

Marzena Buchnat

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu [mbuchnat@amu.edu.pl]

ORCID:

## Agresja i przemoc szkolna doświadczana przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia Studium różnicy płci

**Abstrakt:** Agresja i przemoc szkolna na stałe wpisuje się w przestrzeń każdej szkoły. Doświadczanie tego zjawiska wpływa negatywnie na rozwój każdego człowieka. Częstość podlegania jemu zależy od wielu czynników między innymi płci czy pełnosprawności. Wśród dzieci najbardziej narażonych na wiktymizację rówieśniczą są uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną, które z uwagi na swoje deficyty rozwojowe częściej stają się jej ofiarami. Przeprowadzone badania stanowią próbę odpowiedzi na pytanie: czy istnieją różnice w poziomie doświadczania różnych typów agresji i przemocy szkolnej pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczającymi do czwartej, piątej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej? Uzyskane wyniki badań skłaniają do dyskusji na ile wpływ na doświadczanie agresji i przemocy szkolnej u uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczących się w różnych formach organizacji kształcenia ma „efekt płci”, a na ile „efekt niepełnosprawności”? Prezentowane wyniki będą stanowiły podstawę do podjęcia dyskusji na temat jawnych i ukrytych mechanizmów reprodukcji różnicy rodzajowej w instytucjach edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** agresja i przemoc szkolna, uczeń z lekką niepełnosprawnością intelektualną, stereotypy związane z płcią.

## Wprowadzenie

Zgodnie z ogólnoswiatową tendencją do humanizacji życia społecznego, dzięki której nastąpił rozwój koncepcji integracji społecznej, w Polsce system organizacji kształcenia dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w tym dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną umożliwia im realizację obowiązku szkolnego w trzech formach kształcenia: szkole (klasie) specjalnej, szkole (klasie) integracyjnej, szkole ogólnodostępnej. Szkoła jako miejsce jak i system oddziaływań, warunkuje holistyczny rozwój dziecka, stanowiąc jeden z kluczowych obszarów jego doświadczeń życiowych. Jest to przestrzeń budowania wiedzy i przekonań o sobie samym jak i otaczającym świecie. Pośród wielu instytucji zajmuje ona istotne miejsce w procesie socjalizacji (Schaffer, 2006, s.379). Szkoła to niestety też miejsce, w którym codziennie dochodzi do wrogich zachowań uczniów i uczennic wobec siebie. Zgodnie z założeniami ekologicznej teorii systemów U. Bronfenbrennera rozwój człowieka to wypadkowa zmieniającej się jednostki w zmieniającym się świecie. Można zatem stwierdzić, że ujawniane przez dzieci zachowania, postawy czy poglądy stanowią efekt subiektywnego przetwarzania wewnątrzszkolnych warunkowań środowiskowych z ich indywidualnymi cechami oraz innymi czynnikami jak np. rodzina (Kulesza, 2011, s.151). Zatem percepcja środowiska szkolnego w złożonych transakcyjnych procesach warunkuje sposób zachowania się dzieci. Należy jednak pamiętać, że oddziaływanie to może być pozytywne jak i niestety negatywne. Z takiej perspektywy szkoła poprzez swoje celowe działania edukacyjne, jak i ukryty program determinuje zachowanie się uczniów i uczennic, w tym także gotowość ich do stosowania agresji i przemocy oraz poziomu przyzwolenia na nią.

Zjawisko agresji i przemocy szkolnej stanowi znaczący problem na całym świecie. Wyniki międzynarodowych badań (np. Olweus, 2007; UNESCO, 2018) ujawniają, że około 5–10% uczniów i uczennic podlega wiktyimizacji rówieśniczej stając się ofiarą jednego rówieśnika lub ich grupy. W Polsce występowania tego zjawiska jest na podobnym poziomie, choć z uwagi na niejednoznaczność w konsekwentnym definiowaniu terminu agresja i przemoc pojawiają się trudności metodologiczne utrudniające porównywanie wyników badań prowadzonych w tym obszarze. Przeprowadzone w 35 krajach Europy, Ameryki Północnej i Izraela badania porównawcze stosowania i doświadczania bullingingu oraz przejawów agresji fizycznej wykazały, że polskie szkoły w tych formach agresji i przemocy szkolnej, uzyskują każdorazowo wartości zbliżone do średnich (por. Craig, Harel 2004). Wyniki prowadzonych w Polsce badań ujawniły, że około 45% uczniów, w tym 39% dziewczyn i 51% chłopców deklaruje, że w ciągu roku poprzedzającego badania doświadczało przemocy na terenie szkoły lub w jej pobliżu. Warto zwrócić uwagę, że aż 15% uczniów i uczennic wskazało, że sytuacja taka miała miejsce przynajmniej raz w tygodniu (Makaruk, 2017, s. 220). Najwięcej uczniów

i uczennic (około 50%) jest ofiarą przemocy werbalnej, psychicznej i relacyjnej (w tym cyberprzemocy) związanej z obrażaniem, wywoływaniem presji, rozpowszechnianiem kłamstw, izolowaniem, czy przymuszaniem. Agresji fizycznej (bicia, popychania, przewracania, niszczenia rzeczy, kradzieży) doświadcza 10–30% dzieci i młodzieży, a 10% podlega dręczeniu (bullyingu) czyli długotrwałemu znęcaniu się (Chmura-Rutkowska, 2019, s.76). Taka skala występowania agresji i przemocy szkolnej z uwagi na konsekwencję jej doświadczania budzi uzasadniony niepokój o rozwój dzieci i młodzieży.

Konsekwencje doświadczania agresji i przemocy szkolnej są bardzo rozległe. Ofiary agresji i przemocy mogą odczuwać bardzo duże spektrum dolegliwości, między innymi: natury psychosomatycznej, jak np. bóle głowy, brzucha, trudności z zasypianiem, nerwowość, moczenia nocne (Due i in., 2005), obniżenie samooceny (Pyżalski, 2012), czy natury psychicznej jak np. poczucie osamotnienia, obniżenie nastroju, depresja, a nawet myśli samobójcze (Nansel i in., 2001, Klomek i in., 2008). Osoby które doświadczają agresji i przemocy szkolnej nie tylko gorzej funkcjonują w szkole (Harel-Fisch i in., 2011), ale negatywne skutki odczuwają również w życiu dorosłym (Copeland i in., 2013). Z uwagi na takie poważne konsekwencje dla funkcjonowania człowieka istotne staje się określenie zmiennych, które determinują fakt stania się ofiarą agresji i przemocy szkolnej i dzięki ich poznaniu wprowadzenie działań profilaktycznych.

