

Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Przywódstwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza

Jakub Kołodziejczyk



Kraków 2019

**Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych
Uniwersytetu Jagiellońskiego**

Przywódstwo edukacyjne a przemoc rówieśnicza

Jakub Kołodziejczyk

Kraków 2019

Publikacja sfinansowana ze środków Wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej
Uniwersytetu Jagiellońskiego

Recenzent: dr hab. Jacek Pyżalski prof. UAM

Redakcja serii:

Redaktor Naczelny: dr hab. Ewa Bogacz-Wojtanowska, prof. UJ

Sekretarz: dr Wioleta Karna

Rada Naukowa:

prof. dr hab. Łukasz Sułkowski - przewodniczący

dr hab. Grzegorz Baran

dr hab. Zbysław Dobrowolski, prof. UJ

dr hab. Roman Dorczak

dr hab. Dariusz Grzybek

dr hab. Grzegorz Mazurkiewicz

prof. dr hab. Grażyna Praweńska-Skrzypek

Wydawca:

Instytut Spraw Publicznych UJ

ul. prof. Łojasiewicza 4, 30-348 Kraków

tel. +48 12 664 55 44, fax + 48 12 644 58 59

e-mail: monografia_isp@uj.edu.pl

www.isp.uj.edu.pl

ISBN 978 - 83 - 65688 - 43-9

ISBN 978 - 83 - 65688 - 44-6 (e-book)

© Copyright by Instytut Spraw Publicznych

Uniwersytet Jagielloński

Wydanie I, Kraków 2019

Publikacja, ani żaden jej fragment, nie może być przedrukowana bez pisemnej zgody
Wydawcy.

Projekt okładki, redakcja techniczna, skład i łamanie:

Art Design - Jarosław Sochaj

ul. Lipińskiego 6/23, 30-349 Kraków

Zdjęcie na okładce: Shutterstock.com, Zgoda na wykorzystanie wizerunku podpisana
z Shutterstock, Inc.

Spis treści

WSTĘP	7
ROZDZIAŁ 1. Przywództwo edukacyjne	9
1.1. Przywództwo jako wywieranie wpływu	10
1.2. Różnice między przywództwem a zarządzaniem	11
1.3. Przywództwo i zarządzanie edukacyjne	13
1.4. Konceptualizacje przywództwa edukacyjnego	18
1.4.1. Przywództwo pedagogiczne	20
1.4.2. Przywództwo transformacyjne	22
1.4.3. Przywództwo rozproszone	24
1.4.4. Przywództwo dla uczenia się	25
ROZDZIAŁ 2. Związek przywództwa z efektami pracy szkoły	28
2.1. Strategie analizy związku przywództwa z efektami pracy szkoły	29
2.2. Ocenianie osiągnięć uczniów	30
2.3. Bezpośredni i pośredni wpływ przywództwa na osiągnięcia uczniów	31
2.4. Konceptualizacje przywództwa a osiągnięcia uczniów	32
ROZDZIAŁ 3. Przemoc rówieśnicza	36
3.1. Definicje agresji i przemocy rówieśniczej (bullying)	37
3.2. Potoczne rozumienie przemocy (uczniowie, nauczyciele, rodzice)	42
3.3. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej	45
3.3.1. Rozpowszechnienie przemocy – perspektywa badań międzynarodowych	45
3.3.2. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej w polskich szkołach	46
3.4. Konsekwencje przemocy rówieśniczej	49
ROZDZIAŁ 4. Przemoc rówieśnicza i jej zapobieganie w perspektywie socjoekologicznej	52
4.1. Przemoc rówieśnicza z perspektywy socjoekologicznej	52
4.1.1. Poziom indywidualny	54
4.1.2. Mikrosystem	56
4.1.3. Mezosystem	59
4.1.4. Egzosystem	60
4.1.5. Makrosystem	61
4.1.6. Chronosystem	62
4.2. Zapobieganie przemocy rówieśniczej	63
4.2.1. Programy przeciwdziałania przemocy	63
4.2.2. Klimat szkoły	69
4.2.3. Wpływ dyrektorów na przemoc rówieśniczą	71

