

ALEKSANDRA TŁUŚCIAK-DELIOWSKA

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej  
w Warszawie*

## PRZYSZLI NAUCZYCIELE WOBEC HIPOTETYCZNYCH EPIZODÓW PRZEMOCY RÓWIEŚNICZEJ WŚRÓD UCZNIÓW<sup>1</sup>

ABSTRACT. Tłuściak-Deliowska Aleksandra, *Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów* [Prospective Teachers v. Hypothetical Episodes of School Bullying]. *Studia Edukacyjne* nr 49, 2018, Poznań 2018, pp. 231-256. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2018.49.14

Substantive preparation but also the beliefs and attitudes of prospective professionals to important social issues are essential for their later work in the education sector. One such important social and educational problems is peer violence at school. The article presents the results of a study aimed at understanding the attitudes of students of Pedagogy (teaching specialization, N = 267) toward bullying in schools, its different types and ways of coping with it. The episodes (vignette) method was used in the study. Based on the data obtained, it can be stated that in preparing prospective teachers, particular attention must be paid to relational (hidden) violence and verbal violence. Further findings and implications are formulated in the text.

**Key words:** violence in school, bullying, teacher training, episodes method

Przygotowanie merytoryczne, ale także przekonania i postawy przyszłych specjalistów wobec istotnych problemów społecznych są ważnym elementem tworzonych przez nich w późniejszym czasie środowisk edukacyjnych. Jednym z takich istotnych problemów społecznych i wychowawczych jest przemoc rówieśnicza w szkole. Temat agresji i przemocy wśród uczniów podlega w dyskusji publicznej „cyklicznemu procesowi nawrotów, który w zależności od mass mediów i pod ich wpływem nabiera rozgłosu lub

---

<sup>1</sup> Badania przeprowadzano w ramach projektu BSTM 6/14 – I WNP, realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Kierownik projektu: dr Aleksandra Tłuściak-Deliowska; kontakt: adeliowska@aps.edu.pl.

nie”<sup>2</sup>. Niezależnie od kierunku prowadzonej dyskusji, agresja interpersonalna i przemoc stanowią ważny problem społeczny, w ramach którego dzieci i młodzież występują zarówno w roli sprawcy, ofiary, jak i świadka. Ważny, nie tylko ze względu na powszechność tego zjawiska, lecz także ze względu na jego dowiedzione negatywne skutki, zarówno krótko- jak i długotrwałe dla ofiar, ale także konsekwencje dla całej społeczności szkolnej. Stąd też podkreśla się nieustannie konieczność zajmowania się tym zagadnieniem przez dyscypliny humanistyczne i społeczne celem wypracowania skutecznych sposobów oddziaływania.

### Przemoc rówieśnicza w szkole i jej rodzaje

Istnieje mnóstwo definicji agresji, jednak powszechnie przyjmuje się, że agresję stanowi każda forma zachowania, której celem jest intencjonalne wyrządzenie szkody jednostce lub innemu obiektowi<sup>3</sup>. Owa intencja przesądza o tym, że mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym. Ponadto, między jednostkami społecznymi zaangażowanymi w to zachowanie występuje równowaga w zakresie siły psychicznej lub fizycznej. Natomiast w sytuacji nierównowagi sił jest mowa o przemocy<sup>4</sup>. Specyficzny zaś jej rodzaj w szkole stanowi bullying (dręczenie, nękanie). Charakterystyczna dla niego jest powtarzalność negatywnych zachowań w czasie; uwikłane w niego są te same osoby – ten sam sprawca dręczy intencjonalnie tę samą ofiarę – między którymi występuje pewna dysproporcja siły. Nie można więc mówić o szykanach czy prześladowaniu w przypadku konfliktów między osobami mniej więcej równie silnymi<sup>5</sup>. Dręczenie szkolne jest działaniem intencjonalnym; nie dzieje się przez przypadek i nie jest także żartem, który wbrew intencjom inicjatorów przekształcił się w sytuację krzywdzącą innego ucznia<sup>6</sup>.

Agresja i przemoc w szkole mają różne oblicza. Po pierwsze, możemy mieć do czynienia z przemocą fizyczną stosowaną wobec rówieśnika lub jego własności. Przykładowym działaniem jest popychanie, bicie, kopanie, ciągnięcie za włosy, niszczenie własności. Z różnych badań wynika, że sprawcami takich zachowań częściej są chłopcy niż dziewczęta, a także to

<sup>2</sup> J. Surzykiewicz, *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003, s. 271.

<sup>3</sup> E. Aronson, *Człowiek istota społeczna*, Warszawa 2009, s. 250.

<sup>4</sup> K. Rigby, *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć? Poradnik dla rodziców i pedagogów*, Kraków 2010, s. 29.

<sup>5</sup> Oczywiście nie chodzi tylko i wyłącznie o siłę fizyczną, ale także np. psychiczną, przewagę liczebnościową itp. Por. D. Olweus, *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* przekł. D. Jastrun, Warszawa 2007, s. 22.

<sup>6</sup> Por. B. Coloroso, *The bully, the bullied and the bystander*, New York 2002; K. Rigby, *Przemoc w szkole*; A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Warszawa 2014, s. 16.

chłopcy częściej stają się ofiarami przemocy fizycznej ze strony rówieśników<sup>7</sup>. Można powiedzieć, że przemoc fizyczna to taki najbardziej stereotypowy obraz przemocy między uczniami.

Kolejną formę stanowi przemoc werbalna, przejawiająca się obraźliwym odnoszeniem się do drugiej osoby, na przykład poprzez przezywanie, przedrzeźnianie, wyśmiewanie, poniżanie, zastraszanie i tym podobne. Zachowania tego typu mają dość szybki przebieg, dlatego trudniej je przerwać<sup>8</sup>. Ponadto, tego typu zachowania niejednokrotnie nie są traktowane jako przejawy przemocy rówieśniczej<sup>9</sup>.

Kolejnym rodzajem jest przemoc relacyjna, której istota polega na manipulowaniu relacjami społecznymi rówieśnika w taki sposób, aby sprawić mu przykrość, co może polegać między innymi na wykluczaniu z grupy, nastawianiu innych przeciwko rówieśnikowi, rozpowszechnianiu kłamstw i tym podobnych. Opierając się na badaniach dotyczących różnic płciowych w dziedzinie zachowań agresywnych, przyjmuje się, że ta forma jest bardziej popularna wśród dziewcząt<sup>10</sup>. Ponadto, owa forma przemocy ukrytej postrzegana jest za bardziej wyrafinowaną<sup>11</sup> niż wcześniejsze, ponieważ osiągnięcie celu jest możliwe pod warunkiem, że sprawca ma świadomość relacji pomiędzy poszczególnymi osobami. Literatura przedmiotu wskazuje także, że wraz z wiekiem następuje zastępowanie agresji i przemocy fizycznej przez agresję werbalną i relacyjną<sup>12</sup>.

Oprócz wyżej wymienionych form, w ostatnim czasie mamy także do czynienia z przemocą elektroniczną (cyberbullyingiem), w której wykorzystuje się Internet i telefony komórkowe do skrzywdzenia drugiej osoby. Można zatem powiedzieć, że jest to przemoc pośrednia. Cyberbullying może być realizowany na różne sposoby. Na przykład, można wymienić flaming, cyberstalking, kradzież tożsamości (ang. *impersonation*), happy slapping i inne<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> Por. np. K. Bjorkqvist, *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research*, *Sex Roles*, 1994, 30, s. 177-188; T.R. Nansel i in., *Bullying behaviors among US youth*, *Journal of the American Medical Association*, 2001, 285, s. 2094-2100.

<sup>8</sup> W. Ong i in., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore 2010, s. 4.

<sup>9</sup> F. Mishna i in., *Teachers' understanding of bullying*, *Canadian Journal of Education*, 2005, 28, 4, s. 718-738; A.K. Gorsek, M.M. Cunningham, *A review of teachers' perception and training regarding school bullying*, *PURE Insights*, 2014, 3, 1, artykuł 6, <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6> [dostęp: 26.08.2015].

<sup>10</sup> Por. np. K., Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard do direct and indirect aggression*, *Aggressive Behaviors*, 1992, 18(2), s. 117-127; L. Owens, R. Shute, P.T. Slee, *Girls aggressive behavior*, *The Prevention Researcher*, 2004, 11, s. 9-10.

<sup>11</sup> Por. W. Ong i in., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore 2010, s. 4.

<sup>12</sup> Por. np. K., Bjorkqvist, K.M.J. Lagerspetz, A. Kaukiainen, *Do girls manipulate*, s. 117-127.

<sup>13</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków 2012, s. 126-128.

