

SYLWIA JASKULSKA
UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

WIESŁAW POLESZAK
WYŻSZA SZKOŁA EKONOMII I INNOWACJI W LUBLINIE



Wykluczenie rówieśnicze

Wprowadzenie

Celem tekstu jest wieloaspektowy namysł nad zjawiskiem wykluczenia rówieśniczego, zarówno w aspekcie jego istoty, przejawów i form, jak i przyczyn. Przyjmujemy założenie, że mechanizmy wykluczenia rówieśniczego zdeterminowane są nie tylko przez cechy jednostki, która staje się obiektem działań w konsekwencji ją marginalizujących, ale i cechy grupy. Proces wykluczenia jest wypadkową predestynujących do bycia wykluczonym cech osoby i sprzyjającego wykluczeniu środowiska (por. Kochender-Ladd, Ladd i Kochel, 2009, s. 27). Wykluczanie niektórych osób jest w pewien sposób wpisane w cykl rozwojowy grupy, w toczące się w niej procesy, jest zjawiskiem naturalnym, a często nawet sprzyjającym jej interesom, choć zawsze negatywnym w konsekwencjach dla osób marginalizowanych czy dyskryminowanych. Dlatego podejmując problematykę wykluczenia rówieśniczego, skupiamy się w dużym stopniu właśnie na grupie, która nie jest tylko kontekstem tego procesu, ale jego bardzo istotną częścią.

Proces wykluczenia rówieśniczego

Dla zrozumienia zjawiska wykluczenia rówieśniczego konieczne jest uświadomienie sobie, że dotyczy ono sfery relacji społecznych. Zmiany w tej sferze zachodzą zazwyczaj w sposób ewolucyjny, a nie rewolucyjny. Stąd

analizować je należy w kontekście procesu zmian zachodzących w jednostce, jak i w jej środowisku społecznym.

Wykluczenie rówieśnicze – istota i przejawy

Człowiek jako istota społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać. Przynależność jest warunkiem zaspokajania potrzeb życiowych i rozwojowych. Stąd też w życie człowieka wpisane jest wszechobecne dążenie do utworzenia i utrzymania przynajmniej minimalnej liczby trwałych i znaczących relacji interpersonalnych (Leary, 2011).

Wykluczenie z grupy prowadzi w pierwszym rzędzie do silnych negatywnych emocji – smutku, samotności, poczucia krzywdy, poczucia winy, zazdrości, niepokoju społecznego. Doświadczanie tych emocji owocuje nie tylko zmianą jakości życia, ale też obniżeniem samooceny i wycofaniem społecznym.

Wielość definicji wykluczenia zmusza do poszukiwań syntez i uogólnień. Najprościej wykluczenie możemy zdefiniować jako zjawisko pozbawienia człowieka możliwości konstruktywnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych i zadań rozwojowych. Przyczyn tego zjawiska można upatrywać w szeroko rozumianych właściwościach osoby wykluczonej (wiedza i umiejętności, cechy osobowości, postawy i wyznawane wartości), specyfice środowiska, w którym osoba ta funkcjonuje, i wreszcie w mechanizmach nawiązywania przez nią relacji interpersonalnych.

Do wykluczenia nie dochodzi natychmiastowo – to proces postępujący od włączania do wykluczenia, od pełnej akceptacji do odrzucenia. Przegląd definicji wykluczenia pozwala przyjąć, że to proces:

- dynamiczny i wielowymiarowy, jest często zjawiskiem kumulatywnym, prowadzącym do wielowymiarowej deprivacji;
- przejawia się brakiem lub niewystarczającym poziomem uczestnictwa w głównym nurcie życia grupy rówieśniczej lub społeczności;
- może przejawiać się / skutkować zerwaniem więzi rówieśniczych, rodzinnych, społecznych; utratą poczucia sensu życia i zaburzeń w budowaniu tożsamości osobistej i społecznej;
- niesie z sobą zagrożenie związane z powielaniem modelu zachowań i przenoszeniem pewnych mechanizmów przystosowania na dalsze etapy życia i rozwoju; konsekwencje wykluczenia mają ponadczasowy charakter (por. Z.B. Gaś, 2006, s. 8; M. Muras, 2005, s. 232).

Człowiek jest istotą społeczną. Rodzi się w grupie, potrzebuje innych do przeżycia i rozwoju. Operacjonalizacją tej prawidłowości jest potrzeba włączania się w interakcję z innymi i budowanie poczucia przynależności. Wo-

bec powyższego wykluczenie należy rozumieć jako przeciwieństwo – rewers potrzeby przynależności.

Wykluczenie, a więc zakłócenie procesu budowania przynależności w relacjach z jednostką i grupą prowadzi do daleko idących konsekwencji w życiu i rozwoju dzieci i młodzieży. Te emocjonalne konsekwencje odrzucenia zależą od kilku ważnych czynników (Asher, Rose i Gabriel, 2001):

- sposobu, w jaki dziecko odpowiada na niosące negatywne skutki doświadczenie wykluczenia; postawy, jaką przyjmuje wobec tego zjawiska;
- przyczyn odrzucenia;
- tożsamości osoby odrzucającej;
- obecności bądź braku wsparcia społecznego;
- skłonności dziecka do refleksji i przemyśleń związanych z odrzuceniem;
- sposobu interpretowania przez dziecko przyczyn odrzucenia (czy uznaje je za konsekwencję oddziaływania czynników zewnętrznych, czy wewnętrznych – kogo/co obarcza odpowiedzialnością za zaistniałą sytuację);
- świadomości dziecka odnośnie wpływu, jaki inne dzieci wywierają na nie samo i rówieśników;
- stopnia, w jakim dziecko doświadcza odrzucenia.

Formy wykluczenia

Za Learym należy przyjąć (2001, s. 5), że budowanie przynależności to proces, który można przedstawić na kontinuum: od maksymalnego włączenia w relacje interpersonalne do maksymalnego wyłączenia (odrzucenia). Kolejne wycinki tego kontinuum przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Poziomy włączania w relacjach interpersonalnych

Poziom relacji	Definicja
Maksymalne włączenie	Inni podejmują wysiłek, aby poznać jednostkę
Aktywne włączenie	Inni otwierają się na jednostkę
Pasywne włączenie	Inni pozwalają jednostce na włączenie się
Ambiwalencja	Inni nie dbają, czy jednostka jest włączona, czy wykluczona, są wobec niej obojętni
Pasywne wykluczenie	Inni ignorują jednostkę
Aktywne wykluczenie	Inni unikają jednostki
Maksymalne wykluczenie	Inni fizycznie odrzucają jednostkę, stosują ostracyzm, porzucają lub wydalają jednostkę z grupy

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Leary, 2001, s. 5.