ROZDZIAŁ 5. Problematyka i metodologia badań	74
5.1. Kontekst i problematyka badań	74
5.2. Problem badawczy	76
5.3. Cele badań, pytania i hipotezy	77
5.3.1. Cele opisowe	77
5.3.2. Cele wyjaśniające	79
5.4. Materiał badawczy	81
5.5. Zmienne oraz sposób ich pomiaru	82
5.5.1. Zmienna zależna i jej pomiar: przemoc rówieśnicza	82
5.5.2. Zmienna niezależna i ich pomiar: style przywództwa GLOBE	83
5.5.3. Zmienne pośredniczące (mediatory) i ich pomiar: klimat szkoły	85
ROZDZIAŁ 6. Wyniki badań	88
6.1. Statystyki opisowe	88
6.1.1. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej wśród uczniów	88
6.1.2. Style przywództwa	92
6.1.3. Klimat szkoły	95
6.2. Wyniki analiz wyjaśniających	107
6.2.1. Dopasowanie modeli w wariancie wszystkich sprawców przemocy	107
6.2.2. Efekty bezpośrednie modeli w wariancie wszystkich sprawców przemocy	108
6.2.3. Efekty pośrednie i łączne	110
6.2.4. Dopasowanie modeli w wariancie wielokrotnych sprawców przemocy	115
6.2.5. Efekty bezpośrednie modelu w wariancie wszystkich sprawców przemocy	115
6.2.6. Efekty pośrednie i łączne	117
ROZDZIAŁ 7. Dyskusja wyników i wnioski	122
7.1. Część opisowa	122
7.1.1. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej	122
7.1.2. Klimat szkoły	123
7.1.3. Style przywództwa dyrektorów szkół	124
7.2. Część wyjaśniająca	124
7.2.1. Model wpływu bezpośredniego	125
7.2.2. Model wpływu pośredniego	125
7.2.3. Oddziaływanie stylów przywództwa na moderatory	126
7.2.4. Cechy i zachowania przywódcze związane ze zmniejszeniem sprawstwa przemocy	127
7.3. Mocne strony i ograniczenia przeprowadzonych badań	128
7.3.1. Mocne strony	128
7.3.2. Ograniczenia	128
Aneks	130
Bibliografia	138

WSTĘP

Kondycja społeczeństwa znajduje swoje odzwierciedlenie w problemach przeżywanych przez najmłodsze pokolenie. Wzrastająca w ostatnich dekadach w Polsce liczba dzieci i młodzieży przeżywających problemy wymagające interwencji psychologicznej i psychiatrycznej budzi niepokój. Istnieje wiele czynników wpływających na ten stan, a wśród nich znajduje się przemoc rówieśnicza, której destrukcyjny wpływ – zarówno na zdrowie fizyczne, jak i psychiczne dzieci – jest udokumentowany w licznych badaniach. Doniesienia medialne i badania pokazują, że przemoc rówieśnicza jest powszechnym zjawiskiem, dotyka uczniów na każdym poziomie edukacji, a w związku z rozwojem technologii wykracza poza szkołę w postaci cyberbullyingu (np. prześladowanie w internecie).

Za bezpieczeństwo, zdrowie fizyczne oraz psychiczne dzieci i młodzieży odpowiedzialni są wszyscy dorośli. Kiedy uczniowie przebywają w szkole, obowiązek dbania o nich spoczywa na nauczycielach, personelu placówki i dyrektorach, którzy pełnią szczególną funkcję, organizując i kierując pracą szkoły, przez co wywierają znaczący wpływ na jej działanie. Zapewnienie uczniom bezpieczeństwa to nie tylko stworzenie odpowiednich warunków środowiska fizycznego, ale także kształtowanie warunków środowiska społecznego, które zwiększa lub minimalizuje prawdopodobieństwo występowania zagrożeń o charakterze fizycznym (np. zranienia, pobicia itp.) i społecznym (np. krytyki, ośmieszenia, wykluczenia).