## Szkoła i nauczyciele wobec przemocy rówieśniczej wśród uczniów

K. Rigby wyróżnił sześć głównych podejść stosowanych wobec problemu przemocy rówieśniczej w szkole<sup>14</sup>. Pierwszym jest podejście tradycyjne, dyscyplinujące (ang. *the traditional disciplinary approach*). Dominuje ono w szkołach, a podejmowane w ramach niego działania mają zastosowanie wobec większości, jeśli nie wszystkich, rodzajów przemocy szkolnej. Ze względu na nakładane na sprawcę sankcje, rozwiązanie to pełni także funkcję prewencyjną, bowiem zawiera w sobie „przekaz” dla pozostałych uczniów, że niewłaściwe zachowanie będzie w konkretny sposób ukarane. Z drugiej zaś strony, dominacja tego podejścia w szkole może przyczynić się do kontynuowania zachowań przemocowych w formie bardziej ukrytej i trudniejszej do uchwycenia.

Kolejne podejście koncentruje się na wzmocnieniu ofiary (ang. *strengthening the victim*) i jego istota polega na towarzyszeniu ofierze przemocy rówieśniczej w efektywnym poradzeniu sobie z trudną sytuacją (np. stosowanie techniki mgły podczas treningu asertywności, dążenie do podniesienia poczucia własnej wartości itp.). Przyjmuje się jednak, że to podejście jest najbardziej skuteczne w odniesieniu do przemocy werbalnej, która występuje w sytuacjach jeden – na – jeden, kiedy mamy do czynienia z niewielką przewagą siły między jednostkami w nią zaangażowanymi.

Trzecie podejście wykorzystuje metodę mediacji, która jest narzędziem rozwiązywania konfliktów w szkole. Mediatorem może być niezależny nauczyciel lub odpowiednio przygotowany rówieśnik. To podejście wymaga gotowości każdej zaangażowanej strony do wzięcia udziału w spotkaniu (spotkaniach) w celu wypracowania rozwiązania, które nie jest narzucane przez nikogo z góry. Dlatego, ma ono zastosowanie wówczas, kiedy strony są autentycznie zainteresowane rozwiązaniem problemu, a mediator pozostaje neutralny.

Czwarte podejście to tak zwana praktyka naprawcza (ang. *restorative practice*), określana także jako sprawiedliwość naprawcza, której celem jest dążenie do poprawy relacji w grupie rówieśniczej. Chodzi o to, aby sprawca uświadomił sobie, że zrobił źle, zrozumiał negatywny wpływ swojego postępowania na ofiarę, doświadczył wyrzutów sumienia i w rezultacie autentycznie dążył do naprawy relacji z ofiarą, a także całą społecznością szkolną. Ważnym elementem jest także gotowość ofiary oraz pozostałych uczniów do

<sup>14</sup> K. Rigby, *Bullying interventions in schools: six major approaches*, Camberwell 2010; tenże, *What can schools do about cases of bullying?* Pastoral Care in Education, 2011, 29, 4, s. 276-280.

zaakceptowania sprawcy, przyjęcia jego przeprosin i zrozumienia chęci naprawienia przez niego sytuacji<sup>15</sup>.

Piąte podejście wykorzystuje metodę grupy wspierającej (ang. *the support group metod*). Podejście to zostało opracowane przez B. Maines i G. Robinsona<sup>16</sup>, a znane jest także pod nazwą „podejścia bez obwiniania” (ang. *no-blame approach*). Polega na tym, że osoba, która została zidentyfikowana jako agresor, konfrontowana jest z trudną sytuacją ofiary podczas spotkania z wyselekcjonowaną grupą uczniów (najczęściej są to świadkowie i przyjaciele ofiary). Uczeń, który jest ofiarą nie uczestniczy w tym spotkaniu (spotkanie z ofiarą bez udziału sprawcy odbywa się wcześniej). Podczas spotkania każdy uczestnik wypowiada się, jak można byłoby poprawić sytuację ofiary. Grupa wypracowuje plan poprawy sytuacji i wdraża go w życie.

Ostatnie, szóste podejście opiera się na metodzie wspólnej sprawy (ang. *the metod of shared concern*), opracowanej przez A. Pikasa. Stosowanie tego rozwiązania zaleca się w sytuacji, kiedy ofiara prowokuje sprawcę<sup>17</sup>, a poszczególni uczniowie przyjmują sztywne role<sup>18</sup>. W tym podejściu oraz w podejściu wcześniejszym nie stosuje się żadnych sankcji wobec sprawcy. Posługiwanie się tą metodą jest rozłożone w czasie i sprowadza do podjęcia próby oddziaływania w szerszym społecznym kontekście poprzez włączenie poszczególnych uczniów, którzy zaangażowani są w zachowania agresywne. Dąży się do ustalenia pewnych reguł, dzięki którym możliwe będzie bezkonfliktowe koegzystowanie uczniów w szkole.

Każde z omówionych podejść ma zastosowanie w nieco innych okolicznościach, od których zarazem zależy jego skuteczność. Wypracowane w szkole strategie mogą stanowić kombinacje podejść/metod zasygnalizowanych powyżej. Niezależnie na jakie metody kładzie się nacisk w szkole, od pewnego już czasu zwraca się uwagę, że żadna metoda nie będzie skuteczna, jeśli nie uwzględni się całego środowiska szkolnego, całej społeczności tworzącej to środowisko (ang. *whole-school approach*)<sup>19</sup>. Skuteczność strategii szkoły zależna

<sup>15</sup> Por. W. Klaus, *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Warszawa 2009, s. 334-359. Jednym ze sposobów realizacji sprawiedliwości naprawczej są Kręgi Naprawcze, zob. <http://fundacjasr.org/MetodaKN.html>

<sup>16</sup> Szczegółowy opis etapów pracy tą metodą w: J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole – konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN Sophia, Kraków 2004, s. 58-60, [www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf](http://www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf) [dostęp: 26.08.2015].

<sup>17</sup> Por. K. Rigby, *What can schools do about cases of bullying?* s. 280.

<sup>18</sup> J. Kołodziejczyk, *Agresja i przemoc w szkole*.

<sup>19</sup> Por. A. Tłuściak-Deliowska, *Kreowanie kultury współpracy i współbycia na rzecz przeciwdziałania przemocy szkolnej*, Racibórz, październik 2014; K. Rigby, *Przemoc w szkole*, s. 172; J. Cohen i in., *Rethinking effective bully and violence prevention efforts: promoting healthy school climates, posi-*

jest także od stopnia przygotowania do jej realizacji przez personel<sup>20</sup>. Przyjmuje się, że kluczową osobą w sytuacji przemocy rówieśniczej jest nauczyciel, z racji częstotliwości kontaktów z uczniami i pełnionej roli zawodowej. Nauczyciel może być postrzegany także jako swoisty ratownik ucznia w sytuacji mu zagrażającej<sup>21</sup>. Niestety, zdarza się, że nauczyciele (z różnych powodów) nie reagują na dostrzegane przejawy przemocy rówieśniczej między uczniami i ta bierność postrzegana jest przez uczniów, co ma daleko idące konsekwencje<sup>22</sup>. Niekiedy podejmowane przez nauczyciela kroki nie pomagają, a wręcz szkodzą, bo skutkują jeszcze większą stygmatyzacją ofiary<sup>23</sup>. Szkodliwy wpływ działań nauczyciela rzadko jest intencjonalny, niemniej sami uczniowie stwierdzają, że poczytania nauczycieli w sytuacji, kiedy dowiadują się o przemoc między uczniami są pomocne tylko w niewielkim procencie przypadków<sup>24</sup>. Z badań R. Veenstry i współpracowników wynika, że dostrzeganie przez uczniów skuteczności działań nauczycieli pozostaje w związku z niższym poziomem zachowań przemocowych uczniów<sup>25</sup>. W klasach, w których nauczyciel postrzegany jest przez uczniów jako osoba wysoce skuteczna w zapobieganiu i zwalczaniu przemocy rówieśniczej w szkole oraz której reakcje nie wymagają ogromnego wysiłku w sytuacji interwencji (a zatem nauczyciel działa w sposób niejako naturalny), uczniowie w mniejszym stopniu angażują się w przemoc, nawet ci, którzy ją aprobują. Dlatego, należałoby dokładnie przeanalizować czynniki warunkujące działania nauczyciela<sup>26</sup>, dopracować wachlarz umiejętności i kompetencji nauczyciela tak, by miał on większą świadomość swoich działań i umiał posługiwać się skuteczniejszymi metodami niesienia pomocy ofiarom.

---

*tive young development and preventing bully-victim-bystander behavior*, International Journal of Violence and Schools, 2015, 15, s. 2-40.