Najwyższą formą włączenia jest sytuacja, w której ludzie, sami z siebie, poszukują kontaktu z jednostką – wychodzą jej naprzeciw i inicjują relację. Kolejny poziom stanowi sytuacja, kiedy ludzie zachęcają, zapraszają jednostkę do nawiązania kontaktu. Najslabszą formą włączenia jest przyzwolenie na nawiązywanie kontaktu przez jednostkę. Pośrednim poziomem w budowaniu przywiązania jest stan obojętności: grupa ani nie zachęca, ani nie zniechęca do budowania relacji. Choć trzeba zauważyć, że w niektórych sytuacjach nawet obojętność może być odbierana przez jednostkę jako forma wykluczenia. Dzieje się tak, gdyż porównuje ona swoje mało satysfakcjonujące relacje z tym, co obserwuje dookoła siebie – na przykład z bliskimi i trwałymi relacjami zawiązanymi przez rówieśników. Ten dysonans wywołuje dyskomfort.

Kolejne poziomy w budowaniu przynależności przybierają już formy wykluczenia – od ignorowania, poprzez unikanie, aż do fizycznego odrzucenia i ostracyzmu, który przekłada się na silne poczucie zranienia psychicznego.

Asher, Rose i Gabriel (2001, s. 128), opisując odrzucenie w relacjach interpersonalnych, identyfikują sześć kategorii i aż 32 typy odrzucenia:

1. Wykluczenie i kończenie interakcji:

- porzucenie – przerwanie interakcji w sposób nagły i bez zgody drugiej strony;
- odmowa – odrzucenie propozycji, np. zabawy;
- odesłanie – skłonienie do odejścia pomimo woli drugiego człowieka;
- wyrażenie niezadowolenia lub niechęci z podtrzymywania dalszej relacji;
- ignorowanie – celowe nieprzyjmowanie cudzych wypowiedzi i zachowań;
- ignorowanie treści – ignorowanie przekazu drugiego człowieka, np. poprzez zmianę tematu.

2. Negowanie (zaprzeczanie) prawa dostępu:

- odmowa dostępu do Ja lub Ja i innych – negowanie atrybutów tożsamości i/lub utrudnianie dostępu do towarzyszy zabaw;
- odmowa dostępu do innych;
- odmowa dostępu do zasobów, np. zasobów fizycznych (zabawki, przekąski i gry);
- ograniczanie dostępu do miejsc i przedmiotów – zabranie czegoś, co już jest w posiadaniu dziecka;
- przydzielanie mniej wartościowych zasobów i pozycji – dawanie dziecku przedmiotów o niższej wartości niż otrzymują inne dzieci;
- odmowa dostępu do informacji – odmowa poinformowania dziecka o tym, czego ono chce się dowiedzieć;

- odmowa dostępu do pomocy – nieudzielenie pomocy przez rówieśników;
 - odmowa dostosowania się, współpracy – ograniczenie współpracy.
3. Agresja:
- agresja fizyczna – fizyczny akt agresji;
 - trącanie i rzucanie w kogoś, np. papierem, kawałkiem jedzenia;
 - niszczenie własności innych dzieci – zamierzone niszczenie przedmiotów należących do rówieśników;
 - agresywne gesty – okazywanie wrogich gestów, np. pokazywanie „środkowego palca”;
 - agresja werbalna – przezywanie, obrażanie ze względu na specyficzne cechy drugiego dziecka;
 - obrażanie przyjaciół lub osób z rodziny – negatywne komentarze na temat znajomych i rodziny;
 - szyderstwa i kpiny z drugiej osoby – wyśmiewanie z wykorzystaniem sarkazmu i szyderstwa;
 - obmawianie i plotkowanie – obgadywanie za plecami odrzuconych wcześniej dzieci, sprawiające im cierpienie;
 - awersyjne szумы – artykułowanie niemiłych wokalizacji (bez werbalizacji) w kierunku drugiego dziecka, np. buczenie.
4. Dominacja:
- rozkazywanie, rządzenie innymi – powiedzenie dziecku wrogim tonem, aby coś zrobiło lub czegoś nie robiło;
 - zaprzeczanie – negowanie wypowiedzi dziecka.
5. Moralna dezaprobata:
- moralna dezaprobata – napastliwe zwrócenie uwagi dziecku, że jego słownictwo lub zachowania są moralnie nieakceptowane, ośmieszenie w obecności innych;
 - obwinianie – wywoływanie poczucia winy za coś, co się wydarzyło albo mogłoby się wydarzyć;
 - przewidywanie, zakładanie negatywnego skutku – akcentowanie jedynie negatywnych konsekwencji działań lub wypowiedzi dziecka.
6. Angażowanie trzeciej strony:
- opowiadanie (skarżenie) osobie znaczącej – powiedzenie dorosłemu, że inne dziecko źle się zachowuje;
 - chwalenie sprawcy przemocy (odrzucającego) – nagradzanie postawy odrzucenia poprzez publiczne wyrażanie aprobaty;
 - przekazywanie negatywnych wiadomości – mówienie złych rzeczy o dziecku w obecności osób trzecich;

- odrzucenie poprzez krytykowanie w obecności osoby trzeciej – ranienie drugiej osoby poprzez wypowiadanie się o niej w negatywny sposób i w jej obecności (Asher i in., 2001, s. 128–130).

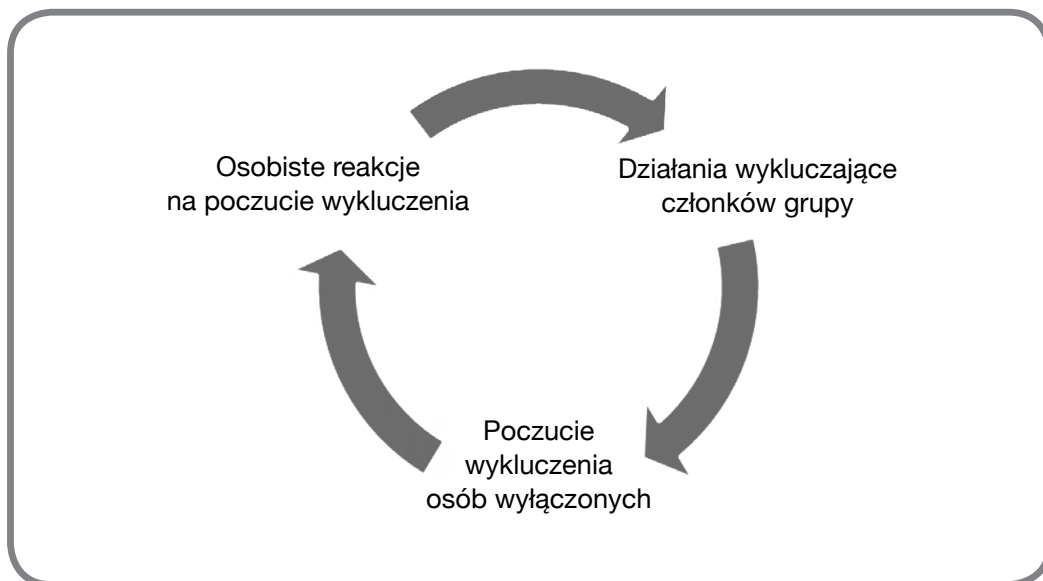
Mechanizmy wykluczenia

Jak wspomniano powyżej, wykluczenie z grupy to proces, na który składa się szereg czynników pośredniczących. Specyfikę tego zjawiska dobrze oddaje tzw. błędne koło wykluczenia społecznego (Gaś, 2006).