W książce podjęto próbę analizy dwóch zjawisk – przemocy rówieśniczej i przywództwa edukacyjnego, w kontekście relacji między nimi, poszukując odpowiedzi na pytanie o rodzaj i charakter wpływu, jaki przywództwo sprawowane przez dyrektorów szkół ma na przemoc rówieśniczą. Takie ujęcie problemu wymaga interdyscyplinarnego podejścia, sięgnięcia jednocześnie do wiedzy o zjawisku przemocy w grupie rówieśników, czynnikach i mechanizmach jej powstawania, a także o specyfice przywództwa edukacyjnego. Teorią, na gruncie której połączone zostały zjawiska przywództwa i przemocy, jest teoria ekologiczna rozwoju człowieka (Bronfenbrenner, 1979), zakładająca, że rozwój dziecka jest swoistą interakcją jednostki i otaczającego ją środowiska.

W części teoretycznej książki przedstawiono oba wspomniane obszary w kontekście rozważań teoretycznych i ustaleń empirycznych. W pierwszych dwóch rozdziałach opisane zostały konceptualizacje przywództwa edukacyjnego i ustalenia dotyczące bezpośredniego i pośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Następne dwa rozdziały poświęcono przybliżeniu złożone-

go zjawiska, jakim jest przemoc rówieśnicza wraz z mechanizmami jej powstania i konsekwencjami dla rozwoju uczniów, oraz przedstawieniu perspektywy socjoekologicznej powstawania przemocy rówieśniczej i jej zapobiegania. Perspektywa socjoekologiczna rozwoju zachowań ryzykownych jest płaszczyzną teoretyczną, na której połączono zjawisko przemocy rówieśniczej i przywództwa edukacyjnego. Zakłada ona, że na występowanie zachowania (w tym przypadku przemocy) mogą wpływać nie tylko cechy indywidualne jednostki, ale również inne czynniki znajdujące się w oddziałujących na siebie systemach, w których funkcjonuje dziecko (Bronfenbrenner, 1979). Oznacza to, że wpływ na pojawianie się zachowań przemocowych mogą mieć (w różnym stopniu) bliższe i bardziej odległe środowiska (systemy). W tym kontekście dyrektorzy szkół jako część systemu szkolnego wpływają na bliższe i nieco dalsze systemy, w których funkcjonują uczniowie. Celem badań była weryfikacja bezpośredniego i pośredniego wpływu (stylów) przywództwa na zachowania przemocowe uczniów. Do szacowania wpływu użyto zaawansowanej metody analizy statystycznej – modelowania równań strukturalnych.

Dotychczas prowadzone badania nad wpływem przywództwa edukacyjnego na osiągnięcia uczniów brały pod uwagę wyniki testów i sprawdzianów, zawężając w ten sposób postrzeganie oddziaływania szkoły do celów dydaktycznych. Badania zaprezentowane w książce rozszerzają zakres oddziaływania przywództwa na realizację celów wychowawczych szkoły, za których wskaźnik przyjęto przemoc rówieśniczą.

ROZDZIAŁ 1. Przywództwo edukacyjne

We współczesnym świecie złożoność problemów, z którymi przychodzi nam się zmierzyć w życiu prywatnym, organizacyjnym, społecznym i globalnym, sprawia, że poszukujemy przywódców, którzy pomogą nam sprostać tym wyzwaniom.