<sup>20</sup> E.L. Lund i in., *School counselors' and school psychologist' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices*, Journal of School Violence, 2012, 11, s. 246-265.

<sup>21</sup> J.B. Newman, K.S. Frey, D.C. Jones, *Factors influencing teacher interventions in bullying situations: implications for research and practice*, [w:] *Handbook of Youth Prevention Science*, red. B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, New York – London 2010, s. 218-237; A.K. Gorsek, M.M. Cunningham, *A review of teachers' perception*.

<sup>22</sup> Zob. A. Thuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza w szkole*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu); C.P. Bradshaw, A.L. Sawyer, L.M. O-Brennan, *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*, School Psychology Review, 2007, 36, 3, s. 361-382.

<sup>23</sup> A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, A. Baczek-Dombi, *Przemoc w szkole. Raport z badań*, Maj 2011. [www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf](http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf) [dostęp: 25.08.2015].

<sup>24</sup> Por. K. Rigby, *Przemoc w szkole*, s. 91.

<sup>25</sup> R. Veenstra i in., *The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy and Efforts to Reduce Bullying*, Journal of Educational Psychology, 2014, s. 1-9.

<sup>26</sup> Rola nauczyciela, jak też indywidualne wyznaczniki jego reakcji oraz znaczeń przypisywanych tym działaniom przez uczniów są przedmiotem tekstu: A. Thuściak-Deliowska, *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza*.

## Przyszły nauczyciel wobec przemocy rówieśniczej - uzasadnienie potrzeby eksploracji podjętej problematyki

Mając na uwadze wyżej przytoczone ustalenia, istotnego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie kandydatów na nauczycieli z zakresu przemocy rówieśniczej, jej mechanizmów i konsekwencji, ale także możliwych interwencji i ich adekwatności do danej sytuacji oraz skuteczności. To stwierdzenie brzmi być może trywialnie, niemniej chodzi o zwrócenie uwagi na nieco inne aspekty, o które należałoby to przygotowanie pedagogiczne uzupełnić. Nowe spojrzenie na zagadnienie profilaktyki i zapobiegania przemocy w szkole koncentruje się właśnie na osobach przygotowujących się do zawodu. Eksploruje się postawy i przekonania przyszłych specjalistów, wiążąc z tym nadzieje dotyczące podejmowania nowych działań na rzecz ograniczenia przemocy w szkole. Zakłada się, że wiedza i postawy przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole mogą mieć wpływ na skuteczność inicjatyw podejmowanych na rzecz zapobiegania i ograniczania przemocy w szkole już wówczas, kiedy student po ukończeniu nauki akademickiej wkroczy w nauczycielską profesję.

W.M. Craig, K. Henderson i J.G. Murphy zbadały funkcję czynników kontekstowych oraz indywidualnych charakterystyk osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela (ang. *pre-service teacher*) dla kształtowania ich postaw wobec dręczenia szkolnego i prawdopodobnych reakcji w sytuacji przemocy rówieśniczej<sup>27</sup>. Z badań tych wynika, że studenci postrzegają agresję fizyczną za bardziej poważną i wymagającą interwencji formę zachowań w przeciwieństwie do agresji werbalnej czy psychicznej. Ponadto, kandydaci na nauczycieli, którzy cechowali się wyższym poziomem empatii, w większym stopniu rozpoznawali przemoc szkolną i sygnalizowali, że w takich sytuacjach by interweniowali. Podobne rezultaty dotyczące postaw studentów kierunków nauczycielskich wobec różnych rodzajów bullingów uzyskały w swoich badaniach S. Bauman i A. Del Rio. Studenci udzielali odpowiedzi na pytania do podanych sześciu scenariuszy ilustrujących przemoc w szkole. Okazało się, że badani uznali przemoc relacyjną za najmniej „poważną” oraz wyrażali najmniej współczucia ofiarom tego rodzaju przemocy. Badaczki stwierdzają zatem analogicznie, jak wcześniej przywołani autorzy, że potencjalni nauczyciele są bardziej skłonni podejmować działania wówczas, gdy dręczenie ma charakter bezpośredni i fizyczny<sup>28</sup>. Z badań J.S. Yoon przeprowadzonych wśród 98 nauczycieli uczestniczących

<sup>27</sup> W.M. Craig, K. Henderson, J.G. Murphy, *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*, *School Psychology International*, 2000, 21, s. 5-21.

<sup>28</sup> S. Bauman, A. Del Rio, *Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom*, *School Psychology International*, 2005,

w studiach uzupełniających wynika, że ich prawdopodobne reakcje na zachowania agresywne zależne są od stopnia empatii wobec ofiary, poczucia własnej skuteczności (oszacowanej na podstawie dotychczasowych działań w podobnych sytuacjach) i postrzeganej powagi sytuacji<sup>29</sup>. Oczywiście, mając na uwadze specyfikę i kompleksowość zjawiska, należałoby uwzględnić jeszcze szereg innych czynników, które mogą warunkować działania nauczycieli. Nie wszystkie czynniki zostały jeszcze zweryfikowane empirycznie w sposób systemowy<sup>30</sup>. Niemniej to, jakie działania podejmowane są przez nauczycieli ma związek z ich postawami wobec tego zjawiska, wiedzą na jego temat, znajomością różnych rozwiązań (a także uwarunkowań ich skuteczności) i posiadania odpowiednich umiejętności ich wdrożenia oraz świadomością tych wszystkich elementów.

Podsumowując, postawy przyszłych nauczycieli wobec przemocy w szkole mogą być znaczące dla skuteczności inicjatyw podejmowanych przez szkołę na rzecz zapobiegania i ograniczania tego zjawiska. Badanie postaw i przekonań nauczycieli będących u progu swojej kariery zawodowej, czy dopiero przygotowujących się do zawodu, jest nową perspektywą badawczą, która rozwija się w ostatnim czasie w kontekście problematyki przemocy w szkole. Podjęte badanie mieści się w tym nurcie i oprócz celu poznawczego ma w dalszej perspektywie cel aplikacyjny. Celem badania było bowiem poznanie deklarowanych postaw studentów pedagogiki wobec przemocy rówieśniczej w szkole, jej rodzajów i możliwych sposobów interwencji<sup>31</sup>. Można przypuszczać, że ze względu na wybrany kierunek kształcenia, badani będą wyrażali raczej negatywne postawy wobec przemocy szkolnej i będą dostrzegali potrzebę jej ograniczenia.

## Procedura badania

### Charakterystyka badanej grupy

Badania były realizowane od października 2014 do maja 2015 roku. Najpierw przeprowadzono badania pilotażowe z udziałem 53 studentów pedagogiki celem sprawdzenia i udoskonalenia procedury badawczej. W badaniu

26(4), s. 428-442; tychże, *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying*, *Journal of Educational Psychology*, 2006, 98, s. 219-231.

<sup>29</sup> J.S. Yoon, *Predicting Teacher Intervention in Bullying Situations*, *Education and Treatment of Children*, 2004, 27, 1, s. 37-45.

<sup>30</sup> Por. K. Rigby, *What can schools do about cases of bullying?*, s. 276.

<sup>31</sup> Prezentowane w artykule wyniki są fragmentem większego badania, w którym uwzględniono także własne doświadczenia badanych z przemocą rówieśniczą w czasach szkolnych oraz indywidualne przekonania na temat przemocy w szkole.



właściwym wzięło udział 267 studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich, z czego 97 osób (36,3%) to studenci rozpoczynający studia pedagogiczne, 133 osoby (49,8%) – studenci kończący studia oraz 37 uczestników kwalifikacyjnych studiów podyplomowych w zakresie przygotowania pedagogicznego (13,9%). Średnia wieku badanych wyniosła 23,41 lat (SD = 4,65). Badaną próbę stanowiły w zdecydowanej większości kobiety (255; 96,2%).

