in this phenomenon and mobilize actively to do something against the violence. For this purpose, the reflective practice may be used. For that reason, in this text I will concentrate on practical reflections on raising students' awareness of the essence of bullying and their role in this phenomenon. I will refer to the concept of the Graham Gibbs reflective cycle, because it seems to be particularly useful in this case.

Keywords: bullying, bystanders, peer violence, reflective practice