Gaś (2006) przyjmuje, że na proces wykluczenia składają się trzy zasadnicze elementy (rys. 1):

- 1) działania wykluczające członków grupy czy społeczności,
- 2) cechy osobowe jednostek wykluczanych,
- 3) osobiste reakcje osób wyłączonych na doświadczane poczucie wykluczenia.

Rysunek 1. Błędne koło wykluczenia społecznego



Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Gaś, 2006.

Pierwszym z nich są działania wykluczające członków grupy czy społeczeństwa, które wyrastają z osobistych doświadczeń, poglądów, przekonań itd. W tej grupie mieszają się między innymi takie zmienne, jak:

- samoobrona społeczna przed dysfunkcją,
- lęk społeczny przed dysfunkcją,
- bezradność społeczna wobec osób kryzysujących,

- zobojętnienie wobec problemów innych,
- stereotypy grupowe,
- ograniczone możliwości zaspokajania potrzeb osobistych,
- bezwzględna rywalizacja o prawa i przywileje.

Drugim z nich są cechy osobowe jednostek wykluczanych, sprzyjające doświadczaniu poczucia wykluczenia. Należą tutaj między innymi:

- deficyty dojrzałości psychospołecznej,
- destrukcyjne doświadczanie kryzysu,
- zachowania dysfunkcjonalne,
- zachowania patologiczne,
- przynależność do podkultur,
- niepełnosprawność fizyczna,
- przynależność do określonych grup, np. wiekowych,
- trudności w nauce lub niski poziom wykształcenia.

Trzecią grupą czynników leżących u podstaw wykluczenia z grupy lub społeczności są osobiste reakcje osób wyłączonych na doświadczane poczucie wykluczenia. Należą tutaj między innymi:

- agresja i wrogość skierowana wobec ludzi – zaczynając od osób najbliższych i szerszego otoczenia, a na ogóle społeczeństwa skończywszy,
- ucieczka w zachowania dysfunkcjonalne,
- tworzenie enklaw społecznych.
- wyuczona bezradność,
- izolacja społeczna,
- pasywność życiowa,
- autodestrukcja fizyczna i psychiczna,
- postawy roszczeniowe,
- poczucie krzywdy i niesprawiedliwości społecznej (Gaś, 2006).

Przyczyny wykluczenia z grupy rówieśniczej – wykluczenie jako dysfunkcjonalny sposób zaspokajania potrzeb rozwojowych

Poszukując przyczyn wykluczenia rówieśniczego, należy sobie uświadomić, iż badany problem analizowany jest w tym przypadku na przykładzie niejednorodnej grupy – i to zarówno w wymiarze funkcjonowania psychospołecznego, jak i rozwojowego. Konsekwencją tego jest konieczność analizowania zjawiska wykluczenia zarówno z perspektywy osoby wykluczanej, jak i wykluczającej. Z kolei wszelkie działania korekcyjne powinny poprzedzać rzetelną diagnozę. Tylko wtedy możemy liczyć na skuteczność działań wychowawczych i profilaktycznych.

Jedną z interesujących klasyfikacji w omawianym zakresie proponują Rolf, Sells i Golden (1972; za: Deptuła, 2013, s. 21). Kryterium podziału są w tym przypadku cechy osób wykluczonych z grupy – na jego podstawie wyróżnionych zostało pięć kategorii dzieci odrzuconych:

- 1) prezentujące wobec rówieśników zachowania awersyjne i dominujące,
- 2) nierespektujące autorytetów,
- 3) przejawiające poważne zachowania buntownicze,
- 4) prezentujące bardzo nasilone wycofanie społeczne oraz niechęć lub wrogość w stosunku do rówieśników,
- 5) przystosowane do warunków grupy rówieśniczej, ale odznaczające się poważnymi deficytami (niski iloraz inteligencji, upośledzenie umysłowe czy niska atrakcyjność fizyczna).

Z kolei niezwykle szczegółowego przeglądu badań poświęconych wyróżnikom dzieci odrzuconych dokonała Deptuła (2013, s. 22). Owa syntetyczna analiza zebranego przez autorkę materiału dotyczy trzech sfer: poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej.

W sferze poznawczej dzieci odrzucane przez rówieśników charakteryzują się (w większości badań):

- obniżoną sprawnością intelektualną;
- trudnościami w rozumieniu intencji i zamiarów innych ludzi (przetwarzanie informacji społecznych);
- obniżoną zdolnością przewidywania konsekwencji swoich zachowań;
- przekonaniem, że agresja jest skutecznym sposobem realizacji celów (może to wynikać z modelowania osób ważnych w otoczeniu: rodziców, wychowawców i rówieśników);
- koncentracją na negatywnych elementach interakcji z innymi, przy pominięciu i niedostrzeganiu wymiarów pozytywnych relacji;
- niskim poziomem wiedzy na temat relacji społecznych i sposobów zachowywania się w trudnych sytuacjach społecznych;
- nieadekwatną samooceną, która ma związek ze sposobem funkcjonowania w relacjach interpersonalnych.

Z kolei w sferze emocjonalnej dzieci doświadczające odrzucenia cechuje (Deptuła, 2013):

- większa częstotliwość przeżywania emocji przykrych, zwłaszcza gniewu i smutku, ale także poczucie samotności, lęk społeczny, a nawet objawy depresji;
- trudności w samokontroli emocjonalnej – nadpobudliwość, impulsywność, nieumiejętność odraczania gratyfikacji;

- obniżony poziom wrażliwości na potrzeby innych, niski poziom poczucia humoru;
- trudności w radzeniu sobie z niepowodzeniami szkolnymi i przyjmowanie niedojrzałych sposobów ich rozwiązywania.

Ostatnia sfera wskazana przez Deptułę (2013) to sfera behawioralna.