Termin „przywództwo” pochodzi z uniwersalnego słownika i został włączony do słownictwa specjalistycznego różnych dyscyplin naukowych (Yukl, 2013). Avery (2009) wskazuje na cztery powody trudności występujących, kiedy podejmujemy próbę zdefiniowania tego pojęcia, które mają związek z jego potocznym używaniem i związanymi z nim wyobrażeniami:

- przywództwo należy do pojęć abstrakcyjnych, jest wytworem społecznej wyobraźni;
- jako pojęcie abstrakcyjne zależne jest od tego, jaką jego koncepcję przyjmuje się w określonym kontekście historycznym i kulturowym;
- nad przywództwem ciąży wiele mitów związanych z rozumieniem przywództwa np. jako wyjątkowych cech, wszechmocności lidera;
- w umysłach ludzi powszechnie funkcjonuje idea heroicznego przywódcy, który samotnie pokona przeciwności.

Abstrakcyjność i różnorodność kontekstów, w jakich używany jest termin „przywództwo”, znajduje swoje odzwierciedlenie również na gruncie nauki. Northouse (2012) przedstawia sześć podejść rozumienia tego, czym jest przywództwo. Są to:

- cechy – które odróżniają przywódców od tych, którzy przywódcami nie są (liderzy posiadają szczególny wrodzony dar);
- zdolności – które mogą być wrodzone, ale także rozwijane przez ćwiczenia i praktykę;
- umiejętności – które pozwalają efektywnie realizować określone zadania;
- zachowanie – koncentruje się na tym, co liderzy robią, kiedy znajdują się w roli lidera;
- relacje – podkreśla się rolę komunikacji i współpracy w zespole;
- proces wywierania wpływu – zwraca się uwagę na interakcje między liderem a osobami podążającymi za nim, prowadzące do osiągnięcia wspólnego celu.

Granice między poszczególnymi sposobami rozumienia przywództwa przedstawionymi przez Northouse’a mogą wydawać się rozmyte, niemniej ukazują one różnorodność podejść do definiowania przywództwa, a co więcej – nie wyczerpują możliwych sposobów konceptualizacji przywództwa. Podejście sytuacyjne

kładzie np. nacisk na związane z kontekstem sytuacji czynniki wpływające na proces przywództwa. Najczęściej brane są tu pod uwagę zmienne dotyczące cech pracowników, rodzaju wykonywanej pracy, typu organizacji i natury zewnętrznego otoczenia (Yukl, 2013).

Dominującym współcześnie sposobem definiowania przywództwa w literaturze jest postrzeganie go jako procesu wywierania wpływu na innych w celu wspólnego osiągnięcia celów. Wartością tego sposobu definiowania przywództwa jest wykroczenie poza traktowaną osobowo postać lidera (z jego cechami, zdolnościami lub umiejętnościami), wskazywanie na współwystępujące inne komponenty: grupę (i procesy grupowe) oraz realizację wspólnych celów (Northouse, 2018).

1.1. Przywództwo jako wywieranie wpływu

Jednym z głównych sposobów definiowania przywództwa jest odniesienie się do sposobu, w jaki liderzy wpływają na pozostałych członków grupy/organizacji. Ważne staje się tu określenie, kto jest liderem, sposób, w jaki wywiera wpływ, oraz rezultaty, do jakich to prowadzi (Yukl, 2013).

W literaturze wiele miejsca poświęca się na dyskusję o tym, kto pełni rolę lidera w procesie wywierania wpływu. W szerszym kontekście organizacyjnym problem ten wiąże się z przypisywaniem poszczególnym członkom organizacji specyficznych ról, jakie mają w niej do odegrania. Osobie, której powierza się szczególną odpowiedzialność za całokształt działania organizacji/grupy, przypisuje się rolę lidera lub liderki, pozostałym zaś rolę podążających za nim lub za nią (*ang. followers*). Podejście to odzwierciedla formalną strukturę organizacji. Nie oznacza to jednak, że w organizacji występuje wyłącznie jeden lider, każda grupa lub zespół składające się na organizację mogą mieć własnego lidera. Członkowie organizacji, w zależności od grupy, w jakiej się znajdują, mogą być więc liderami lub podążać za przywódcą.