Na skalę jak i formę występowania zjawiska agresji i przemocy szkolnej zgodnie z modelem socjoekologicznym wpływ ma wiele czynników związanych z cechami samych uczniów i uczennic, ich środowiskiem rodzinnym, rówieśniczym, instytucjonalnym (w tym przypadku szkolnym), medialnym jak i szeroko postrzeżoną perspektywą społeczno-kulturową (Smith, 2012, s. 53–56). Bez względu jednak na różnice społeczno-kulturowe, badania międzynarodowe ujawniają znaczącą statystycznie przewagę w doświadczaniu przez chłopców agresji i przemocy rówieśniczej na terenie szkoły i w jej pobliżu. Chłopcy przeważają również w stosowaniu przemocy fizycznej i dopuszczają się bardziej brutalnych czynów (Chmura-Rutkowska, 2012, s.42). Natomiast dziewczynki częściej niż chłopcy stosują przemoc relacyjną (Pyżalski, 2014). Można zatem stwierdzić, że bardzo istotnym czynnikiem determinującym występowanie zjawiska agresji i przemocy jest płeć. Innym znaczącym czynnikiem jest poziom pełnosprawności. W przypadku osób z niepełnosprawnością intelektualną wyniki badań (Baladerian, 1994; Buchnat 2019; Mikrut, 2005; Olszewski, 2005; Plichta 2012) ujawniają, że ryzyko stania się ofiarą agresji i przemocy szkolnej w tej grupie uczniów i uczennic jest przynajmniej dwukrotnie większe niż w przypadku uczniów i uczennic w normie intelektualnej. W związku z przedstawionymi faktami, istotne wydaje się zbadanie związku między doświadczaniem agresji i przemocy szkolnej a płcią i występowaniem niepełnosprawności intelektualnej, a także środowiskiem szkolnym (trzema formami kształcenia). Z uwagi na fakt, że każda szkoła w specyficzny dla siebie sposób kształtuje swoją przestrzeń społeczną, zróżnicowane systemy organizacji

kształcenia, dostępne osobom z niepełnosprawnością intelektualną, będą stanowiły czynnik charakteryzujący określone właściwości pola szkolnego. Zatem system organizacji kształcenia: segregacyjny, integracyjny i inkluzyjny, będzie determinował zakres i jakość doświadczeń jakie zdobywa w nich uczeń, w tym również związanych z agresją i przemocą.

## Agresja i przemoc szkolna – ujęcie terminologiczne

Zachowania agresywne i przemocowe, które towarzyszą wszystkim w codziennym życiu w przestrzeni społecznej, ale również w coraz częściej obecnej w funkcjonowaniu człowieka perspektywie wirtualnej, w większym stopniu przenikają też do szkoły, powodując wzrost ich występowania w przestrzeni szkolnej między dziećmi. Powszechna znajomość, szczególnie na poziomie intuicyjnym terminów przemy, agresji, wrogości umożliwia ich rozpoznawalność w języku potocznym, ale na poziomie definicyjnym tych pojęć występuje wiele niejednoznaczności. Podejmując się analizy zjawiska agresji i przemy szkolnej trzeba wziąć pod uwagę wzajemny związek agresji i przemy wskazywany przez wielu naukowców (Kulesza 2011, Surzykiewicz, 2000) Przemoc jest definiowana nieraz jako forma wyrażania agresji. W przypadku kiedy celem agresji jest podporządkowanie sobie drugiego człowieka, staje się ona przemocą. Jednak należy zwrócić uwagę na fakt, że agresja nie zawsze staje się przemocą, a przemoc nie zawsze jest wyrażana przez agresję. R. Portmann (2006) twierdzi, że agresja jest pojęciem nadrzędnym, a przemoc stanowi szczególnie ekstremalną jej formę. Jednak obecnie w literaturze coraz częściej spotykamy się z rozszerzonym sposobem definiowaniem przemy o przemoc strukturalną lub/i psychologiczną (Meier, 2004; Surzykiewicz, 2000). Analizując literaturę przedmiotu, można zaobserwować wzajemne podobieństwo i przenikalność znaczeniową między terminem agresji i przemy, w konsekwencji której dochodzi do zamiennego traktowania tych definicji nazwanej przez J. Surzykiewicza „dyfuzją pojęć” (2000, s. 30–32). Niejednoznaczność w konsekwentnym rozróżnianiu pola semantycznego tych terminów jest przyczyną powstawania trudności metodologicznych w prowadzeniu badań z tym obszarze. Z uwagi na trudność wyznaczenia konkretnych granic między tymi pojęciami, a także nieograniczanie możliwości szerokiego ujęcia różnego typu zachowań przemocowych i agresywnych dzieci i młodzieży w prowadzonych badaniach dotyczących tematyki przemy i agresji w środowisku szkolnym najczęściej przyjmuje się opcję połączenia tych dwóch terminów (Frączek, 1996; Kulesza, 2011; Surzykiewicz, 2000).

Dla potrzeb prowadzonych badań przyjęto, stworzoną na podstawie definicji M. Kuleszy<sup>1</sup> i analizy zagadnienia w literaturze, definicję zjawiska agresji .....

<sup>1</sup> Zjawisko agresji i przemy przez M. Kuleszę zostało określone jako „szerokie spektrum celowych czynności i działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej (...), które zdarzają

i przemocy w szkole, która określa ją jako rozległe spektrum celowych czynności i działań podejmowanych przez członków społeczności szkolnej (w tym przypadku wyłącznie uczniów), które zdarzają się w szkole lub w drodze do niej lub za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych i których następstwem są fizyczne bądź psychiczne cierpienie osób należących do tej społeczności albo zniszczenie przedmiotów znajdujących się na terenie szkoły (Buchnat, 2019, s.88). Pomimo braku konieczności odrębnego definiowania tych pojęć z racji na ich wzajemną zamiennosci, a także trudności w obiektywnej w ocenie określonych form zachowania, które mogą zostać zinterpretowane raz jako przemoc, a raz jako agresja, w zależności od czynników sytuacyjnych, kulturowych czy społecznych, postanowiono je zdefiniować. Przyjęcie określonych definicji tych pojęć, ma na celu zwiększenie precyzji i rzetelności prowadzonych badań i analiz tego zjawiska. Posłużono się zatem definicją agresji w ujęciu A. Frączka (1996, s. 13) jako „czynności mające na celu zrobienie szkody i spowodowanie utraty cenionych społecznie wartości, zadanie bólu fizycznego lub spowodowanie cierpienia moralnego innemu człowiekowi”, natomiast w przypadku przemocy oparto się na definicji A. Brzezińskiej (2004, s. 108) w której „przemoc to nadużycie albo wykorzystanie swej przewagi fizycznej, emocjonalnej lub sytuacyjnej nad inną osobą dla uzyskania ważnego dla siebie celu”.

W pracy przyjęto również zamiennie używanie pojęcia agresja i przemoc szkolna oraz agresja i przemoc w szkole. W obu przypadkach zgodnie z przyjętą definicją uznano, że zjawisko agresji i przemocy, nie dotyczy tylko bezpośrednio szkoły, jako miejsca, ale także sytuacji doświadczania jej przez uczniów i uczennice w drodze do lub ze szkoły czy za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych. Takie szerokie określenie agresji i przemocy szkolnej/ w szkole, odnosi się do wyników badań, które ujawniają, że pomimo, iż agresja i przemoc ma miejsce najczęściej w szkole, to jednak występuje też poza nią. Zwracają one uwagę na fakt, że ofiary doświadczające jej poza budynkiem szkoły są często pozostawiane same sobie, stając się jeszcze bardziej bezbronne (Olweus, 2007, s. 38; Rigby, 2010, s. 51), dlatego tym bardziej należy objąć je wsparciem.

## Agresja i przemoc szkolna a płeć

Częstość występowania oraz nasilania się agresji i przemocy na terenie szkoły zgodnie z założeniami modelu socjoekologicznego warunkuje wiele czynników usytuowanych w samym uczniu, jak i w jego środowisku rodzinnym, rówieśniczym, szkolnym, medialnym oraz szerszym w kontekście społeczno-kulturowym.

.....

się w szkole lub w drodze do niej i których następstwem są fizyczne bądź psychiczne cierpienie osób działających na obszarze szkoły, albo zniszczenie przedmiotów znajdujących się na jej terenie” (Kulesza 2011, s. 24).