Badania wskazują, że dzieci doświadczające odrzucenia wyróżniają:

- przeciwstawne tendencje w nawiązywaniu kontaktów – od wycofania się do nadaktywności;
- niski poziom umiejętności społecznych, w tym tendencja do łamania podstawowych norm społecznych, oraz mniejsza częstotliwość pozytywnych interakcji z rówieśnikami;
- większa częstotliwość zachowań destrukcyjnych, antyspołecznych i buntowniczych, w tym nieprawidłowe zwracanie się do nauczyciela, przeszkadzanie na lekcjach, nieodrabianie prac domowych i wagary;
- tendencja do samotnych zabaw.

W zależności od wieku dzieci i młodzieży, przyczyn odrzucenia należy upatrywać w różnych mechanizmach środowiskowych. I tak na etapie wczesnego dzieciństwa kluczową rolę odgrywają relacje z rodzicami i ich style wychowawcze (por. Pyżalski, 2012; Deptuła, 2013). Na kolejnym etapie rozwojowym, kiedy dziecko rozpoczyna edukację, ważną rolę w budowaniu relacji interpersonalnych pełni środowisko szkolne (Pyżalski, 2012, s. 117). Oddziaływać ono może poprzez:

- grupę rówieśniczą,
- działania szkoły jako instytucji (zwłaszcza jeśli chodzi o klimat społeczny i budowanie bezpieczeństwa),
- generowanie frustracji wynikającej z niepowodzeń szkolnych.

Inne spojrzenie na problem wykluczenia z grupy uwzględnia kontekst rozwojowy. Na różnych etapach rozwoju dzieci i młodzież podejmują działania umożliwiające im zaspakajanie potrzeb, w tym potrzeb rozwojowych. Stąd też wykluczenie można również ująć w kontekście adaptacyjnym. Jessorowie (1977) wymieniają sześć podstawowych funkcji zachowań problemowych, które ukierunkowane są na zaspokojenie ważnych potrzeb lub zadań rozwojowych. Należą do nich:

- 1) działania instrumentalne,
- 2) demonstrowanie opozycji,
- 3) redukcja lęku i frustracji,
- 4) solidarność z osobami znaczącymi, przynależność do grupy,
- 5) demonstrowanie własnej tożsamości,
- 6) pozorny awans wiekowy lub społeczny.

Wykluczenie jako działanie instrumentalne wyraża się zastępczym sposobem zaspokajania potrzeby czy osiągnięcia celu w sytuacji, gdy dla osoby zainteresowanej są one niedostępne lub nieosiągalne, gdy podejmuje ona działania charakterystyczne dla grupy.

Wykluczenie jako działanie manifestujące postawę opozycyjną względem autorytetów i społeczeństwa przybiera postać odrzucania norm i wartości, którymi posługuje się konwencjonalne społeczeństwo czy grupa rówieśnicza. Dobrym przykładem jest tworzenie się subkultur więziennych czy enklaw patologii, w których uczestniczą całe rodziny, a przestępczość przenosi się z pokolenia na pokolenie. Młody człowiek wrasta w taki klimat społeczny, nie mając doświadczenia bezpośredniego wpływu innych wartości – albo doświadczając ich w sposób niewystarczająco silny.

Wykluczenie jako działanie ukierunkowane na redukcję lęku, frustracji i obaw to szereg zachowań ukierunkowanych na ograniczenie lub wyeliminowanie dyskomfortu emocjonalnego związanego z nieradzeniem sobie z wymagającymi zadaniami życiowymi.

Wykluczenie jako manifestowanie solidarności z osobami znaczącymi, poszukiwanie poczucia przynależności do grupy lub poczucia identyfikacji z nią. Typowym przykładem tego typu działań jest tworzenie środowisk akceptujących łamanie norm społecznych. W grupach takich wprowadza się zasady lojalności grupowej, wrogości wobec innych członków grupy i wzajemne wsparcie.

Wykluczenie jako działanie służące ukazaniu sobie i innym osobom znaczącym ważnych atrybutów własnej tożsamości to forma zachowań, które manifestują siłę ego. Dzieje się tak zwłaszcza u osób, które mają trudności w wyznaczeniu granic i problemy ze spójnością własnego „ja”. Takie demonstrowanie atrybutów tożsamości osobistej służy kompensowaniu nierozwiązanych zadań rozwojowych. Często przybiera ono postać zachowań egocentrycznych lub egoistycznych.

Wykluczenie jako działanie pozwalające na pozorne osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju czy pozycji społecznej. Czytelną miarą pozycji społecznej według osób wykluczonych jest dostęp do dóbr czy zachowań zarezerwowanych dla wybranych członków społeczności.

Wykluczenie rówieśnicze jako proces grupowy

Celem, który przed sobą stawiamy w tej części tekstu, jest wskazanie niektórych obszarów namysłu nad grupą problemów wiążących się z wykluczeniem rówieśniczym: począwszy od kwestii znaczenia grupy w życiu młodego człowieka poprzez zagadnienie faz rozwoju grupy, skończywszy na rolach grupowych.

Grupa rówieśnicza jako kontekst rozwoju

Przyjmując definicję Ruperta Browna (2006), można powiedzieć, że grupa to „zbiór ludzi związanych ze sobą przez jakieś wspólne doświadczenie lub cel albo wzajemnie ze sobą powiązanych w jakiejś mikrostrukturze społecznej, lub też pozostających ze sobą w interakcji” (Brown, 2006, s. 19). Mówi się, że tworzywem grupy są interakcje i współzależność (por. Bruhn, 2011, s. 17). Wykluczenie można zatem definiować z perspektywy grupowej jako wyłączenie z interakcji i ze wspólnoty zadań, celów, interesów. Równoznaczne jest ono z pozbawieniem członka grupy tych doświadczeń, które są jednymi z kluczowych dla prawidłowego rozwoju, a dostarcza się w to miejsce innych, traumatycznych, które ten rozwój zaburzają, a przynajmniej znacząco zmieniają. Grupa, szczególnie zaś grupa rówieśnicza, jest przecież jednym z istotniejszych kontekstów rozwoju. Dzieci w grupie kształtują nie tylko kompetencje społeczne (wchodzenie w role lidarskie, podporządkowywanie się zasadom, nawiązywanie przyjaźni itp.). Grupa jest też katalizatorem rozwoju poznawczego – współpraca, dyskusje, możliwość wymiany poglądów sprawiają, że grupowe rozwiązywanie problemów bywa efektywniejsze niż mierzenie się z nimi indywidualnie (Herzberg, 2012, s. 9).