W innej perspektywie (Carson, Tesluk, Marrone, 2007; Morgeson, DeRue, Karam, 2010) wywieranie wpływu jest postrzegane jako społeczny proces wzajemnego oddziaływania członków grupy. Z tego punktu widzenia różne funkcje przywódcze mogą być podejmowane przez różnych członków organizacji. Kierunek działania, a także to, co i w jaki sposób ma być realizowane, zależą od wpływów wywieranych na siebie przez członków grupy (formalnych i nieformalnych liderów) we wzajemnych interakcjach.

Druga z poruszanych w definicjach kwestii to sposób oddziaływania lidera, przyczyniający się do wywierania wpływu na innych. W pierwszej perspektywie

podkreśla się wywoływanie entuzjazmu, który powoduje, że zwolennicy podążają za swoim przywódcą, w przeciwieństwie do obojętności lub niechętnego posłuszeństwa. Badacze argumentują, że używanie władzy przez nagradzanie i karanie wiąże się raczej z przymusem niż z przywództwem. Przeciwnicy tego poglądu twierdzą, że nie powinno się ograniczać definicji wyłącznie do jednego rodzaju wywierania wpływu, ponieważ może to wykluczać jego rodzaje prowadzące do pozytywnych rezultatów dla organizacji i pracowników.

Inna dyskutowana kwestia dotyczy celów i rezultatów, które starają się osiągnąć liderzy (Yukl, 2013). Jeden z punktów widzenia zakłada, że z przywództwem mamy do czynienia jedynie wówczas, gdy wywierany wpływ dotyczy etycznych celów i rezultatów dla organizacji i pracujących w niej ludzi. W opozycji do takiego rozumienia celów przywództwa argumentuje się, że występuje wiele motywów kierujących liderami. Są one mieszanką celów bezinteresownych i egoistycznych.

1.2. Różnice między przywództwem a zarządzaniem

Przegląd literatury dotyczącej przywództwa ujawnia w wielu miejscach dyskutowaną kontrowersję dotyczącą różnicy między przywództwem a zarządzaniem. Trudno sobie wyobrazić pełnienie roli przywódczej bez jednoczesnego wypełniania funkcji menadżera i odwrotnie – menadżera niepełniącego jednocześnie funkcji przywódczych. Choć istnieje zgoda, że terminy te nie są synonimami, to dyskusja nad ich zakresem znaczeniowym i oceną wywołuje gorące spory (Yukl, 2013).

Jednym z punktów widzenia jest przyjęcie założenia o jakościowych różnicach między przywódcami a menadżerami (Zaleznik, 1977). Zaleznik (1977) zestawia wartości, cechy, role i zadania przywódców i menadżerów, stwierdzając, że są one nie do pogodzenia przez jedną osobę i konkludując, że „menadżerowie i liderzy są bardzo różnymi typami ludzi” (Zaleznik, 1977, s. 68). Menadżerowie koncentrują się na zachowaniu stabilności i status quo, wykonywaniu obowiązków, sprawowaniu władzy i osiąganiu wyznaczonych celów w krótkiej perspektywie czasowej. Natomiast przywódcy dążą do zmiany i poszukiwania nowych rozwiązań, rozumienia przekonań ludzi i zdobywania ich zaangażowania, przyjmują perspektywę długoterminową w wyznaczaniu celów i strategii (Zaleznik, 1977).

Perspektywa ta prowadzi bezpośrednio do wartościowania przywództwa i zarządzania, przypisywania przywództwu pożądanych cech, a zarządzaniu negatywnych właściwości (Bennis, 1989; Certo, 1997; Hull i Ozeroff, 2004). Przywództwo wartościowane pozytywnie wiąże się z przypisywaniem liderowi takich cech jak: koncentrowanie się na ludziach, wywieranie wpływu, wzbudzanie zaufa-