Wyniki badań międzynarodowych jak i polskich w tym obszarze ujawniają, że pomimo występowania zróżnicowanej specyfiki agresji i przemocy szkolnej wynikający z różnorodności kontekstów społeczno-kulturowych i cywilizacyjnych, można wskazać pewien uniwersalny wzorzec szkolnej agresji i przemocy związany z płcią. Wzorzec ten wskazuje, że bez względu na pochodzenie, wiek uczniów i uczennic, typu szkoły to chłopcy najczęściej doświadczają i stosują agresję i przemoc szkolną. Chłopcy z większą częstotliwością niż dziewczynki popełniają czyny przemocowe, w szczególności znaczące różnice występują w obszarze przemocy fizycznej, o dużym stopniu brutalności, z użyciem narzędzi i broni oraz przemocy seksualnej (Brzezińska, Hornowska 2007; Olweus 2007; Surzykiewicz 2000; Smith, 2012; Watson, 2007).

Wyniki uzyskane w badaniach przeprowadzonych w polskich szkołach w ostatnim dwudziestolecu ujawniają, że dziewczęta średnio trzykrotnie rzadziej niż chłopcy są sprawcami przemocy zarówno wobec rówieśników, jak i nauczycieli. Warto też zwrócić uwagę, że liczba chłopców wśród sprawców wzrasta wprost proporcjonalnie do fizycznego i seksualnego charakteru tych czynów oraz stopnia brutalności (Surzykiewicz 2000; Brzezińska, Hornowska 2007; Gruszczyńska 2008). Dziewczynki jedynie w podobnym stopniu co chłopcy, a wyniki niektórych badań wskazują, że nawet częściej niż oni, stosują przemoc relacyjną (Pyżlański, 2014). Na porównywalnym poziomie uczniowie i uczennice stosują również wybrane formy agresji werbalnej, czy psychicznej, choć statystyki wskazują jednak na niewielką przewagę chłopców. Należy jednak zwrócić uwagę, że chłopcy częściej niż dziewczynki doświadczają ze strony rówieśników wszystkich form agresji i przemocy szkolnej poza seksualną (której częściej doświadczają dziewczynki) (Makaruk, 2017; Wołosik, Majewska 2010).

Zależność stosowania i doświadczania zachowań agresywno-przemocowych jest związana ze stereotypem płci, który wyznacza zasady socjalizacji płciowej (inaczej typizacja płci) chłopców i dziewcząt (Kehily, 2002). Proces socjalizacji jest odpowiedzialny za trening intelektualny, społeczny i emocjonalny, w ramach którego jednostki zdobywają wiedzę na temat dozwolonych dla kobiet i mężczyzn sposobów zachowań. Stereotypy płci zawierają aspekty powinnościowe bycia kobietą i mężczyzną. Stereotyp osobowości kobiecej i męskiej przypisuje między innymi emocje dla poszczególnych płci: emocje typowo kobiece np. smutek, lęk, i typowo męskie jak gniew czy duma, a przecież emocje są takie same, nie posiadają płci. Niestety można o nich stereotypowo myśleć, co powoduje, że mężczyźni – chłopcy, kobiety – dziewczynki są zachęcani/e do okazywania określonych emocji. W konsekwencji twego faktu chłopcy okazują emocje głównie związane z ekspresją siły, takie jak: agresja, złość, lekceważenie, pogarda czy nienawiść, natomiast dziewczynki mają być łagodne, empatyczne, odpowiedzialne za harmonijne stosunki z innymi. U kobiet stany związane z agresją są społecznie uznawane za niepożądane (Jasielska, 2009, s.78–79). Między innymi z racji na ten fakt, dziewczynki stosujące przemoc są oceniane surowiej niż chłopcy (Biel, 2009). Taki stereotyp

płci wyznacza zasady socjalizacji płciowej, powodując, że wdrukowane zachowania będą podtrzymywać sam stereotyp. Między innymi funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole, sposób ich adaptacji, zachowania, podejmowane postawy i role społeczne są determinowane w istotny sposób płcią (Pankowska, 2005, s.87–104). To właśnie stereotypy płci w dużej mierze warunkują sposób postrzegania przez nauczycieli uczniów i uczennice. Dziewczynki postrzegane są z natury, jako: uważne, solidne, systematyczne, pracowite, staranne, dokładne, zależy im na estetyce, niezdecydowane, bierne, konformistyczne, nie potrafią dyskutować, zdyscyplinowane, zrównoważone emocjonalnie, spokojne, ułożone, pokorne, grzeczne, miłe, pogodne, przymilne, oddane, wdzięczne, płacziwe, piskliwe, hałaśliwe, krzykliwe, kapryśne, pretensjonalne, zarozumiałe, złośliwe i nastawione na rywalizację między sobą. Chłopcy natomiast są: nieuważni, mało skoncentrowani, mało solidni, niesystematyczni, mało staranni i dokładni, ambitni, zdecydowani, konkretni, zadaniowi, z własnym zdaniem, chętnie się wymądrzają, pyskują, aktywni, przebojowi, dynamiczni, pełni energii, odważni w prezentowaniu własnej opinii, skorzy do dyskusji, niezależni, niedyscyplinowani, nadpobudliwi, żywotni, uparci, odważni, skłonni do ryzyka, przeszkadzający, skupieni na sobie, agresywni (Kopciewicz, 2007, s. 172–173). Taki sposób spostrzegania dziewcząt i chłopców w szkole ma swoje odzwierciedlenie w stawianych im wymaganiach, co powoduje, że płeć staje się ich wyznacznikiem. Można zatem określić, że zachowanie ujawniane przez uczniów i uczennice stanowi pewną reprodukcję różnic rodzajowych w rzeczywistości szkolnej, a zatem „efekt płci” determinuje poziom stosowania i doświadczania przez dzieci i młodzież agresji i przemocy szkolnej oraz przyzwolenia na nią.

## **Agresja i przemoc szkolna a lekka niepełnosprawność intelektualna**

Badania zjawiska agresji i przemocy szkolnej tak na gruncie międzynarodowym jak polskim głównie analizują sytuację dzieci i młodzieży w normie intelektualnej. Fakt ten potwierdza analiza badań z ostatnich 30 lat na temat tego zjawiska przeprowadzona przez K. McClintock, S. Halla i Ch. Oliver (2003). W swoich badaniach ujawnili oni, że w bardzo niewielkim stopniu są realizowane projekty badawcze odnoszące się do rozmiaru jak i dynamiki agresji i przemocy szkolnej dotyczącej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Mniejsze zainteresowanie tą grupą dzieci i młodzieży wynikało z przypisania im w latach 70. zwiększonego poziomu zachowań agresywnych, mniejszej liczebności, a także segregacyjnej ich formy kształcenia. Pomimo, że później przeprowadzone badania polskie i zagraniczne, definitywnie zaprzeczyły występowaniu zwiększonej tendencji do przejawiania zachowań agresywnych osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stosunku do ich pełnosprawnych rówieśników (między innymi: Allena, 2000;

Bartkowicza, 1995; Giryńskiego, 1994; Mikruta, Olszewskiego, 1998; Mikruta, 2005; Skowrońskiej, 1994) nie zmieniło to w znaczący sposób ilości prowadzonych badań w tym obszarze.