O ile w okresie wczesnego dzieciństwa najważniejsze są relacje pionowe (z dorosłymi), wraz z upływem czasu coraz bardziej liczą się relacje poziome (z rówieśnikami) (Schaffer, 2006, s. 350). Grupy rówieśnicze wywierają bardzo silny wpływ na młodych ludzi, często silniejszy niż inne grupy, jak np. rodzina (Brown, 2006, s. 64). Problemy i radości ludzi nigdy nie występują w izolacji, zawsze mają jakiś kontekst społeczny. Gdy kontekstem tym w coraz mniejszym stopniu staje się środowisko osób dorosłych, a zaczyna być nim grupa rówieśnicza, nasila się potrzeba bycia jej częścią oraz zwiększa się poziom identyfikacji z nią. Identyfikacja to „operacja umysłowa, za pomocą której jednostka przypisuje sobie, świadomie lub nieświadomie, cechy innej osoby lub grupy, proces ustalenia powiązań między sobą i inną osobą lub grupą” (Reber, 2005, s. 277). Kiedy się z czymś lub z kimś identyfikujemy, współprzeżywamy sukcesy i porażki obiektu identyfikacji, a ewentualne odrzucenie czy inne negatywne doświadczenia w tej relacji bolą szczególnie, bo dotyczą bezpośrednio „Ja” zaangażowanej w relację osoby. Poziom identyfikacji z grupą jest w silnym związku z poczuciem psychicznego dobrostanu (Hutchison, Abrams i Christian, 2007, s. 38). Nie dziwi zatem, że młodzież, szczególnie w wieku dojrzewania, charakteryzuje się nasilonym konformizmem, tj. uleganiem naciskom własnej grupy rówieśniczej (por. Brown, 2006, s. 129) – osoby te są w stanie zrobić wiele, żeby się swojej grupie przypodo-

bać i nie paść ofiarą ostracyzmu. Jednocześnie, co naturalne dla tego etapu rozwojowego, trwa intensywne poszukiwanie samego siebie, eksperymentowanie. Młodzi ludzie są jeszcze życiowo nieporadni, a jednocześnie chcą podejmować samodzielne decyzje. Wzrasta tym samym podatność na procesy marginalizacyjne (grupa jest nie tylko obserwatorem, ale aktywnym uczestnikiem sukcesów i porażek swoich członków). Nasilają się negatywne ich konsekwencje. Wykluczenie zwykle ma poważne, całożyciowe reperkusje. Nierealizowana potrzeba przynależności, która jest jedną z potrzeb fundamentalnych dla prawidłowego rozwoju (Hutchison i in., 2007, s. 29), przekłada się na funkcjonowanie człowieka w wielu sferach. Jednak w okresie dzieciństwa i dojrzewania konsekwencje wykluczenia są szczególnie dotkliwe, bo przynależność do grupy jest podstawową materią rozwoju, a mechanizmy obronne i radzenia sobie w sytuacjach trudnych dopiero się wykształcają.

Warto w tym miejscu wyakcentować kwestię zależności pomiędzy przynależnością jednostki do grupy rówieśniczej a jej samowiedzą i samooceną oraz, jedynie sygnałnie, z charakterystycznymi dla tego etapu rozwoju zmianami tożsamości. „Dla większości ludzi wiedza o sobie stanowi centrum doświadczenia. Nie sposób zrozumieć naszych zachowań, w tym społecznych, bez odniesienia do samowiedzy: do tego, co wiemy o sobie, co chcemy wiedzieć o sobie lub co uważamy, że powinniśmy wiedzieć o sobie” (Kossowska i Śmieja, 2009, s. 232). Igor Kon (1987) pisał o „Ja” we własnym wyobrażeniu, które pojawia się u młodzieży właśnie w okresie dojrzewania. Pojawienie się myślenia abstrakcyjnego i zdolności namysłu nad sobą i nad swoim myśleniem wyraża się więc w gotowości poznawczej do samooceny. Samowiedza, jeśli analizować ją będziemy z perspektywy psychologii poznawczej, to struktura wiedzy o sobie powstająca na podstawie wcześniejszego doświadczenia (Neckar, 2009, s. 25). Zatem nieprawidłowości, do których może dojść w konsekwencji wykluczenia z grupy rówieśniczej, stają się pewnymi negatywnymi wzorcami zachowań, szczególnie w obszarze radzenia sobie w sytuacjach trudnych, i przyczynkiem do negatywnej samooceny.

Wiedza o sobie pozwala nam podejmować działania ukierunkowane na „zarządzanie wrażeniem” wywieranym na partnerze interakcji, które w psychologii nazwane zostały autoprezentacją (Szmajke, 1996, s. 25). Jak pisał E. Goffman (1981), „jednostka działa tak, by w sposób umyślny lub mimowolny wyrazić siebie, a inni pozostają pod jakimś jej wrażeniem” (Goffman, 1981, s. 37). Adolescencja to czas społecznych porównań (najważniejsze elementy samowiedzy wiążą się ze społeczną atrakcyjnością) (Białecka-Pikul, 2009, s. 46), nieustannego zastanawiania się, jak postrzegają nas inni. Nie tyle nawet widzimy siebie tak, jak oceniają nas inni, ale tak, jak uważamy, że nas widzą. „To nie inni

kształtują naszą wiedzę o sobie, ale samowiedza wpływa na to, co zakładamy, że myślą o nas inni” (Kossowska i Śmieja, 2009, s. 218). Podczas interakcji z ludźmi wyobrażenia jednostki na swój temat ulegają krystalizacji. Formowanie się tożsamości opiera się na rozpoznawaniu, definiowaniu i interpretowaniu siebie i innych w interakcjach. Powstaje względnie trwała koncepcja siebie. Jednak konstruowanie tożsamości nigdy nie jest projektem skończonym. Doświadczamy ciągłych transformacji tożsamości (por. Strauss, 2012), a szczególnie intensywnie dochodzi do tych zmian w punktach zwrotnych biografii (wiele z nich wiąże się ze sferą przynależności do grup rówieśniczych; może to być np. moment przyłączenia się do nowej grupy). Pod wpływem nowych warunków może dojść do zmiany i przedefiniowania siebie, ponieważ kiedy jesteśmy członkami grupy, tożsamość grupowa (społeczna) staje się częścią naszej samooceny (Killen i Rutland, 2011, s. 62). Niezwykle istotna dla prawidłowego rozwoju człowieka jest koncepcja siebie samego jako członka danej jednostki społecznej (por. Brown, 2006, s. 19; Stets i Burke, 2014, s. 53). Grupa stanowi ważny punkt odniesienia w definiowaniu samego siebie, w stawianiu się sobą, w odkrywaniu, jacy jesteśmy (Hutchison i in., 2007, s. 40).