## Metoda

W badaniu wykorzystano metodę epizodów (*vignette*)<sup>32</sup>, sytuującą się pomiędzy skalami psychologicznymi a metodami projekcyjnymi<sup>33</sup>. Badanym przedstawiono 5 epizodów różnego rodzaju bullyingu w formie ich słownego opisu<sup>34</sup>. Epizody zostały w taki sposób skonstruowane, aby przedstawić typowe sytuacje dla różnego rodzaju dręczenia, z uwzględnieniem form przemocy omówionych wcześniej. Bohaterami sytuacji są uczniowie różnej płci i w różnym wieku. Przed przystąpieniem do badań sytuacje zostały przeanalizowane z sędziami kompetentnymi oraz dopracowane po przeprowadzeniu badań pilotażowych. W kwestionariuszu, który wypełniali badani, epizody były ułożone w przypadkowej kolejności i zatytułowane jako „sytuacja 1”, „sytuacja 2” itd. Badani otrzymali informację, że w kwestionariuszu znajduje się opis pięciu sytuacji mających miejsce w środowisku szkolnym. Ich zadanie polegało na zapoznaniu się z opisem, następnie ustosunkowaniu się do 8 twierdzeń z użyciem 5-stopniowej skali Likerta (1 – zdecydowanie się nie zgadzam, 2 – raczej się nie zgadzam, 3 – nie mam zdania, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam). Twierdzenia były zorientowane na (1) dostrzeżenie problemu w opisanej sytuacji, (2) ocenę akceptacji danego zachowania, (3) ocenę powszechności danego zachowania w szkole, (4) ocenę zachowania jako niewłaściwego, (5) ocenę zachowania jako agresywnego, (6) ocenę współczucia wobec ofiary, (7) dostrzeżenie potrzeby reakcji ze strony nauczyciela oraz (8) ocenę prawdopodobieństwa własnej interwencji w takiej sytuacji. Po każdej sytuacji było wolne miejsce na swobodną wypowiedź badanego, z ukierunkowaniem na przedstawienie prawdopodobnego zachowania w danej sytuacji, konkretniej – co badany zrobiłby będąc na miejscu

<sup>32</sup> Inspiracją do wykorzystania takiej metody były badania przeprowadzone przez Craig, Henderson i Murphy (W.M. Craig, K. Henderson, J.G. Murphy, *Prospective teachers' attitudes*, s. 5-21) oraz Yoon (J.S. Yoon, *Predicting Teacher Intervention*, s. 37-45), w których wykorzystano kwestionariusz (The Bullying Attitude Questionnaire) bazujący na metodzie epizodów.

<sup>33</sup> K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa 2000, s. 155.

<sup>34</sup> Epizody zostaną przedstawione w dalszej części tekstu. Wykorzystanie ich w badaniach lub pracy dydaktycznej jest możliwe za zgodą/informacją autorki.

nauczyciela. Jeśli chodzi o kodowanie odpowiedzi otwartych, opracowano formułę uwzględniającą z jednej strony między innymi wcześniej przytoczone podejścia do problemu przemocy rówieśniczej, ale także propozycje badanych. Nie wszyscy jednak udzielili odpowiedzi na pytanie otwarte.

## Prezentacja i analiza wyników

W pierwszej kolejności zostaną przeanalizowane poszczególne epizody, przedstawione statystyki opisowe dla uzyskanych rezultatów oraz ich analiza. Epizody zostały uporządkowane według rodzajów przemocy rówieśniczej omówionych na początku. Dalsze analizy będą koncentrowały się na relacji pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi oraz ich zróżnicowaniu.

### Przyszli nauczyciele wobec przemocy fizycznej

Pierwszy epizod jest przykładem dręczenia fizycznego, bezpośredniego, którego konsekwencje są przez wszystkich członków społeczności szkolnej dostrzegalne. Badanym został przedstawiony następujący opis:

*Patryk jest chłopakiem, który bardzo dba o swoją fizjonomię i wygląd, co nie spotyka się z akceptacją wśród kolegów z klasy. Ale za to ma sporo koleżanek, z którymi spędza wolny czas. Koledzy przezywają go „pedał” i „ciota”. Wracając z zajęć wuefu Marcin popchnął Patryka na korytarzu i kopnął bez żadnego powodu. Siniak na nodze chłopca jest dostrzegalny. Nie jest to pierwsze zachowanie agresywne Marcina w stosunku do innych uczniów.*

Dodatkowo, opisana przemoc ma podłoże homofobiczne, czyli jest to prześladowanie motywowane uprzedzeniami wobec danej osoby ze względu na jej orientację seksualną<sup>35</sup>. W okresie dorastania kwestie własnej seksualności i orientacji seksualnej mają dość istotne znaczenie<sup>36</sup>. Ofiara wcale nie musi być homo- czy biseksualna, niemniej przez środowisko rówieśnicze może być postrzegana jako taka, która nie mieści się w stereotypowym postrzeganiu płci.

Poniżej zestawiono rozkład wyników ustosunkowania badanych wobec poszczególnych twierdzeń.

<sup>35</sup> Por. A. Thuściak-Deliowska, *Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2013, 8, s. 19.

<sup>36</sup> Por. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Warszawa 2005, s. 183-188.

Tabela 1  
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisaney sytuacji	97,7%	0,4%	1,9%	1,14	0,56
2. Akceptuję zachowanie Marcina	95,8%	0,4%	3,8%	1,20	0,76
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	3,1%	17,5%	79,5%	4,17	0,90
4. Zachowanie Marcina jest niewłaściwe	3,0%	0,4%	96,6%	4,82	0,72
5. Zachowanie Marcina jest zachowaniem agresywnym	2,7%	0,8%	96,6%	4,80	0,71
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Patrykowi	6,1%	9,5%	84,5%	4,34	0,97
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	2,7%	3,0%	94,3%	4,68	0,77
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,9%	2,3%	95,8%	4,71	0,66

Z danych przedstawionych w tabeli 1 wynika, że prawie wszyscy badani dostrzegają problem w opisaney sytuacji, a także w takim samym stopniu uznają zachowanie Marcina za zachowanie niewłaściwe (96,6%) i agresywne (96,6%). Zdaniem większości badanych, opisana sytuacja wymaga interwencji ze strony nauczyciela i badani deklarowali, że będąc na miejscu nauczycie-

la takiej interwencji by się podjęli. Jeśli chodzi o sugestie badanych dotyczące tego, co konkretnie zrobiliby w takiej sytuacji, to na podstawie swobodnych odpowiedzi można powiedzieć, że dominowały dwa podejścia: ukierunkowane na sprawcę i na całą grupę. W pierwszym podejściu najczęściej sugerowano odbycie indywidualnej rozmowy z agresywnym uczniem na temat jego zachowania. Drugim często rozwiązaniem było przeprowadzenie zajęć o tolerancji wobec odmienności.

### Przyszli nauczyciele wobec przemocy werbalnej

Kolejne dwie sytuacje stanowią przykłady przemocy werbalnej. Bohaterami pierwszej sytuacji są uczniowie starszych klas szkoły podstawowej:

*Tomek jest uczniem VI klasy szkoły podstawowej. Ma problemy z poprawną wymową, sepleni. Jeden z kolegów – Wojtek dokucza mu z tego powodu, przedrzeźnia go, a wtedy pozostali uczniowie z klasy śmieją się. Kiedy nauczyciel zwrócił na to uwagę, Wojtek powiedział, że to przecież tylko zabawa, żarty, nic poważnego.*

Tabela 2  
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	95,4%	1,5%	3,0%	1,27	0,70
2. Akceptuję zachowanie Wojtka	92,4%	1,5%	6,1%	1,35	,97
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	2,3%	17,1%	80,6%	4,24	0,83
4. Zachowanie Wojtka jest niewłaściwe	2,7%	0,8%	96,6%	4,69	0,71
5. Zachowanie Wojtka jest zachowaniem agresywnym	9,6%	18%	72,4%	4,02	1,06
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Tomkowi	3,1%	12,3%	84,7%	4,30	0,91

7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,5%	1,9%	96,5%	4,68	0,65
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,5%	3,8%	94,7%	4,68	0,70

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 2, większość badanych (96,6%) postrzega zachowanie Wojtka jako zachowanie niewłaściwe, ale tylko 72,4% uznaje je za zachowanie agresywne. Większość (96,5%) jednak uważa, że interwencja nauczyciela jest konieczna, niewiele mniej badanych (94,7%) deklaruje, że będąc nauczycielem w takiej sytuacji na pewno by zareagowało. Na podstawie wskazywanych sposobów reakcji można wskazać dwa dominujące podejścia: zorientowane na ucznia zachowującego się niewłaściwie oraz zorientowane na ofiarę. Po pierwsze, badani sugerowali rozmowę z uczniem, który przedrzeźnia innego, pouczenie go, iż jego zachowanie jest niewłaściwe. Po drugie, badani sugerowali skierowanie Tomka do logopedy.