Jak już przedstawiono wcześniej przeprowadzone badania dotyczące nasilenia się zachowań agresywnych u dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną pokazują, że osoby te ujawniają zachowania agresywne na takim samym poziomie co ich pełnosprawni rówieśnicy. Odmienne wyniki w tym obszarze otrzymały A. Lewicka-Zelent, M. Orzeł (2013) oraz Z. Bartkowicza (1995 – tylko w stosunku do dziewcząt), wskazując na wyższy poziom występowania agresji i przemocy u dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stosunku do ich rówieśników w normie intelektualnej. Warto wspomnieć, że wyniki badań przeprowadzone przez Z. Gajdżicę (2000) ujawniły przewagą niskiego poziomu agresji u dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną nad wysokim. Natomiast przeprowadzona przez A. Mikruta (2005, s. 112–114) analiza, na podstawie dostępnych badań, dominujących form agresji u dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną wskazała na agresję werbalną (słowną), podobnie jak u dzieci i młodzieży w normie intelektualnej. Uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną w stosunku do swoich kolegów i koleżanek w normie intelektualnej częściej ujawniają: nieświadomione skłonności agresywne (Bobek 1989), napastliwość fizyczną i podejrzliwość (Skowrońska, 1994; Mikrut, Olszewski, 1998; Mikrut, 2005), a rzadziej przejawiają negatywizm (Skowrońska, 1994), napastliwość słowną czy drażliwość (Mikrut, Olszewski, 1998).

Wyniki badań dotyczące zjawiska agresji i przemocy u uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną ujawniły występowanie związku między poziomem lęku a agresywnością (Bobek, 1989; Mikrut, Olszewski, 2001, Mikrut, 2005; Olszewski, 2005). Wskazały one, że formowaniu się agresywności młodzieży z lekką niepełnosprawnością sprzyjało współwystępowanie u nich wysokiego poziomu lęku jako stanu i cechy oraz reaktywności jak i niskiego poczucia bezpieczeństwa. Co może świadczyć, że młodzież ta stosuje agresję i przemoc szkolną jako formę obrony, próbę zapewnienia sobie bezpieczeństwa. Inne wyniki badań w tym obszarze ujawniły, że uczniowie i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną uzyskują wyższe wyniki w nauce, są zmotywowani do nauki, gdy charakteryzują się niższym poziomem przejawiania zachowań agresywnych (Olszewski, 2005; Żywanowska, 2009). Osoby z lekką niepełnosprawnością intelektualną okazujące mniej zachowań agresywnych, są bardziej akceptowane i zajmują wyższą pozycję w grupie rówieśniczej (Giryński, 1994; Buchnat, 2019). U dzieci i młodzieży z lekką niepełnosprawnością intelektualną potwierdził się także związek, między zjawiskiem agresji i przemocy a płcią. Chłopcy z lekką niepełnosprawnością intelektualną przejawiają wyższy poziom agresji szczególnie fizycznej niż ich rówieśniczki, natomiast dziewczynki charakteryzowały się wyższym poziomem agresji werbalnej (Żywanowska, 2009).



Większość badań dotyczących agresji i przemocy szkolnej osób z niepełnosprawnością w tym z lekką niepełnosprawnością intelektualną dotyczy jednak częstości jej występowania. Uzyskane w tym obszarze wyniki niestety jak już wspomniano wcześniej pokazują wyraźnie zależność między niepełnosprawnością, a ryzykiem stania się ofiarą agresji i przemocy szkolnej. Uczniowie i uczennice z niepełnosprawnością podlegają przynajmniej dwukrotnie częściej wiktyimizacji rówieśniczej niż ich pełnosprawni rówieśnicy i rówieśniczki (np. Buchnat, 2019; Klewin, 2006; Mikrut, 2005; Murphy, 2001; Olweus, 2007; Plichta, 2012).

Biorąc pod uwagę wyniki badań ogólnopolskich jak i międzynarodowych istotne wydaje się określenie jak „efekt niepełnosprawności” determinuje doświadczenie przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną agresji i przemocy szkolnej w zróżnicowanych formach organizacji ich kształcenia tj. szkole specjalnej, klasie integracyjnej i szkole ogólnodostępnej oraz czy wykazuje związek z płcią.

## Metodologia badań własnych

Głównym celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieją, a jeśli tak, to jak duże i jakiego typu różnice w poziomie doświadczania różnych typów agresji i przemocy szkolnej pomiędzy dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną (uczniami, uczennicami czwartej, piątej klasy) uczęszczającymi do różnych form kształcenia: szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej i klasy integracyjnej.

Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego w ramach której wykorzystano technikę badawczą: metody testowania, w której zastosowano narzędzia badawcze: kwestionariusz IBE Agresja i przemoc szkolna.

Kwestionariusz IBE „Agresja i przemoc szkolna” zawiera sformułowania dotyczące 24 form agresji i przemocy, uzupełnionych o opcję „inne, jakie?”. Sformułowania te zostały przyporządkowane następującym typom agresji i przemocy: werbalnej, relacyjnej, materialnej, psychicznej, fizycznej, seksualnej i cyberprzemocy. Badani uczniowie i uczennice byli proszeni o wskazanie czy i jak często w ciągu czterech tygodni poprzedzających badanie doświadczyli różnych typów przemocy. Pozwoliło to na określenie, jakim kategoriom agresywnych i przemocowych zachowań w szkole najczęściej podlegają dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Odpowiedzi z pytań półotwartych zostały zakodowane w miarę możliwości do istniejącego klucza, a gdy nie było to możliwe, tworzono osobną kategorię odpowiedzi (Przewłocka, 2015, s.21–25). Ponieważ narzędzie miało zostać wykorzystane do badania dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, po uzyskaniu zgody jego autorów (zespół IBE) zostało ono dostosowane do potrzeb i możliwości takich uczniów. Po przeprowadzeniu badań pilotażowych opracowano ostateczną wersję kwestionariusza (Buchnat, 2019, s.162–165).

Badaniami objęto 180 uczniów i uczennice czwartych i piątych klas z lekką niepełnosprawnością intelektualną w tym 60 dzieci uczęszczających do szkoły specjalnej, 60 uczniów z klasy integracyjnej i 60 uczniów ze szkoły ogólnodostępnej, mieszczących się na terenie Wielkopolski. Strukturę badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia przedstawia tabela nr 1.

Tabela 1. Struktura badanej grupy ze względu na płeć z uwzględnieniem formy kształcenia

Płeć badanych	Forma organizacji kształcenia					
	Uczniowie i uczennice szkół specjalnych		Uczniowie i uczennice szkół ogólnodostępnych		Uczniowie i uczennice klas integracyjnych	
	N	%	N	%	N	%
Dziewczynka	30	50	30	50	30	50
Chłopiec	30	50	30	50	30	50
Ogółem	60	100	60	100	60	100

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Kryteria doboru do grupy badanej były następujące:

- orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego z powodu lekkiej niepełnosprawności intelektualnej (w orzeczeniu obowiązuje stare nazewnictwo – upośledzenie umysłowe w stopniu lekkim);
- brak sprzężeń (dodatkowych niepełnosprawności) – występowania zdiagnozowanych zaburzeń ruchowych, sensorycznych czy zaburzeń spektrum autystycznego;
- realizacja wcześniejszych lat edukacji w tej samej formie organizacji kształcenia;
- realizacja kształcenia na poziomie czwartej, piątej klasy szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej, lub klasy integracyjnej;
- realizacja kształcenia na terenie miasta (powyżej 20 tys. mieszkańców) województwa wielkopolskiego.

Kryteria te miały na celu zapewnienie odpowiedniego doboru próby badanej i wyeliminowanie zmiennych zakłócających rzetelność prowadzonych badań.

Badania zostały przeprowadzone w latach szkolnych 2017/2018 i 2018/2019 na terenie województwa wielkopolskiego. Kwestionariusz „IBE Agresja i przemoc szkolna” wypełniały dzieci w swoich klasach przy wsparciu osoby prowadzącej badania. Na przeprowadzenie powyższych badań uzyskano zgodę dyrekcji szkoły oraz rodziców dzieci biorących w nim udział i samych dzieci. Uczestniczące w badaniu osoby mogły w każdym momencie z niego zrezygnować.