Istotna z punktu widzenia problemu zagrożenia wykluczeniem, a zarazem wiążąca się z wątkami samowiedzy i samooceny jest teoria porównań społecznych L. Festingera (1954). W myśl jej założeń naturalnym dążeniem człowieka jest ocenianie swoich zdolności i umiejętności (Kruglanski i Mayseless, 1990, s. 195). Jeśli brakuje obiektywnych sposobów pomiaru jakiś cech¹, wiedzę o sobie zdobywamy, porównując się, w różnych aspektach, z innymi ludźmi, i to z ludźmi do nas podobnymi (Brown, 2006, s. 79). Podobieństwo to wyznacza wspólnota doświadczeń, podobny poziom wykształcenia, wiek itp., co pozwala nam wnioskować, że cecha, która nas interesuje, także jest porównywalna. Dogmatem teorii Festingera jest to, że szukamy raczej podobnych niż niepodobnych do nas ludzi, bo to oni są najbardziej pożądanym standardem porównań (na przykład właśnie grupa rówieśnicza) (Kruglanski i Mayseless, 1990, s. 195). Wynik porównań pozwala nam zdefiniować sytuację, w której się znajdujemy, i wyznacza kierunek naszych działań (Festinger, 1954, s. 118).

Grupa to zbiór osób o różnym statusie. Badania nad porównaniami społecznymi wskazują, iż wyraźna jest tendencja do porównywania się jednostki z osobami o równym lub minimalnie wyższym statusie, co świadczy o tym, że naturalnie dajemy sobie przestrzeń do pracy nad sobą, do udoskonalania się.

1 Przykładem obiektywnego pomiaru może być pomiar wzrostu lub wagi, choć i one niewiele mówią o człowieku, gdyby nie można ich było porównać z parametrami charakterystycznymi dla innych osób.

Porównujemy się „w dół” tylko wtedy, gdy działają na nas bodźce awersyjne (zwykle silne) – sytuacja osób w jeszcze gorszym położeniu może stanowić pociechę (por. Brown, 2006, s. 83; Stets i Burke, 2014, s. 40). Z punktu widzenia rozwoju takie porównania są jednak destrukcyjne (stanowią rodzaj powierzchownych pocieszeń, nie są zaś motorem realnych zmian), ale czasem jest to jedyna możliwość ochrony zagrożonej samooceny (Wills, 1991). Naturalne jest dążenie do bycia w grupach, których członkowie są do nas podobni, jeśli chodzi o wyrażane opinie i przejawiane zdolności (Festinger, 1954, s. 136). Chcemy także być częścią tych grup, których status jest wysoki – zwiększa to naszą potrzebę przynależności, nasila identyfikację (Shi i Xie, 2014, s. 2189). Osoby wykluczone/wykluczane z grupy nie tylko porównują się z osobami o równym lub niższym statusie, ale też często dążą do kontaktu z takimi osobami (i społecznościami). Dlatego zdarza się, że osoby wykluczone z grupy rówieśniczej stają się członkami innych grup, których status, a przynajmniej średni wiek członków jest znacznie niższy. Bywa i tak, że przyjmują w tych grupach role przywódcze. Mogą też wchodzić w rolę agresorów, na zasadzie przeniesienia własnych negatywnych doświadczeń. Naturalnie taki stan rzeczy nie jest pożądanym. Ani powierzchowne pocieszenia konstruowane na zasadzie porównań w dół, ani kompensacja relacji rówieśniczych innymi (osoby odrzucone przez rówieśników mogą także pozostawać w toksycznych relacjach z dorosłymi, którzy znów tylko pozornie mogą zastępować rówieśników) nie sprzyjają prawidłowemu rozwojowi i budowaniu samooceny. Do społecznych porównań dążą wszyscy ludzie, natomiast niska samoocena i brak wiary w siebie są tymi cechami, które nasilają tę tendencję (Homan i Lemmon, 2014). Ludzie znacznie większą wagę przywiązują też do tych porównań, w których wypadają negatywnie, niż do tych, które pokazują ich w pozytywnym świetle (średnio silniejsze są negatywne emocje związane z negatywną oceną siebie niż pozytywne, jeśli ocena jest korzystna) (Adams i Galanes, 2008, s. 183). Zatem niska samoocena idzie w parze zarówno z bardziej nasiloną niż przeciętna potrzebą porównywania się z innymi, z intensywnymi negatywnymi emocjami związanymi z oceną siebie w kontekście grupy, jak i z zagrożeniem wykluczenia z niej. Wszystkie te problemy napędzają się wzajemnie – jeden staje się przyczyną drugiego. Wytwarza się coś w rodzaju błędnego koła, z którego trudno się wydostać. Podobnie działają także inne mechanizmy grupowe – wynika to z faktu, że rozwój grupy to proces zarazem o charakterze stadialnym, jak i cyklicznym. Przyjrzymy się teraz temu zagadnieniu nieco dokładniej.

Fazy rozwoju grupy a problem wykluczenia rówieśniczego

Grupy stale są w procesie stawania się, zmieniają się dynamicznie. Ów proces rozwoju grup można przedstawić w formie kolejno następujących po sobie stadiów. Zwykle początkowy jego etap określa się jako fazę formowania czy orientacji, rozpoczynającą się w momencie, gdy nowa grupa się zawiązuje (Adams i Galanes, 2008, s. 184; Jedliński, 2000, s. 29). Wówczas zaczynają ustalać się normy, reguły i role grupowe. W kontekście problemu wykluczenia warto zwrócić uwagę na kilka cech tej fazy. Po pierwsze, członków grupy charakteryzuje w tym momencie duże napięcie emocjonalne. Dopiero się poznają, nie wiedzą, czego można się po formującej się grupie spodziewać. Atmosfera jest „sztywna”, „napięta” (sztuczna, nadmiarowa uprzejmość), ludzie sondują się wzajemnie (Adams i Galanes, 2008, s. 185). Pojawiają się najbardziej wyraziste role grupowe: wyłaniają się liderzy, błazen grupowy czy kamikadze². Pierwsza faza rozwoju grupy bywa zarazem początkiem procesu wykluczania. Grupa jest na tym etapie szczególnie wyczulona na osoby, które z różnych powodów potęgują odczuwany lęk (jest cechą charakterystyczną fazy początkowej) (Jedliński, 2000, s. 30). Uznaniem cieszą się za to te osoby, które owo poczucie lęku redukują (śmieszek grupowy wprowadzający element rozluźnienia do trudnych sytuacji, lider, nawigator wskazujący sposoby rozwiązania tych sytuacji). Jeśli ktoś wzmaga niepokój, wprowadza swoim zachowaniem dodatkowy czynnik stresujący, grupa będzie chciała go wyeliminować.