Druga sytuacja także obrazuje zachowanie o znamionach bezpośredniej przemocy werbalnej, poniekąd też relacyjnej, pomiędzy dziewczynkami w przedszkolu:

*Pracujesz w przedszkolu z grupą „starszaków”. Dzieci mają właśnie czas na swobodną zabawę. Przypadkiem słyszysz, jak **Kamila** mówi do **Moniki**: „Nie! Już Ci przecież mówiłam, że nie możesz się z nami bawić. Jesteś głupia”. **Monika** bawi się zatem sama ledwo kryjąc łzy. Nie jest to pierwsza taka sytuacja, kiedy dziewczynka jest izolowana przez rówieśników.*

Tabela 3  
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	97,3%	1,1%	1,5%	1,15	0,56
2. Akceptuję zachowanie Kamili	95,9%	1,1%	3%	1,20	0,68

3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	1,9%	12,5%	85,6%	4,31	0,76
4. Zachowanie Kamili jest niewłaściwe	6,8%	2,7%	90,5%	4,58	1,00
5. Zachowanie Kamili jest zachowaniem agresywnym	8,8%	20,2%	71,1%	4,00	1,04
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Monice	5,0%	12,2%	82,8%	4,25	0,93
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,6%	2,7%	95,8%	4,72	0,63
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	3,1%	3,8%	93,1%	4,70	0,72

Podobnie jak miało to miejsce w pierwszej omówionej sytuacji, większość badanych (97,3%) dostrzega problem w tej sytuacji i zgadza się (90,5%) z tym, że zachowanie to jest niewłaściwe, ale już nieco mniej (71,1%) uważa je za zachowanie agresywne. Co piąta osoba nie mogła zdecydować się w wypowiedziach odnośnie „agresywności” tego zachowania. Badani, podobnie jak było to w przypadku przemocy fizycznej, empatyzowali z ofiarą, a także byli zdania, że sytuacja ta wymaga interwencji ze strony nauczyciela i oni taką interwencję by podjęli. Konkretnie, większość badanych (ponad 70%) sugerowało rozmowę z Kamilą, zwrócenie uwagi, że jej zachowanie jest nieodpowiednie i sugerowanie przeproszenia Moniki. Pojedyncze osoby proponowały wprowadzenie takich zabaw, by wszyscy mogli bawić się razem.

### **Przyszli nauczyciele wobec przemocy relacyjnej – ukrytej**

W kolejnej sytuacji mamy do czynienia z przemocą ukrytą, której istotą jest upokorzenie, skompromitowanie uczennicy przed rówieśnikami i nauczycielem. Sytuacja jest tak przedstawiona, jak mogłoby to wyglądać z perspektywy nauczyciela – wychowawcy. Rzecz dzieje się w gimnazjum:

Jesteś wychowawcą II klasy gimnazjum. W piątek przed ostatnią lekcją, jaką jest godzina wychowawcza z Tobą, **Edyta** (uczennica z Twojej klasy) zgłosiła, że zginął jej dzisiaj w szkole zegarek, który dostała w prezencie urodzinowym od rodziców. Dziewczyna zaczęła tę sprawę bardzo przeżywać, rozglądała się po klasie, przeszukiwała swoje rzeczy. Jeden uczeń stwierdził, że może ktoś po prostu ukradł jej zegarek. Inny uczeń zaproponował, żeby przeszukać plecaki wszystkich osób w klasie. Jako nauczyciel nie możesz przeszukać osobistych rzeczy uczniów, ale cała klasa zgodziła się, żeby pokazać zawartość swoich plecaków. Okazuje się, że zegarek wypadł z plecaka **Gosi**. **Gosia** jest osobą lubianą w klasie i lubią ją także nauczyciele. Jest raczej dobrą uczennicą, odnosi sukcesy w sporcie, szczególnie w koszykówce. Pochodzi z zamożnej rodziny. **Gosia** zdziwiła się, gdy zobaczyła zegarek i nic nie powiedziała, zaś rówieśnicy zaczęli niemile komentować to zajście, stwierdzając, że „tak nietadnie”, że „taka dobra uczennica, a kradnie”, „wstydzilibyś się”. Podejrzewasz, że ktoś podrzucił **Gosi** zegarek, żeby oczernić ją w oczach koleżanek i kolegów.

Opisany przykład jest dość trudny i zawoalowany, niemniej jest to specyfika przemocy ukrytej, relacyjnej. Z przedstawionego opisu nie wynika, kto kryje się za spowodowaniem tego zdarzenia. Poniżej przedstawiono opinie badanych na temat tej hipotetycznej sytuacji.

Tabela 4  
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	94,3%	2,7%	3%	1,27	0,79
2. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	11,7%	52,7%	47,4%	3,53	0,99
3. W tej sytuacji mamy do czynienia z niewłaściwym zachowaniem uczniów	3,8%	12,3%	83,9%	4,30	0,90
4. W tej sytuacji mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym	14,2%	29,5%	56,3%	3,62	1,02

5. Jako nauczyciel/ ka współczułbym/ współczułabym Gosi	2,7%	27,6%	69,8%	4,02	0,92
6. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	0,8%	1,9%	97,3%	4,71	0,56
7. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interwe- niował/a	0,8%	2,2%	97%	4,70	0,59

Sytuacja ta okazała się najtrudniejsza do analizy i rozwiązania. Jeśli chodzi o ocenę powszechności takich sytuacji, to zdanie badanych rozkłada się równomiernie. Większość z nich (83,9%) oceniła to zachowanie jako niewłaściwe, ale tylko połowa zgadza się ze stwierdzeniem, że w tych okolicznościach mamy do czynienia z zachowaniem agresywnym. Prawie co trzecia osoba miała trudność z jednoznaczną oceną tego zachowania jako zachowania agresywnego. Być może wynika to z faktu, że w tym przypadku nie wskazano jednoznacznie, której osoby zachowanie jest oceniane. Faktycznie przedstawiona hipotetyczna sytuacja była skomplikowana, nieoczywista, niemniej ostatecznie zdanie w opisie sugerowało, że ktoś celowo podrzucił zegarek dziewczynie. Współczucie wobec Gosi było także nieco mniejsze, niż we wcześniejszych sytuacjach (69,8%). Jednak pomimo tych wątpliwości, prawie wszyscy badani stwierdzili, że nauczyciel powinien zareagować i w równym stopniu zadeklarowali, że oni podjęliby interwencję. Jednakże, problem pojawił się wówczas, kiedy trzeba było sprecyzować, jak będąc na miejscu nauczyciela należałoby się zachować. Badani zostawiali puste miejsce lub po prostu pisali „nie wiem”. Jak widać, mamy do czynienia z ukrytą formą przemocy rówieśniczej, która stanowi spore wyzwanie pedagogiczne. Być może, trudność tej sytuacji została wzmocniona przez sugestię zaistnienia czynu zabronionego, jakim jest kradzież. Wśród odpowiedzi zdarzała się koncentracja właśnie bardziej na fakcie kradzieży zegarka i w związku z tym wzywaniu policji, pogadankach i konsekwencjach kradzieży niż na działaniu, które polegało na celowej manipulacji, skierowaniu podejrzeń o zabór cudzej rzeczy na tę konkretną uczennicę, co z kolei może mieć dla niej konsekwencje: po pierwsze – związane z oskarżeniem o kradzież, po drugie – w postaci pogorszenia relacji rówieśniczych. Zatem, sens zdarzenia nie został do końca uchwycony, pomimo wyraźnej sugestii zawartej w ostatnim zdaniu opisu. Wśród propozycji badanych dotyczących możliwych działań w tej sytuacji dominowała także koncentracja na dojsciu do sprawy zajścia, który powinien zostać ukarany.



### Przyszli nauczyciele wobec przemocy elektronicznej

Ostatni przykład przemocy rówieśniczej, z jakim przyszło się zmierzyć badanym stanowiła przemoc elektroniczna, konkretnie jej typ określany jako poniżenie (*denigration*)<sup>37</sup>:

*Lena i Agnieszka chodzą do II klasy gimnazjum. Lena jest klasową gwiazdą, zaś Agnieszka przeciętną z wyglądu dziewczyną o dużym potencjale intelektualnym. Lena zakochała się w Krzysku z III b, ale on jest wyraźnie zainteresowany Agnieszką, która odwzajemnia jego uczucia. Lena jednak nie daje za wygraną i próbuje ośmieszyć rywalkę w oczach chłopaka. Lena przerobiła zdjęcie Agnieszki w Photoshopie doklejając głowę dziewczyny do zdjęcia roznegliżowanej modelki erotycznej, a następnie rozestąpiła je wszystkim znajomym z Facebooka oraz podszywając się pod Agnieszkę dała ogłoszenie na portalu randkowym. W efekcie Agnieszka nie ma chwili wytchnienia od telefonów różnych mężczyzn zainteresowanych ogłoszeniem, maili, czy wulgarnych komentarzy ze strony rówieśników. Także Krzysiek zachowuje się teraz na dystans.*

Przedstawiona w tym epizodzie przemoc także ma charakter ukryty, jednak w opisie w sposób klarowny podano informacje, kto dopuścił się danego zachowania, czym jest ono motywowane i jakie są jego konsekwencje. Zatem, sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej, niż miało to miejsce we wcześniej opisanych epizodach. Należy jednak pamiętać, że z punktu widzenia nauczycieli i pozostałych dorosłych informacje podane w opisie nie zawsze są tak łatwo dostępne.