## Wyniki badań własnych

Różnice w poziomie doświadczania agresji i przemocy szkolnej między dziewczynkami i chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkoły specjalnej przedstawia tabela nr 2., do szkoły ogólnodostępnej tabela nr 3., a szkoły/klasy integracyjnej tabela nr 4.

Tabela 2. Różnica w poziomie doświadczanej agresji i przemocy różnego typu między uczniami i uczennicami ze szkoły specjalnej

Nr	Typ agresji i przemocy doświadczanej	Płeć	M	SD	Md	n	U	P
1	Agresja i przemoc werbalna	K	3,88	2,66	3,5	30	437	0,846
		M	4,45	3,77	3,5	30		
2	Agresja i przemoc relacyjna	K	3,10	3,15	1,00	30	341	0.043
		M	1,82	2,15	1,00	30		
3	Agresja i przemoc materialna	K	1,80	1,57	1,00	30	433	0,752
		M	2,16	2,50	1,00	30		
4	Agresja i przemoc psychiczna	K	1,83	1,21	1,00	30	395	0.299
		M	1,64	1,61	1,00	30		
5	Agresja i przemoc fizyczna	K	1,55	1,15	1,00	30	350	0,073
		M	2,70	2,40	1,00	30		
6	Agresja i przemoc seksualna	K	1,51	1,30	1,00	30	407	0,306
		M	1,30	0,96	1,00	30		
7	Agresja i przemoc elektroniczna	K	1,61	1,02	1,00	30	441	0,879
		M	1,69	1,45	1,00	30		

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań. Statystyczna istotność różnicy na podstawie testu Mann-Whitney.

Tabela 3. Różnica w poziomie doświadczanej agresji i przemocy różnego typu między uczniami i uczennicami ze szkoły ogólnodostępnej

Nr	Typ agresji i przemocy doświadczanej	Płeć	M	SD	Md	n	U	P
1	Agresja i przemoc werbalna	K	10,21	3,07	10,88	30	392	0,391
		M	9,39	3,36	9,50	30		
2	Agresja i przemoc relacyjna	K	8,63	3,87	8,75	30	424	0.705
		M	9.10	4,00	9,00	30		

Nr	Typ agresji i przemocy doświadczanej	Płeć	M	SD	Md	n	U	P
3	Agresja i przemoc materialna	K	4,26	3,49	3,00	30	385	0,336
		M	4,96	3,56	4,17	30		
4	Agresja i przemoc psychiczna	K	3,49	2,15	3,00	30	392	0,390
		M	4,17	2,94	3,67	30		
5	Agresja i przemoc fizyczna	K	4,35	2,33	4,20	30	417	0,629
		M	4,01	2,12	3,50	30		
6	Agresja i przemoc seksualna	K	1,49	1,12	1,00	30	380	0,202
		M	2,08	1,73	1,00	30		
7	Agresja i przemoc elektroniczna	K	3,93	2,40	3,50	30	399	0,449
		M	4,27	2,22	3,67	30		

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań. Statystyczna istotność różnicy na podstawie testu Mann-Whitney.

Tabela 4. Różnica w poziomie doświadczanej agresji i przemocy różnego typu między uczniami i uczennicami ze szkoły, klasy integracyjnej

Nr	Typ agresji i przemocy doświadczanej	Płeć	M	SD	Md	n	U	P
1	Agresja i przemoc werbalna	K	7,66	3,60	7,13	30	361	0,190
		M	6,57	3,41	6,50	30		
2	Agresja i przemoc relacyjna	K	6,00	4,17	5,00	30	436	0,840
		M	5,97	4,53	5,00	30		
3	Agresja i przemoc materialna	K	2,99	2,57	2,67	30	432	0,783
		M	2,76	2,25	1,50	30		
4	Agresja i przemoc psychiczna	K	3,24	2,78	1,00	30	431	0,771
		M	3,03	2,16	2,67	30		
5	Agresja i przemoc fizyczna	K	3,41	2,49	3,10	30	410	0,541
		M	2,92	1,98	2,50	30		
6	Agresja i przemoc seksualna	K	1,82	1,50	1,00	30	383	0,206
		M	1,38	0,87	1,00	30		
7	Agresja i przemoc elektroniczna	K	2,70	1,90	2,33	30	427	0,724
		M	2,50	1,87	2,33	30		

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań. Statystyczna istotność różnicy na podstawie testu Mann-Whitney.

Analiza wyników badań dotyczących poziomu doświadczanej agresji i przemocy szkolnej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do klasy czwartej, piątej, szkoły specjalnej, szkoły ogólnodostępnej oraz szkoły/klasy integracyjnej wskazuje na niski poziom ich zróżnicowania ze względu na płeć. Na podstawie nieparametrycznego testu Mann-Whitney'a nie stwierdzono istotnej statystycznie różnicy między dziećmi o różnej płci pod względem doświadczanej agresji i przemocy we wszystkich jej typach. Stwierdzono natomiast wyższe wyniki u dziewczynek uczęszczających do szkoły specjalnej w wymiarze agresji i przemocy relacyjnej.

Porównanie średnich wyników w teście „IBE Agresja i przemoc szkolna” w skali doświadczania różnych typów agresji i przemocy szkolnej przez uczniów i uczennice szkół specjalnych, ogólnodostępnych i klas integracyjnych przedstawia tabela nr 5.

Tabela 5. Porównanie średnich wyników w teście „IBE Agresja i przemoc szkolna” w skali doświadczania agresji i przemocy szkolnej przez uczniów i uczennice szkół specjalnych, ogólnodostępnych i klas integracyjnych

Typ agresji i przemocy doświadczanej	Szkoła specjalna		Szkoła ogólnodostępna		Klasa integracyjna	
	dziewczęta M	chłopcy M	Dziewczęta M	chłopcy M	dziewczęta M	Chłopcy M
Werbalna	3,88	4,45	10,21	9,39	7,66	6,57
Relacyjna	3,10	1,82	8,63	9,10	6,00	5,97
Materialna	1,80	2,16	4,26	4,96	2,99	2,76
Psychiczna	1,83	1,64	3,49	4,17	3,14	3,03
Fizyczna	1,55	2,70	4,35	4,01	3,41	2,92
Seksualna	1,30	1,51	1,49	2,08	1,82	1,38
Elektroniczna	1,62	1,69	3,93	4,27	2,70	2,50

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań.

Na podstawie przeprowadzonych analiz doświadczania różnych typów agresji i przemocy szkolnej przez uczniów i uczennice dla poszczególnych form kształcenia nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic między płcią, ale ujawniono istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia.

Na podstawie dwuczynnikowej analizy wariancji stwierdzono nieistotne różnice między płcią ( $F(1,222) = 1,04$ ;  $p = 0,307$ ) i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia ( $F(4, 222) = 48,50$ ;  $p < 0,001$ ) dla doświadczania agresji i przemocy werbalnej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Przeprowadzone dalsze analizy ujawniły istotną statystycznie różnicę w poziomie doświadczanej agresji i przemocy werbalnej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do róż-

nych form organizacji ich kształcenia ( $\chi^2 (2) = 61,50$ ;  $p < 0,001$ ). Najniższy wynik świadczący o najrzadszym doświadczaniu agresji i przemocy werbalnej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągnęły dzieci ze szkół specjalnych ( $M = 4,2$ ;  $SD = 3,25$ ). Najwyższy wynik ( $M = 9,8$ ;  $SD = 3,22$ ) stwierdzono u dzieci ze szkół ogólnodostępnych, świadczący o największej częstotliwości doświadczania agresji i przemocy werbalnej, nieco niższą częstotliwością doświadczania takich zachowań charakteryzowały się dzieci z klas integracyjnych ( $M = 7,1$ ;  $SD = 3,49$ ). Wszystkie średnie różniły się między sobą z  $p < 0,001$  (na podstawie wyników testu parami Wilcoxon z poprawką Bonferoniego-Holma na porównania wielokrotne).