Druga faza nazywana jest etapem buntu. Wokół wypracowanych przez grupę norm i zasad zaczynają narastać konflikty. Ścierają się liderzy, rywalizując ze sobą i tocząc walkę na pomysły; wyostrzeniu ulegają także inne role. Pojawia się rozczarowanie, nuda, sprzeciw wobec liderów. Rozwiązując te problemy, grupa konsoliduje siły, przyjmuje pewne rozwiązania, z innych rezygnuje i zaczyna wreszcie owocnie współdziałać – konflikt staje się materiałą współpracy (por. Jedliński, 2000, s. 31). Grupa, która radzi sobie z konfliktami, staje się przez to bardziej spójna (M. S. Corey i G. Corey, 2002, s. 173). Na tym etapie zagrożeni wykluczeniem mogą być ci członkowie grupy, którzy pełnią w niej wyraziste role i których cechuje egocentryzm. Grupa przestaje inwestować swoją energię w gry o władzę, w zabawę, w intensywną integrację. Skupia się na zadaniu, a zatem te jednostki, które się w ten schemat nie wpisują, mogą być zagrożone wykluczeniem.

Niektórzy z autorów wymieniają jeszcze jedną fazę rozwoju grupy – fazę końcową, kiedy to głównym celem jest domknięcie rozpoczętych zadań i projektów,

2 Podział za K. Jedlińskim (2000). O rolach grupowych będzie mowa w dalszej części tekstu.

a także rozwiązanie grupy i zachowanie pozytywnej o niej pamięci (M. S. Corey i G. Corey, 2002, s. 302).

Jednym z elementów procesu rozwoju grupy jest wyłanianie się ról grupowych. Warto przeanalizować to zagadnienie, bo zdaje się być ono mocno powiązane z mechanizmami wykluczenia rówieśniczego.

Wykluczenie rówieśnicze a role grupowe

„Zróżnicowanie ról jest powszechnym atrybutem życia grupowego” (Brown, 2006, s. 73). Różne role dają różne przywileje, obowiązki, ale i siłę wpływu na grupę. Role grupowe stanowią o udziale poszczególnych jednostek w zespole, określają ich miejsce w grupie, przypisane im prawa i obowiązki (Adams i Galanes, 2008, s. 196). W literaturze spotkać można różny ich podział (np. na role związane z wykonywaniem danego zadania, role związane z realizacją własnych celów członków grupy) i nazewnictwo. Mówi się o rolach liderskich w grupie, o roli rozbawiającego grupę śmieszka i budzącego agresję zespołu błazna grupowego, wymienia się rolę grupowego outsidera, radykalnie otwartego i przekraczającego obowiązujące w grupie normy kamikadze, czy też nastawionego na realizację zadań stawianych grupie przez osoby nią kierujące dobrego ucznia (Jedliński, 2000, s. 196).

Szukając przyczyn wyłaniania się ról grupowych, należy pamiętać, że proces ów jest uwarunkowany poprzez cechy poszczególnych członków grupy i oczekiwań tejże jako całości (Adams i Galanes, 2008, s. 196). Ludzie są predestynowani do pełnienia pewnych ról. Niektórzy mają na przykład skłonność do wchodzenia w role liderskie. Są osoby, które ze względu na swoją osobowość wchodzą w mocne, spektakularne role (błazen grupowy, kamikadze), inni wolą pozostawać na uboczu grupy. Ważne jest doświadczenie, jakie ma jednostka. Jeśli pełniła wcześniej określone role jako członek różnych grup, z dużym prawdopodobieństwem przeniesie to doświadczenie do grupy nowej. Co istotne, niejednokrotnie te przeszłe doświadczenia w takim stopniu będą determinowały jej zachowania, że – o ile nowa grupa nie zaoponuje – jednostka znów wejdzie w tę samą rolę. Należy także zauważyć, że poszczególne grupy w różnym zakresie potrzebują określonych ról, mogą więc wspierać pewne zachowania swoich członków, inne zaś lekceważyć. Decyduje to o wyłanianiu się akurat takich, a nie innych ról oraz jest podstawą do określania ich ważności dla zespołu (Adams i Galanes, 2008, s. 199).

Wchodzenie w role grupowe może być sytuacją uruchamiającą mechanizm wykluczenia: założmy, że grupa nastawiona jest na pracę, na realizację zadań. Pojawia się w niej ktoś, kto przyzwyczajony jest do pełnienia roli

śmieszka grupowego i chce dalej ją pełnić. Jego próby wejścia w tę rolę spotkają się z oporem i, o ile sam się w porę nie wycofa, mogą prowadzić do zespołowego ostracyzmu. Pojawia się też pytanie: czy ktoś, kto zawsze pełnił w grupie jakąś konkretną rolę, a trafia do zespołu, który rolę tę odrzuca lub w którym rola ta jest już obsadzona, będzie potrafił zająć inne miejsce w strukturze grupy? Asymilacja z grupą może być w takim przypadku procesem trudnym, a nawet niemożliwym.

Niektóre role bardziej niż inne wpisują się w mechanizmy wykluczenia. Naruszający tabu grupy kamikadze czy odsłaniający własne czułe punkty błazen często lądują na uboczu – grupa przestaje ich tolerować. Warto w tym miejscu wspomnieć o roli kozła ofiarnego. Najlepszym kandydatem na kozła ofiarnego jest osoba obca grupie, nowa lub taka, którą grupa darzy niechęcią (Brown, 2006, s. 206). Zwykle wchodzi w nią ktoś, kto z punktu widzenia interesów grupy jest dewiantem, odmieńcem, przez co budzi agresję (Jedliński, 2000, s. 20). Często słabo też się przed tą agresją broni, co umacnia jego fatalne miejsce w grupie. Większość grup potrzebuje osoby pełniącej rolę kozła ofiarnego, bo jej obecność pozwala na rozładowanie napięcia budującego się w wielu sytuacjach. Następuje przemieszczenie agresji – kozioł ofiarny przyjmuje na siebie konsekwencje niepowodzeń grupy lub frustrujących doświadczeń, nawet jeśli nie jest ich powodem. Mechanizm ten sprawdza się szczególnie wtedy, gdy prawdziwą przyczyną frustracji jest silna osoba lub sytuacja, z którą grupa nie ma szans sobie poradzić w inny, tj. konstruktywny sposób.

Kozioł ofiarny znajduje się więc raczej w centrum uwagi grupy (negatywnie rozumianym), ale z czasem, gdy grupa przestaje, przynajmniej tymczasowo, potrzebować tej roli, może zostać z niej wykluczony.

Wnioski

Nawiązywanie relacji rówieśniczych jest warunkiem zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, a jednocześnie stanowi podstawowe zadanie rozwojowe okresu adolescencji. Powinno się ono stać obszarem namysłu wychowawców i nauczycieli.