Tabela 5  
Rozkład wyników ustosunkowań badanych wobec poszczególnych twierdzeń

Twierdzenie	Raczej się nie zgadzam i zdecydowanie się nie zgadzam	Nie mam zdania	Raczej się zgadzam i zdecydowanie się zgadzam	M	SD
1. Nie widzę żadnego problemu w opisanej sytuacji	97,8%	0%	2,3%	1,11	0,60
2. Akceptuję zachowanie Leny	96,2%	0,4%	3,4%	1,16	0,71
3. Sytuacje takie, jak opisana powyżej, często zdarzają się w szkole	11,8%	37,1%	51,1%	3,58	0,95

<sup>37</sup> J. Pyżalski, *Agresja elektroniczna*, s. 127-128.

4. Zachowanie Leny jest niewłaściwe	4,6%	1,1%	94,3%	4,78	0,84
5. Zachowanie Leny jest zachowaniem agresywnym	3,8%	8%	88,3%	4,53	0,90
6. Jako nauczyciel/ka współczułbym/współczułabym Agnieszce	3,4%	6,1%	90,4%	4,57	0,83
7. Opisana sytuacja wymaga reakcji ze strony nauczyciela	1,1%	1,9%	97%	4,81	0,53
8. Jako nauczyciel/ka w takiej sytuacji na pewno bym interweniował/a	1,2%	3%	95,8%	4,80	0,56

Zachowanie Leny wobec Agnieszki zostało ocenione przez większość badanych (94,3%) jako niewłaściwe, a także jako agresywne (88,3%). Być może wynika to z faktu, że o cyberprzemocy i jej przejawach w ostatnim czasie dużo się mówi również w mediach, toteż zidentyfikowanie takich zachowań nie stanowi problemu. Większość badanych współczułaby Agnieszce (90,4%). Należy mieć na uwadze, że w odniesieniu do tej sytuacji mógł zadziałać efekt płci: po pierwsze, bohaterkami epizodu są dziewczęta, zaś jego istotą zazdrość, dominuje emocjonalność, czyli elementy, które powszechnie traktowane są za „typowo” kobiece, po drugie – gros badanych stanowią kobiety. Większość badanych (97%) uznała, że sytuacja ta wymaga interwencji nauczyciela. Nieco mniej (95,8%) stwierdziło, na miejscu nauczyciela w takiej sytuacji zainterweniowałoby. Konkretnie propozycje postępowania podane przez badanych były bardzo zróżnicowane, niekiedy wręcz skrajne. Sugerowali zawiadomienie rodziców i zgłoszenie sprawy na policję. Inni zaś stwierdzali, że „(...) sytuacja nie miała miejsca w szkole, lecz poza nią, więc nie dotyczy to tak jakby szkoły” (K32, I rok studiów), co niejako w domyśle „zwalnia” nauczyciela z potrzeby reagowania jakkolwiek.

### **Analiza związku między zmiennymi i ich zróżnicowania**

W kolejnym etapie analizy utworzono ogólne sumaryczne współczynniki: (1) niedostrzeżenie problemu ( $\alpha = .578$ ), (2) ocena zachowania jako niewłaściwego ( $\alpha = .619$ ), (3) ocena zachowania jako agresywnego ( $\alpha = .687$ ),

(4) współczucie wobec ofiary ( $\alpha = .834$ ), (5) dostrzeganie potrzeby reakcji ze strony nauczyciela ( $\alpha = .713$ ), (6) prawdopodobieństwo interwencji ( $\alpha = .735$ ), (7) ocena powszechności danej sytuacji ( $\alpha = .804$ ), (8) akceptacja zachowania agresywnego ( $\alpha = .541$ ). Sprawdzono, czy istnieje związek między nimi. Poniżej przedstawiono wyniki analizy korelacji liniowej.

Tabela 6

Macierz współczynników korelacji pomiędzy wyróżnionymi zmiennymi w odpowiedzi na hipotetyczne sytuacje przemocy rówieśniczej

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) niedostrzeżenie problemu	1	-.212**	-.247**	-.156*	-.305**	-.377**	-.062	.379**
(2) ocena zachowania jako niewłaściwego		1	<b>.648**</b>	.328**	<b>.587**</b>	.541**	-.205**	-.159*
(3) ocena zachowania jako agresywnego			1	.286**	.476**	.394**	-.228**	-.026
(4) współczucie wobec ofiary				1	.434**	.378**	-.204**	-.183**
(5) dostrzeganie potrzeby reakcji nauczyciela					1	<b>.841**</b>	-.378**	-.173**
(6) prawdopodobieństwo interwencji						1	-.346**	-.239**
(7) ocena powszechności sytuacji							1	-.029
(8) akceptacja zachowania agresywnego								1

\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ .

Boldem zaznaczono korelacje najsilniejsze.

Większość korelacji okazała się istotna statystycznie. Wysoka ocena potrzeby reakcji ze strony nauczyciela w danej sytuacji koreluje silnie dodatnio z oceną prawdopodobieństwa własnej reakcji jako nauczyciela w takiej sytuacji ( $r = 0,841$ ;  $p < 0,01$ ). Jeśli dana osoba oceniała dane zachowanie jako niewłaściwe, to z większym prawdopodobieństwem oceniała je także jako agresywne ( $r = 0,648$ ;  $p < 0,01$ ). Im bardziej dane zachowanie było oceniane jako niewłaściwe, tym bardziej dostrzegano potrzebę interwencji ze strony nauczyciela ( $r = 0,587$ ;  $p < 0,01$ ) oraz prawdopodobieństwo własnej interwencji ( $r = 0,541$ ;  $p < 0,01$ ). Co ciekawe, tak wysokie współczynniki nie wystąpiły w odniesieniu do oceny sytuacji jako zachowania agresywnego. Ujemne korelacje odnotowano, po pierwsze, w odniesieniu do niedostrzegania problemu w danej sytuacji. Jeśli dana osoba uznawała, że w opisaney sytuacji nie dostrzega problemu, wtedy zmniejszało to przede wszystkim ocenę prawdopodobieństwa podjęcia własnej interwencji ( $r = -0,377$ ;  $p < 0,01$ ). Niedostrzeżenie problemu w danej sytuacji wiązało się z jego większą akceptacją ( $r = 0,379$ ;  $p < 0,01$ ). Ta z kolei istotnie ujemnie korelowała z większością czynników. Ponadto, także w odniesieniu do oceny powszechności danego zachowania wystąpiły ujemne korelacje, niemniej otrzymane współczynniki są niskie.

Warto poruszyć tutaj kwestię powszechności danego zachowania i jego akceptacji. Z badań wynika, że im bardziej dane zachowanie postrzegane jest jako powszechne, tym wzrasta przekonanie, że jest ono normatywne, a co za tym idzie – jest ono w większym stopniu aprobowane<sup>38</sup>. Szczególnie taki efekt może mieć miejsce w odniesieniu do przejawów przemocy werbalnej, która jest najbardziej rozpowszechnioną formą agresji wśród dzieci i młodzieży zarówno w Polsce, jak też w innych krajach<sup>39</sup>. Stąd też może wrażenie, że werbalne dokuczanie, obrażanie, używanie wulgarnego słownictwa wobec drugiej osoby i tym podobne nie jest zachowaniem agresywnym. A zatem, należałoby w większym stopniu uświadamiać nie tylko przyszłych pedagogów, ale także uczniów, iż niektóre zachowania, pomimo że bywają często spotykane, są niewłaściwe, na dodatek nierzadko stanowią przejawy przemocy.

<sup>38</sup> Efekt taki odnotowałam we wcześniejszych badaniach przeprowadzonych z udziałem uczniów szkół gimnazjalnych i średnich poświęconych relacji między percepcją klimatu szkoły przez uczniów a ich poziomem aprobaty dla zachowań agresywnych. Przypisywanie własnej szkole większego natężenia przejawów aspołeczności wiązało się z większą aprobatą dla agresji interpersonalnej, zaś większa aprobata dla poszczególnych zachowań zwiększa prawdopodobieństwo zachowania się w taki sposób, gdyż jest to traktowane jako zachowanie standardowe, całkiem zwyczajne. Zob. A. Tłuściak-Deliowska, *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*, *Ruch Pedagogiczny*, 2013, 4, s. 86; A. Frączek, *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji*, *Przegląd Psychologiczny*, 1983, 3, s. 565-585.