W przypadku agresji i przemocy relacyjnej stwierdzono nieistotne różnice między płcią ( $F (1,222) = 0,497$ ;  $p = 0,481$  i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia  $F (4, 222) = 78,55$ ;  $p < 0,001$  dla jej doświadczania przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Przeprowadzone analizy ujawniły istotną statystycznie różnicę w poziomie doświadczanej agresji i przemocy relacyjnej przez te dzieci uczęszczające do różnych form organizacji ich kształcenia ( $\chi^2 (2) = 66,28$ ;  $p < 0,001$ ). Najwyższy wynik ( $M = 8,9$ ;  $SD = 3,91$ ) stwierdzono u uczniów i uczennic ze szkół ogólnodostępnych, nieco niższą częstotliwością doświadczania takich zachowań charakteryzowały się dzieci z klas integracyjnych ( $M = 6$ ;  $SD = 4,32$ ). Znacznie niższy wynik osiągnęły dzieci ze szkół specjalnych ( $M = 2,5$ ;  $SD = 2,75$ ). Wszystkie średnie różniły się między sobą z  $p < 0,001$ .

W doświadczaniu agresji i przemocy materialnej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono nieistotne różnice między płcią ( $F (1,222) = 1,99$ ;  $p = 0,158$  i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia  $F (4, 222) = 13,976$ ;  $p < 0,001$ . Przeprowadzone analizy ujawniły istotną statystycznie różnicę w poziomie jej doświadczania między grupami z różnych form organizacji kształcenia ( $\chi^2 (2) = 29,20$ ;  $p < 0,001$ ). Najwyższy wynik ( $M = 4,6$ ;  $SD = 3,51$ ) stwierdzono u dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół ogólnodostępnych, świadczący o największej częstotliwości doświadczania agresji i przemocy materialnej, niższy wynik uzyskały dzieci z klas integracyjnych ( $M = 2,9$ ;  $SD = 2,4$ ), a najniższy uczniowie ze szkół specjalnych ( $M = 2$ ;  $SD = 2,08$ ). Wszystkie średnie różniły się między sobą z  $p < 0,001$ .

Wyniki odnoszące się do doświadczania agresji i przemocy psychicznej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną ujawniły nieistotne różnice między płcią ( $F (1,222) = 0,016$ ;  $p = 0,898$  i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia  $F (4, 222) = 12,364$ ;  $p < 0,001$ . Na podstawie pogłębionych analiz stwierdzono istotną statystycznie różnicę w poziomie doświadczanej agresji i przemocy psychicznej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do różnych form organizacji kształcenia ( $\chi^2 (2) = 30,34$ ;  $p < 0,001$ ). Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną ze szkół ogólnodostępnych osiągnęły najwyższy wynik ( $M = 3,8$ ;

SD = 2,58), nieco niższą częstością doświadczania takich zachowań charakteryzowały się dzieci z klas integracyjnych (M = 3,1; SD = 2,47), a najniższy wynik osiągnęły dzieci ze szkół specjalnych (M = 1,7; SD = 1,51). Średnie wyniki pomiędzy szkołą specjalną a szkołą ogólnodostępną, a także między szkołą specjalną a klasą integracyjną różniły się między sobą z  $p < 0,001$ . Natomiast wyniki między szkołą ogólnodostępną a klasą integracyjną nie ujawniły różnic istotnych statystycznie  $p=0,07$ .

W przypadku doświadczania agresji i przemocy fizycznej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia uzyskane wyniki potwierdzały wcześniejsze tendencje. Stwierdzono nieistotne różnice między płcią (F (1,222) = 3,36;  $p = 0,06$  i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia F (4, 222) = 10,40;  $p < 0,001$ . Uzyskane wyniki z przeprowadzonych analiz ujawniły istotną statystycznie różnicę w poziomie doświadczanej agresji i przemocy fizycznej między grupami z różnych form kształcenia ( $\chi^2$  (2) = 28,17;  $p < 0,001$ ). Najwyższy wynik (M = 4,2; SD = 2,22) stwierdzono u dzieci ze szkół ogólnodostępnych, świadczący o największej częstości doświadczania agresji i przemocy fizycznej, nieco niższą częstością doświadczania takich zachowań charakteryzowały się dzieci z klas integracyjnych (M = 3,2; SD = 2,24). Najniższy wynik świadczący o najrzadszym doświadczaniu agresji i przemocy fizycznej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną osiągnęły dzieci ze szkół specjalnych (M = 2,1; SD = 1,96). Wszystkie średnie różniły się między sobą z  $p < 0,00$ .

Wyniki odnoszące się do agresji i przemocy seksualnej doświadczanej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia ujawniły nieistotne różnice między płcią (F (1,222) = 0,785;  $p = 0,376$  i nieistotne statystycznie różnice ze względu na formę ich kształcenia ( $\chi^2$  (2) = 3,89;  $p = 0,14$ ).

W doświadczaniu agresji i przemocy elektronicznej przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną stwierdzono nieistotne różnice między płcią (F (1,222) = 1,06;  $p = 0,304$  i istotne różnice między poszczególnymi formami kształcenia F (4, 222) = 52,90;  $p < 0,001$ . Przeprowadzone dalsze analizy ujawniły istotne statystycznie różnice w poziomie doświadczanej cyberprzemocy między grupami uczniów i uczennic z różnych form organizacji kształcenia ( $\chi^2$  (2) = 49,83;  $p < 0,001$ ). Najwyższy wynik (M = 4,1; SD = 2,3) stwierdzono u dzieci ze szkół ogólnodostępnych, nieco niższą częstością doświadczania takich zachowań charakteryzowały się dzieci z klas integracyjnych (M = 2,6; SD = 1,84). Najniższy wynik osiągnęły dzieci ze szkół specjalnych (M = 1,7; SD = 1,24). Wszystkie średnie różniły się między sobą z  $p < 0,001$ .

## Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki w przeprowadzonych badaniach ujawniają, że nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy doświadczaniem agresji i przemocy szkolnej między dziewczynkami a chłopcami z lekką niepełnosprawnością intelektualną we wszystkich typach szkół, ale występują istotne różnice w częstości jej doświadczania ze względu na formę organizacji kształcenia. Dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną najczęściej doświadczają wszystkich typów agresji i przemocy szkolnej w szkołach ogólnodostępnych, trochę rzadziej w szkołach/klasach integracyjnych, a najrzadziej w szkołach specjalnych.

Warto jednak zwrócić uwagę, iż pomimo braku istotnych statystycznie różnic pomiędzy chłopcami a dziewczętami z lekką niepełnosprawnością intelektualną w doświadczaniu agresji i przemocy szkolnej w zróżnicowanych formach kształcenia można jednak zaobserwować pewne tendencje. W szkole specjalnej widać przewagę w doświadczaniu agresji i przemocy werbalnej, materialnej, psychicznej, fizycznej, jak i elektronicznej przez chłopców, natomiast dziewczynki częściej doświadczały jedynie agresji i przemocy relacyjnej i seksualnej. Natomiast w szkole ogólnodostępnej chłopcy częściej niż ich rówieśniczki doświadczali agresji i przemocy relacyjnej, materialnej, psychicznej, seksualnej i elektronicznej, natomiast dziewczynki agresji i przemocy werbalnej i fizycznej. W szkołach/klasach integracyjnych uczennice częściej niż uczniowie doświadczaly wszystkich typów agresji i przemocy szkolnej.