Wykluczenie rówieśnicze to proces przebiegający od maksymalnego włączenia do maksymalnego wykluczenia. Przyjmując taką perspektywę, należy analizować relacje rówieśnicze przez pryzmat tego, jak przebiega ich nawiązywanie i gdzie pojawiają się problemy. Im wcześniej zainterweniujemy w zaburzony proces włączania, tym interwencja ta będzie mniej kosztowna i bardziej efektywna.

Wykluczenie rówieśnicze przybiera wiele różnych form. Dla wprowadzenia skutecznej korekty negatywnych zachowań należy rozpatrywać to zjawisko szeroko, z uwzględnieniem nie tylko perspektywy osób wykluczających i wykluczanych, ale i biorąc pod uwagę jakość funkcjonowania całego środowiska szkolnego (zachowania innych rówieśników, klimat społeczny szkoły, funkcjonowanie nauczycieli i wychowawców, sprawność wychowawczą rodziców).

Wykluczenie rówieśnicze, choć dotkliwie dla doświadczających go osób, jest jednym z naturalnych mechanizmów działania grupy. Może ona wykorzystywać wykluczenie jako jedną z dróg dążenia do równowagi, spójności, jednomyślności, które są warunkami prawidłowego przebiegu innych procesów grupowych.

Literatura

Adams, K. i Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Asch S. E. (1955). Opinions and Social Pressure. *Scientific American*, 193 (5).

Asher S. R., Rose A. J. i Gabriel S. W. (2001), Peer Rejection in Everyday Life. W: M. R. Leary (red.), *Interpersonal Rejection*. New York: Oxford University Press.

Białecka-Pikul, M. (2009). Narodziny samowiedzy. Od poczucia odrębności do naiwnej teorii Ja. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.), *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

Bond, R. i Smith, P. B. (1996). Culture and Conformity: A Meta-Analysis of Studies Using Asch's (1952b, 1956) Line Judgment Task, *Psychological Bulletin*, 119 (1).

Brown, R. (2006). *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bruhn J. (2011). *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej.

Corey, M. S. i Corey, G. (2002). *Grupy, metody grupowej pomocy psychologicznej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Deptuła, M. (2013), *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN.

Eller, J. D. (2012). *Antropologia kulturowa. Globalne siły, lokalne światy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes, *Human Relations*, 7.
- Gaś, Z. B. (2006.), *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*. Lublin: Stowarzyszenie „Nadzieja”.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Harris, M. J. (2012), *Bullying, rejection, and peer victimization*. New York: Springer Publishing Company.
- Herzberg, M. (2012), *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV-V*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Homan, K. J. i Lemmon, V. A. (2014), Attachment to God and eating disorder tendencies: The Mediating role of social comparison. *Psychology of Religion and Spirituality*. 6(4), ss. 349–357.
- Hutchison, P., Abrams, D. i Christian, J. (2007). The social psychology of exclusion. W: D. Abrams, J. Christian i D. Gordon (red.), *Multidisciplinary handbook of social exclusion research*, New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Jaskulska, S. (2013). „Rytuał przejścia” jako kategoria analityczna. Przyczynek do dyskusji nad badaniem rytualnego oblicza rzeczywistości szkolnej, *Studia Edukacyjne*, 26, 79–97.
- Jedliński, K. (2000). *Trening interpersonalny*. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Killen, M. i Rutland, A. (2011). *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kochenderfer-Ladd, B., Ladd, G. W. i Kochel, K. P. (2009). A child and environment framework for studying risk for peer victimization. W: M. J. Harris (red.). *Bullying, rejection, and peer victimization* (ss. 27–53). New York: Springer Publishing Company.
- Kon, I. (1987). *Odkrycie „ja”*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Kossowska, M., Śmieja, M. (2009). Społeczne źródła samowiedzy. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.). *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.
- Kruglanski, A. W. i Mayseless, O. (1990). Classic and current social comparison research: Expanding the perspective. *Psychological Bulletin*. 108(2), 195–208.
- Kundu, P. i Cummins, D. D. (2012). Morality and conformity: The Asch paradigm applied to moral decisions, *Social Influence*, 8(4), 268–279.

Leary, M. R. (2001), *Interpersonal rejection*. New York: Oxford University Press.

Leff, S. S. (2007), Bullying and peer victimization at school: Consideration and future directions. *School Psychology Review*, 36(3), 406–412.

Leff, S. S., Crick, N. R. (2010), Interventions for relational aggression: Innovative programming and next steps in research and practice, *School Psychology Review*, 39(4), 504–507.

Linde, J. Sonnemans, J. (2012). Social comparison and risky choices. *Risk Uncertain*, 44(1), 45–72.

McCaughey, C. i Rozin, P. (2003). Solomon Asch: Scientist and humanist. W: G.A. Kimble, M. Wertheimer (red.). *Portraits of pioneers in psychology*, vol. V. New Jersey – London: American Psychological Association and Lawrence Erlbaum Associates.

Neckar, J. (2009). Samowiedza i jej bohater. W: A. Niedźwieńska, J. Neckar (red.). *Poznaj samego siebie, czyli o źródłach samowiedzy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”.

Nowak, A. (2012), Pojęcie, istota, przyczyny, mechanizmy marginalizacji i wykluczenia społecznego. *Chowanna*, 1(38), 17–33.

Perkin, R. (2007). Kraje francuskojęzyczne. W: F. Barth, A. Gingrich, R. Parkin, S. Silverman (red.). *Antropologia. Jedna dyscyplina, cztery tradycje: brytyjska, niemiecka, francuska i amerykańska*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Poleszak, W. P. (2004). Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym. W: Z. B. Gaś (red.), *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole*. Warszawa: MENiS, s. 155–173.

Pyżalski, J. (2012), *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.

Reber, A. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Schaffer, H.R. (2006). *Rozwój społeczny, dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Shi, B. i Xie, H. (2014). Moderating effects of group status, cohesion, and ethnic composition on socialization of aggression in children's peer groups. *Developmental Psychology*, 50(9), 2188–2198.

Stets, J. E. i Burke, P. J. (2014). Social comparison in identity theory. W: Z. Križan, F. X. Gibbons (red.), *Communal functions of social comparison*. New York: Cambridge University Press.

Strauss, A.L. (2012). Transformacje tożsamości. W: K. Kaźmierska (red.). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Nomos.

Szmajke A. (1996). *Samoutrudnianie jako sposób autoprezentacji. Czy rzucanie kłód pod własne nogi jest skuteczną metodą wywierania korzystnego wrażenia na innych?*. Warszawa: Wydawnictwo Instytut Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego.

Gennep, van A. (2006). *Obrzędy przejścia. Systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.