<sup>39</sup> A. Komendant-Brodowska, *Agresja i przemoc szkolna*, s. 24-27; D. Piotrowski, J. Hoot, *Bullying and violence in schools: what teachers should know and do*, *Childhood Education*, 2008, 84, 6, s. 357-363.

W celu sprawdzenia, czy istnieje zróżnicowanie rozpatrywanych współczynników w związku etapem przygotowania pedagogicznego (studenci rozpoczynający studia, studenci kończący studia, słuchacze studiów podyplomowych kwalifikacyjnych z zakresu przygotowania pedagogicznego) przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA. Jednakże, nie odnotowano istotnych różnic między porównywanymi grupami. Brak istotnych różnic pomiędzy studentami z różnych lat studiów w odniesieniu do summarycznych współczynników może wynikać z tego, że jednak badana próba pod względem ogólnej postawy pedagogicznej jest homogeniczna. Wygląda na to, że osoby podejmujące się studiów pedagogicznych mają predyspozycje do tego zawodu (obecnie nie prowadzi się rozmów kwalifikacyjnych, które mogłyby zweryfikować, czy dana osoba nadaje się do danego zawodu), już od początku mają wyraźną świadomość swojej osobliwej roli jako pedagoga, poczucie misji oraz wrażliwości na problemy innych. Z drugiej zaś strony, rzetelność tego wyniku może być obniżona przez zmienną aprobaty społecznej. Otóż, badani mogli odpowiadać zgodnie z tym, czego oczekuje się od osoby, która zamierza być w przyszłości nauczycielem.

Dokonano także porównań w odniesieniu do każdej sytuacji oddzielnie i tutaj drobne różnice, które się ujawniły, dotyczyły zdania na temat powszechności poszczególnych sytuacji<sup>40</sup>. Taki stan rzeczy może być związany z odmiennym doświadczeniem badanych, w efekcie którego dane sytuacje postrzegane są jako częstsze, a inne mniej.

Nieco inaczej przedstawia się analiza porównawcza swobodnych wypowiedzi badanych dotyczących ich prawdopodobnej reakcji w danej sytuacji. Ogólnie rzecz ujmując, w wypowiedziach tych dominowało podejście tradycyjne, czyli ukierunkowane na osobę sprawcy – dążenie do zdyscyplinowania go. Biorąc zaś pod uwagę zróżnicowanie wypowiedzi ze względu na etap studiów, można było zauważyć, że studenci rozpoczynający studia sugerowali głównie prowadzenie rozmów, pogadanek, pouczenia, czy wręcz „nakazywania” uczniom zachowania się w określony sposób lub sięganie po pomoc (czasem wręcz „zrzucanie odpowiedzialności”) innych specjalistów, takich jak na przykład psycholog szkolny czy policja. Natomiast, studenci kończący studia starali się nieco bardziej przeanalizować sytuację, uwzględnić wszystkie osoby, które są zaangażowane w dane zachowanie, w większym stopniu włączyć całą klasę w działania na rzecz poprawy sytuacji (np. wprowadzić mediację), uwzględnić jeszcze inne czynniki, które mogą mieć wpływ na ogład przedstawionej sytuacji. Sugestie podpierane były uzasadnieniem, dlaczego ich zdaniem takie rozwiązanie byłoby skuteczne.

---

<sup>40</sup> Zrezygnowano ze szczegółowej prezentacji tych wyników z uwagi na niewielki poziom istotności.

## Wnioski i implikacje praktyczne

Podsumowując uzyskane rezultaty badania, można stwierdzić, że w przygotowaniu przyszłych specjalistów do zawodu nauczyciela szczególną uwagę trzeba zwrócić na przemoc relacyjną (ukrytą) oraz przemoc werbalną. Przemoc fizyczna bezdyskusyjnie wzbudza potrzebę natychmiastowej reakcji w celu jej zaprzestania i ograniczenia, co uwidocznili się także w wynikach zaprezentowanego badania. Podobnie jest w przypadku przemocy elektronicznej, o której w ostatnim czasie dużo się mówi. Dzięki temu nie ma większego problemu z jej rozpoznaniem oraz wskazaniem środków zaradczych. Najtrudniejsza w rozpoznaniu okazuje się właśnie przemoc relacyjna. Także zachowania, które stanowią przejawy przemocy werbalnej nie zawsze są w taki sposób postrzegane. O ile większość studentów nie miała problemu, by przedstawione im zachowania ocenić jako zachowania niewłaściwe, o tyle jednoznaczne określenie tych zachowań jako zachowań agresywnych nie było już tak oczywiste. Właśnie w odniesieniu do sytuacji przedstawiających przemoc relacyjną i werbalną szczególnie się to uwidocznili, gdzie prawie jedna trzecia badanych wybierała odpowiedź „nie mam zdania”. Ten rezultat wyraźnie koresponduje z wynikami badań wcześniej przywołanymi. Co prawda, sam fakt oceny zachowania jako niewłaściwego zwiększał prawdopodobieństwo potrzeby interwencji ze strony nauczyciela, niemniej właściwe zidentyfikowanie zachowania jako agresywnego/przemocowego może mieć związek z wybraną metodą owej interwencji. F.J. Barone sugeruje, że personel szkoły jest znieczulony wobec przejawów bezpośredniej werbalnej i relacyjnej przemocy rówieśniczej<sup>41</sup>, gdyż tego typu zachowania są dość powszechne w szkole. Również, niektórzy postrzegają je jako mniej zagrażające w przeciwieństwie do przemocy fizycznej, która powoduje ich zdaniem większe i wyraźnie dostrzegalne cierpienie ofiary<sup>42</sup>. Tymczasem, z perspektywy ucznia jej doświadczającego ta sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Z badań F. Mishny i współpracowników wynika, że nauczyciele odczuwają potrzebę zdobycia wiedzy i umiejętności z zakresu radzenia sobie właśnie z przemocą werbalną i relacyjną, gdyż w tych kwestiach nie czują się wystarczająco kompetentni i skuteczni<sup>43</sup>.

Uzyskane rezultaty badań mogą stanowić podstawę do opracowania programu zajęć fakultatywnych dla studentów pedagogiki lub dodatkowych

<sup>41</sup> F.J. Barone, *Bullying in schools: it doesn't have to happen*, National Association of Secondary School Principal Bulletin, 1995, 79, s. 104-107.

<sup>42</sup> D.L. Byers, N.J. Calabiano, M.L. Calabiano, *Teachers' Attitudes Toward Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene*, Australian Journal of Teacher Education, 2011, 36(11), s. 105-119.

<sup>43</sup> F. Mishna i in., *Teachers' understanding of bullying*, s. 718-738.

kursów dla czynnych zawodowo nauczycieli, poświęconych zjawisku dręczenia szkolnego z uwzględnieniem podejmowanej w tym projekcie problematyki, ze szczególną koncentracją na mechanizmach przemocy rówieśniczej i jej możliwym ukrytym charakterze. Użyta w badaniu metoda epizodów może być wykorzystana jako dydaktyczna metoda problemowa<sup>44</sup>. Można przygotować więcej przypadków obrazujących przemoc rówieśniczą, różne jej odmiany, mających miejsce w różnych placówkach edukacyjnych, a także sytuacji przedstawiających konflikt uczniowski. Ta metoda stwarza sposobność wieloaspektowej analizy sytuacji, jej konsekwencji dla poszczególnych osób, próby spojrzenia z perspektywy każdej zaangażowanej osoby i zrozumienia ich percepcji, a także przypuszczalnych odczuć. Także, daje możliwość przeanalizowania różnych, ewentualnych rozwiązań oraz ich potencjalnych efektów. Możliwe jest wówczas systematyczne ujęcie wszystkich komplikacji i ograniczeń.

### Ograniczenia i dalsze badania

Przeprowadzone badanie ma swoje mocne i słabe strony. Po pierwsze, badana próba nie jest reprezentatywna, bowiem w badaniu udział wzięli studenci jednego wydziału pedagogicznego, dobrani w sposób celowy. Można byłoby jednak przeprowadzić badania na większej próbie, uwzględniającej wszystkich studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich lub w celu realizacji postulatów o reprezentatywności uzyskać próbę losową.

Po drugie, badanych określono jako „przyszłych nauczycieli” z tego względu, że w takim kierunku się kształcą. Jednak mając na uwadze różne okoliczności oraz współczesną rzeczywistość rynku pracy, prawdopodobnie nie wszystkie osoby będą pracowały w tym zawodzie. Dlatego, kolejne badania można byłoby przeprowadzić wśród uczestników studiów podyplomowych kwalifikacyjnych z zakresu przygotowania pedagogicznego lub nauczycieli będących na stażu w placówkach edukacyjnych. Wówczas bardziej zasadne byłoby określanie ich jako „przyszły nauczyciel”.