Porównując te wyniki można zauważyć, że różnice w doświadczaniu poszczególnych typów agresji i przemocy szkolnej ze względu na płeć w szkole specjalnej są analogiczne do ogólnych tendencji w tym obszarze ujawnianych w badaniach polskich jak i międzynarodowych. Natomiast w szkole ogólnodostępnej i klasach integracyjnych doświadczanie agresji i przemocy szkolnej przez chłopców i dziewczynki jest bardzo zróżnicowane. Warto również pokazać, że wyniki badań uzyskane przez Instytut Badań Edukacyjnych (2015), w zakresie agresji i przemocy szkolnej, przeprowadzone tym samym narzędziem (oczywiście bez dostosowania go do osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną) ujawniły podobne tendencje do pokazanych w światowych jak i polskich badaniach, a także badań własnych w grupie dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczających do szkół specjalnych. Większość uczniów i uczennic przyznała, że w czasie 4 tygodni poprzedzających badanie została ofiarą agresywnych, przemocowych zachowań ze strony rówieśników, częściej była to agresja relacyjna i werbalna niż fizyczna. Wyniki uzyskane w badaniach pokazały, że chłopcy częściej niż dziewczynki doświadczali niemal wszystkich form agresji przemocy szkolnej. Różnice ze względu na płeć można zauważyć w przypadku agresji i przemocy: fizycznej (25% ch, – 16% dz.), materialnej (36%ch – 23%dz.), psychicznej (11%ch. – 8%



dz.), werbalnej (42%ch. – 31% dz.) oraz w bardzo niewielkim stopniu seksualnej (11% ch, – 10% dz.), czy elektronicznej (24% ch. – 23% dz.). Dziewczyny natomiast nieco częściej niż chłopcy były ofiarami przemocy relacyjnej (49% dz. – 41% ch.) (Przewłocka, 2015, s.35).

## Podsumowanie

Doświadczanie agresji i przemocy szkolnej powoduje negatywne konsekwencje dla rozwoju człowieka, dlatego tak istotne jest ciągłe poszerzanie wiedzy na temat czynników warunkujących jej występowanie. Podsumowując uzyskane i przedstawione wyniki badań można postawić wniosek, że dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole specjalnej doświadczają znacznie mniej agresji i przemocy szkolnej niż dzieci uczęszczające do szkół ogólnodostępnych czy integracyjnych. Fakt ten wskazuje, że poszczególne formy kształcenia tej grupy dzieci determinują częstość doświadczanej agresji i przemocy. Uzyskane wyniki ujawniają również, że w kształceniu specjalnym dziewczynki i chłopcy z lekką niepełnosprawnością intelektualną doświadczają w zróżnicowany sposób różnych typów agresji i przemocy zgodnie z uniwersalnym wzorcem szkolnej agresji i przemocy związanym z płcią. W pozostałych formach kształcenia tej zależności nie stwierdzono. Pokazuje to, że dzieci i młodzież z lekką niepełnosprawnością intelektualną uczęszczająca do form inkluzyjnych i integracyjnych kształcenia jest znacznie częściej narażona na wiktyimizację rówieśniczą niż ich pełni sprawni koledzy i koleżanki. W tej grupie dzieci na doświadczanie agresji i przemocy szkolnej największy wpływ ma „efekt niepełnosprawności”, który dominuje w tej sytuacji nad „efektem płci”. W przypadku uczniów i uczennic ze szkół specjalnych, z racji na homogeniczność tego środowiska, nie występuje „efekt niepełnosprawności”, ale pojawia się „efekt płci”. Zależność ta może prowadzić do konkluzji, że „efekt niepełnosprawności” jest dominujący nad „efektem płci”. Wskazanie tej zależności jest bardzo istotne w planowaniu działań profilaktycznych. Mając na uwadze, że z roku na rok wzrasta liczebność dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną realizujących swój obowiązek szkolny w formach kształcenia inkluzyjnego czy integracyjnego, szkoły te powinny zadbać o odpowiednie przygotowanie się na przyjęcie tej grupy dzieci pod kątem zapobiegania doświadczania przez nich agresji i przemocy szkolnej. W przypadku uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną wydaje się istotniejsze by szkoła, nie tylko nie podtrzymywała mechanizmów reprodukcji różnicy rodzajowej, ale w większym stopniu demaskowała wzorce związane z agresją wobec osób słabszych, niepełnosprawnych. Na pewno działania dotyczące niwelowania agresji i przemocy determinowanej płcią są bardzo istotne i powinny się odbywać równoległe, chociażby z racji na fakt, że jak zmniejsza się doświadczanie agresji i przemocy z racji na „efekt niepełnosprawności”, uruchamia się „efekt płci”. Warto zatem zainicjować dzia-

łania, na które wskazują międzynarodowe badania, mające na celu zmniejszenie władzy chłopców, co prowadzi do zwiększenia bezpieczeństwa wszystkich dzieci i młodzieży w szkole, a także wpływa na poprawę relacji między rówieśnikami i dorosłymi (Chmura-Rutkowska, 2012, s.62). Może poprawa wzajemnych relacji wpłynie też pozytywnie na sytuację uczniów i uczennic z lekką niepełnosprawnością intelektualną w szkole.

Rzeczywistość szkolna jasno wskazuje, że zarówno dziewczęta jak i chłopcy potrzebują pomocy by przeciwstawić się odtwarzaniu struktury społecznej opartej na układzie sił zdominowanych płcią opartych głównie na męskich wzorcach agresji. Ta sama rzeczywistość ujawnia, też, że zarówno dziewczęta jak i chłopcy z niepełnosprawnością potrzebują pomocy w przeciwstawieniu się systemowi społecznych wykluczeń z racji na fakt bycia osobom pełno- lub niepełnosprawną. Rzeczywistość szkolną tworzą jednak konkretne szkoły, które powinny podjąć działania pomocowe w stosunku do swoich uczniów i uczennic pełnosprawnych i z lekką niepełnosprawnością intelektualną by nie reprodukować mechanizmów podtrzymujących występowanie zjawiska agresji i przemocy szkolnej.

### **Abstract: Aggression and school violence experienced by students with mild intellectual disability in three forms of education. Gender difference in studies**

Aggression and school violence have been a permanent feature of every school. Experiencing this phenomenon negatively affects the development of every person. How often it is experienced depends on many factors, including gender and disability. Among children most exposed to peer victimization, there are students with mild intellectual disabilities who, due to their developmental deficits, are more likely to become victims. The conducted research is an attempt to answer the question whether there are differences in the level of experiencing school aggression and violence between girls and boys with mild intellectual disability attending the fourth and fifth grades of special schools, mainstream schools and integrated classes. The obtained research results lead to a discussion on the extent to which the "gender effect" and "disability effect" influence the experience of aggression and school violence in students with mild intellectual disability learning in various forms of educational organization. The presented results will be the basis for a discussion on overt and covert mechanisms of reproducing the gender difference in educational institutions.

**Key words:** aggression and school violence, a student with mild intellectual disability, gender stereotypes.

## **Bibliografia**

- [1] Allen D., 2000, *Recent research on physical aggression in persons with intellectual disability: an overview*, Journal of Intellectual & Developmental Disability, 25, 1.