Po trzecie, w celu zweryfikowania, czy wiedza zdobyta w trakcie studiów, ale także doświadczenie zdobyte podczas praktyki oraz w pracy zawodowej, ewentualnie dodatkowe kursy, modyfikują wiedzę i postawy wobec zjawiska przemocy oraz poczucie własnej skuteczności w radzeniu sobie z problemem przemocy rówieśniczej wśród uczniów należałoby przeprowadzić badania

---

<sup>44</sup> Metoda sytuacyjna, nazywana metodą przypadków, zaliczana jest do gier dydaktycznych; por. K. Kruszewski, *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Warszawa 2009, s. 221-239.

longitudinalne, począwszy od I etapu studiów, skończywszy na etapie pracy zawodowej w szkole.

Ponadto, w badaniach dotyczących postaw, przekonań nauczycieli, czy ich reakcji (mierzonych z wykorzystaniem kwestionariuszy samoopisowych) należy mieć na uwadze zmienną aprobaty społecznej, czyli skłonność do deklarowania działań akceptowanych i pożądaných od nauczycieli w takich sytuacjach przez otoczenie społeczne. Również w opisanym badaniu taki efekt mógł mieć miejsce.

Wykorzystana w badaniu metoda stwarza możliwość zastosowania jej w wersji uzupełnionej lub/i zmodyfikowanej w kolejnych badaniach zorientowanych na nauczycieli. Na przykład, można byłoby uwzględnić pytanie: czy nauczyciel spotkał się z taką lub podobną sytuacją w szkole lub w swojej pracy, jak wówczas się zachował, jaka była skuteczność tego działania itp. Zaletą tej metody badania jest to, że daną sytuację można rozpatrywać z różnych stron. Jednak ma też ograniczenie, bowiem są to hipotetyczne sytuacje przedstawione na piśmie. Być może epizody sfilmowane mogłyby dostarczyć także nowych informacji na temat reakcji nauczycieli. Idealną natomiast sytuacją do uzyskania lepszego wglądu w to zagadnienie byłaby analiza sytuacji rzeczywistych, które odbywają się w warunkach naturalnych. Ponadto, analizując przedstawione hipotetyczne, ale także rzeczywiste sytuacje, należy mieć na uwadze, że rodzaj interwencji nauczyciela zależny może być od tego, czy nauczyciel jest bezpośrednim świadkiem zachowania agresywnego, czy zostaje o nim poinformowany przez uczniów, rodziców, bądź inne osoby, czy też może obserwując zachowanie ucznia przez pewien czas, domyśla się, że uczeń jest uwikłany w przemoc rówieśniczą. Tę kwestię należałoby uwzględnić w kolejnych badaniach jako zmienną moderującą lub mediującą między zidentyfikowaniem przemocy rówieśniczej wśród uczniów a rodzajem działania nauczyciela.

## BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., *Człowiek istota społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Barone F.J., *Bullying in schools: it doesn't have to happen*, National Association of Secondary School Principal Bulletin, 1995, 79.
- Bauman S., Del Rio A., *Knowledge and Beliefs about Bullying in Schools: Comparing Pre-Service Teachers in the United States and the United Kingdom*, School Psychology International, 2005, 26(4).
- Bauman S., Del Rio A., *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal and relational bullying*, Journal of Educational Psychology, 2006, 98.
- Bjorkqvist K., *Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research*, Sex Roles, 1994, 30.



- Bjorkvist K., Lagerspetz K.M.J., Kaukiainen A., *Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression*, *Aggressive Behaviors*, 1992, 18(2).
- Bradshaw C.P., Sawyer A.L., O-Brennan L.M., *Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff*, *School Psychology Review*, 2007, 36, 3.
- Byers D.L., Caltabiano N.J., Caltabiano M.L., *Teachers' Attitudes Toward Overt and Covert Bullying and Perceived Efficacy to Intervene*, *Australian Journal of Teacher Education*, 2011, 36(11).
- Cohen J., Espelage D.L., Twemlow S.W., Berkowitz M.W., Comer J.P., *Rethinking effective bully and violence prevention efforts: promoting healthy school climates, positive young development and preventing bully-victim-bystander behavior*, *International Journal of Violence and Schools*, 2015, 15.
- Coloroso B., *The bully, the bullied and the bystander*, Quill. Harper Collins, New York 2002.
- Craig W.M., Henderson K., Murphy J.G., *Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization*, *School Psychology International*, 2000, 21.
- Frączek A., *Standardy aprobaty różnych form agresji interpersonalnej i oceny źródeł motywacji do agresji*, *Przegląd Psychologiczny*, 1983, 3.
- Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., Baczek-Dombi A., *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011* [www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf](http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf) [dostęp: 25.08.2015].
- Gorsek A.K., Cunningham M.M., *A review of teachers' perception and training regarding school bullying*, *PURE Insights*, 2014, 3, 1, artykuł 6, <http://digitalcommons.wou.edu/pure/vol3/iss1/6> [dostęp: 26.08.2015].
- Harwas-Napierała B., Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- <http://fundacjasr.org/MetodaKN.html>
- Klaus W., *Wykorzystanie sprawiedliwości naprawczej w zapobieganiu przemocy rówieśniczej w szkole*, [w:] *Mediacja*, red. L. Mazowiecka, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2009.
- Kołodziejczyk J., *Agresja i przemoc w szkole – konstruowanie programu przeciwdziałania agresji i przemocy w szkole*, NODN Sophia, Kraków 2004, [www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf](http://www.powiatwolowski.pl/files/file/Agresja-przemoc-wszkole.pdf) [dostęp: 26.08.2015].
- Komendant-Brodowska A., *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań. Analizy IBE/01/2014*, Warszawa.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, WSiP, Warszawa 2000.
- Kruszewski K., *Gry dydaktyczne*, [w:] *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, red. K. Kruszewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lund E.L., Blake J.J., Ewing H.K., Banks C.S., *School counselors' and school psychologist' bullying prevention and intervention strategies: A look into real-world practices*, *Journal of School Violence*, 2012, 11.
- Mishna F., Scarcello I., Pepler D., Wiener J., *Teachers' understanding of bullying*, *Canadian Journal of Education*, 2005, 28, 4.
- Nansel R., Overpeck M., Pilla R.S., Ruan W.J., Simmons-Morton B., Scheidt P., *Bullying behaviors among US youth*, *Journal of the American Medical Association*, 2001, 285.
- Newman J.B., Frey K.S., Jones D.C., *Factors influencing teacher interventions in bullying situations: implications for research and practice*, [w:] *Handbook of Youth Prevention Science*, red. B. Doll, W. Pfohl, J. Yoon, Routledge, Taylor & Francis Group, New York - London 2010.

- Nicolaides S., Toda Y., Smith P.K., *Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers*, British Journal of Educational Psychology, 2002, 72.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* przekł. D. Jastrun, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
- Ong J.M., Elliot J.M., Appadoo Ch., Joo T.B., *Young Adults' Recall of School Bullying*, Singapore Children's Society 2010.
- Owens L., Shute R., Slee P.T., *Girls aggressive behavior*, The Prevention Researcher, 2004, 11.
- Piotrowski D., Hoot J., *Bullying and violence in schools: what teachers should know and do*, Childhood Education, 2008, 84, 6.
- Pyżalski J., *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2012.
- Rigby K., *Bullying interventions in schools. Six Basic Method*, Camberwell 2010: ACER.
- Rigby K., *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*, przekł. R. Mitoraj, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Rigby K., *What can schools do about cases of bullying?* Pastoral Care in Education, 2011, 29, 4.
- Surzykiewicz J., *Agresja i przemoc w szkole*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Tuściak-Deliowska A., *Bullying uprzedzeniowy i jego rodzaje*, Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze, 2013, 8.
- Tuściak-Deliowska A., *Wybrane aspekty klimatu szkoły a postawy uczniów wobec przemocy w życiu społecznym*, Ruch Pedagogiczny, 2013, 4.
- Tuściak-Deliowska A., *Kreowanie kultury współpracy i współlbycia na rzecz przeciwdziałania przemocy szkolnej*. Referat wygłoszony podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Edukacja do współlbycia i współdziałania”, Racibórz, październik 2014 (wersja papierowa wystąpienia w przygotowaniu).
- Tuściak-Deliowska A., *Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów*, Ruch Pedagogiczny (w przygotowaniu).
- Veenstra R., Lindenberg S., Huitsing G., Sainio M., Salmivalli Ch., *The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy and Efforts to Reduce Bullying*, Journal of Educational Psychology, 2014.
- Yoon J.S., *Predicting Teacher Intervention in Bullying Situations*, Education and Treatment of Children, 2004, 27, 1.