- [1] Baladerian N. J. (1994). Intervention and treatment of children with severe disabilities who become victims of abuse, *„Developmental Disabilities Bulletin”*, 22(2), 93–99.
- [1] Bartkowicz Z., 1995, *Konfliktowość upośledzonych umysłowo jako przedmiot oddziaływań terapeutycznych*, [w:] *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*, (red.) M. Chodkowska, Wydawnictwo UMCS, Lublin.
- [1] Biel, K., 2009, *Przestępczość dziewcząt. Rodzaje i uwarunkowania*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- [1] Bobek B., 1989, *Poziom agresywności i lęku u młodzieży niepełnosprawnej i sprawnej umysłowo*. Acta Universitatis Wratislaviensis, 978, Prace Pedagogiczne LXII. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław.
- [1] Brzezińska A., 2004, *Jak rodzi się agresja?*, [w:] *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, (red.) A. Brzezińska, E. Hornowska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- [1] Brzezińska A., Hornowska A. (red.), 2004, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.
- [1] Buchnat M., 2019, *Percepcja klimatu szkoły przez uczniów z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia a agresja i przemoc szkolna*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- [1] Chmura-Rutkowska, I., 2012, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 46(1), 41–73.
- [10] Chmura-Rutkowska, I., 2019, *Być dziewczyną, być chłopakiem i przetrwać*, Wydawnictwo UAM, Poznań.
- [11] Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E. J., 2013, *Adult Psychiatric Outcomes of Bullying and Being Bullied by Peers in Childhood and Adolescence*. JAMA Psychiatry, 70(4), 419–426
- [11] Craig W., Harel Y., 2004, *Bullying, physical fighting and victimization*, [w:] *Young people's health in context: Health behaviour in school-aged children (HBSC)* (ed.) C. Currie, Study, International Report from the 2001/2002 Survey, World Health Organization, 133–144
- [11] Due, P., Holstein, B. E., Lynch, J., Diderichsen, F., Gabhain, S. N., Scheidt, P., Currie, C., 2005, *Bullying and symptoms among school-aged children: international comparative cross sectional study in 28 countries*, European Journal of Public Health, 15(2) 128–132.
- [11] Frączek A., 1996, *Agresja i przemoc wśród dzieci i młodzieży jako zjawisko społeczne*, [w:] *Agresja wśród dzieci i młodzieży. Perspektywa psychoedukacyjna*, (red.) A. Frączek, I. Pufal-Struzik, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce.
- [11] Gajdzica Z., 2000, *Postawy rodzicielskie a formy agresji dzieci lekko upośledzonych umysłowo*, [w:] *Psychopatologia i psychoprofilaktyka*, (red.) A. Margasiński, B. Zajęcka, Impuls, Kraków.
- [11] Giryński A., 1994, *Zachowania agresywne osób lekko upośledzonych umysłowo a ich pozycja społeczna w grupie rówieśniczej*, [w:] *Roczniki Pedagogiki Specjalne*, (red.) J. Pańczyk t. 5. Wydawnictwo WSPS, Warszawa.
- [11] Gruszczyńska B., 2008, *Przestępczość nieletnich w Polsce w świetle statystyk*, [w:] *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, (red.) M. Libiszowska-Żółtkowska, K. Ostrowska, Difin, Warszawa.

- [11] Harel-Fisch, Y., Walsh S. D., Fogel-Grinvald, H., Amitai, G., Pickett, W., Molcho, M., Due, P., de Matos, M. G., Craig, W., 2011, *Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries*, *Journal of Adolescence*, 34(4), 639–652
- [11] Jasielska A., 2009, *Analiza stereotypu płci w obszarze emocji na edukację emocjonalną*, *Forum Oświatowe*, nr. 40(1), 71–87.
- [20] Kehily, M. J., 2002, *Sexuality, gender and Schooling: shifting agendas in social learning*. Routledge Falmer, London.
- [20] Klewin G., 2006, *Alltagstheorien über Schülergewalt. Perspektiven von Lehrerinnen und Schülerinnen. Schule und Gesellschaft*, 36. Göttingen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [20] Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I. S., Gould, M. S., 2008, *Peer victimization, depression, and suicidality in adolescents*. *Suicide Life Threat Behav*, 38(2), 166–180.
- [20] Kopciwicz, L., 2007, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław.
- [20] Kulesza M., 2011, *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.
- [20] Lewicka-Zelent A., Orzeł M., 2013, *Młodzież upośledzona umysłowo w stopniu lekkim w roli agresora i ofiary*, *ZESZYTY NAUKOWE WSSP*, 16, 159–177.
- [20] Makaruk K., (2017), *Przemoc rówieśnicza*, w: *Dzieci się liczą 2017. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, [w:] „Dziecko Krzywdzone. Teoria. Badania. Praktyka”, (red.) M. Sajkowska, nr. 16(1), s. 214–23.
- [20] McClintock K., Hall S., Oliver C., 2003, *Risk markers associated with challenging behaviours in people with intellectual disabilities, a meta-analytic study*, *Journal of Intellectual Disability Research*, vol. 47, 6.
- [20] Mikrut A., 2005, *Agresja młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną – uwarunkowania i przejawy*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- [20] Mikrut A., Olszewski S., 1998, *Zachowania agresywne u uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i ich pełnosprawnych intelektualnie rówieśników*, [w:] *Problemy współczesnej patologii społecznej*, (red.) B. Urban, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- [30] Mikrut A., Olszewski S., 2001, *Zachowania agresywne a lęk u osób z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim*, [w:] *Dewiacje wśród młodzieży. Uwarunkowania i profilaktyka*, (red.) B. Urban, Wydawnictwo UJ, Kraków.
- [30] Murphy W.J., 2001, *The victim advocacy and research group: Serving a growing need to provide rape victims with personal legal representation to protect privacy rights and to fight gender bias in the criminal justice*, *Journal of Social Distress and the Homeless*, 10, 123–138.
- [30] Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., Scheidt, P., 2001, *Bullying behavior among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment*, *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- [30] Olszewski S., 2005, *Postrzeganie przestrzeni życiowej przez młodzież z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście zachowań agresywnych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków.
- [30] Olweus D., 2007, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa.

- [30] Pankowska. D., 2005, *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk.
- [30] Plichta P., 2012, *Uczniowie z lekką niepełnosprawnością intelektualną jako ofiary agresji elektronicznej*, *Studia Edukacyjne*, 23, s.267–280.
- [30] Portmann R., 2006, *Przemoc wśród dzieci. Uchwycić sedno*, Wydawnictwo Jedność, Kielce.
- [30] Przewłocka J., 2015, *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach. Raport z badań*, IBE, Warszawa.
- [30] Pyżalski J., 2012, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- [40] Pyżalski J., 2014, *Elektroniczna agresja rówieśnicza – ustalenia empiryczne ostatniej dekady*, [w:] *Uzależnienia behawioralne i zachowania problemowe młodzieży*, (red.) J. Jarczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz.
- [40] Rigby K., 2010, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczać. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- [40] Schaffer H.R., 2006, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wyd. UJ, Kraków.
- [40] Skowrońska D., 1994, *Zachowania agresywne w sytuacjach frustracyjnych młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*, *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 7, 65–72.
- [40] Smith P.K., 2012, *Mobbing w szkole: trzydzieści lat badań*, [w:] *Przemoc i mobbing w szkole, w domu i w miejscu pracy*, (red.) C.P. Monks, I. Coyne, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- [40] Surzykiewicz J., 2000, *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne.*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa.
- [40] UNESCO, 2018, *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*, Paris.
- [40] Watson S. W., 2007, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, „Gender and Education”, nr 19(6), s. 729–737.
- [40] Wołosik A., Majewska, E., 2010, *Napastowanie seksualne Głupia zabawa czy poważna sprawa*, Wydawnictwo Difin, Warszawa.
- [40] Żywanowska A., 2009, *Agresja u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Wielowymiarowość*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.