nia, innowacyjność i kreatywność, wyznaczanie kierunku, patrzenie na horyzont. Cechy te przeciwstawiane są postrzeganym negatywnie przymiotom menadżera (zarządzania): skoncentrowaniu na systemach i strukturach, kontrolowaniu, kopiowaniu rozwiązań i krótkowzroczności. Perspektywa ta wspierana była także przez diagnozę narastających problemów w organizacjach, która mówiła o przeroście zarządzania nad przywództwem (Zaleznik, 1989). Wyraz tej perspektywie daje Bennis (1989), wskazując, że w XXI w. potrzebna będzie nowa generacja przywódców, którzy będą potrafili działać z niepewnym środowisku, podczas gdy menadżerowie będą się starać do niego dostosowywać. Stanowisko to krytykuje Yukl (2013), pisząc, że nie ma empirycznych dowodów, które pozwalałyby stwierdzić, że istnieją różnice między przywództwem i zarządzaniem.

Inni badacze postrzegają przywództwo i zarządzanie jako dwa odmienne procesy czy role, jednak nie stawiają tak radykalnych tez o dwóch typach ludzi (menadżerach i przywódcach) lub niemożliwości pogodzenia tych ról przez jedną osobę. Jednak i ta perspektywa charakteryzuje się różnorodnością podejść. Przykładem może być podejście, w którym przywództwo stanowi jeden z elementów zarządzania, tak jak widzi to Mintzberg, który umieszcza przywództwo jako jedną z dziesięciu ról kierowniczych menadżera, będącą elementem zarządzania na płaszczyźnie międzyludzkiej (Mintzberg, 2013).

Z kolei Kotter (1990a, 1990b) postrzega przywództwo i zarządzanie jako dwa oddzielne procesy, jednak wskazuje, że są one ze sobą zespolone, nawzajem się uzupełniając. Przywództwo w rozumieniu Kottera wiąże się z wprowadzaniem zmian w organizacji. Składają się na nie trzy zasadnicze procesy: określanie kierunku działania, czemu służy rozwijanie wizji organizacji; pozyskiwanie wśród pracowników akceptacji dla wizji organizacji poprzez jej komunikowanie; motywowanie i inspirowanie pracowników do działania poprzez upełnomocnienie, pomimo przeszkód, które mogą napotkać. W kontraście do przywództwa zarządzanie skupia się na tworzeniu i utrzymaniu stabilności w funkcjonowaniu organizacji. Wiąże się to z innymi jakościowo procesami: tworzeniem planów i budżetu służących realizacji celów w krótkiej perspektywie czasowej; zatrudnianiem i organizowaniem pracy za pomocą tworzenia struktury organizacji i alokacji zasobów; kontrolowaniem i rozwiązywaniem problemów poprzez monitorowanie zgodności rezultatów z wcześniejszymi planami. Konkludując swoje wywody, Kotter podkreśla potrzebę zachowania równowagi między przywództwem a zarządzaniem, która pozwala organizacjom dobrze się rozwijać. Słabość któregoś z tych elementów (przywództwa lub zarządzania) lub obydwu jednocześnie wpływa na obniżenie skuteczności ich działania. Kotter stawia także diagnozę, że większość współczesnych organizacji cierpi na nadmiar zarządzania i niedostatek przywództwa.

Spostrzeżenia Kottera dotyczące przewagi zarządzania nad przywództwem we współczesnych organizacjach znajdują swoje odzwierciedlenie w sposobach myślenia o własnej praktyce zawodowej dyrektorów szkół w Polsce. Dostrzegają oni różnicę w procesach związanych z przywództwem i zarządzaniem, a jednocześnie identyfikują swoją rolę zawodową z tym drugim (Mazurkiewicz, 2012; Kołodziejczyk, 2015).

Obserwacje dotyczące przewagi w działaniach dyrektorów procesów związanych z zarządzaniem nad tymi, które związane są przywództwem, pojawiają się także wśród badaczy i polityków w odniesieniu do edukacji. Rekomendacjami wynikającymi z tak postawionej diagnozy są oczekiwania przedstawione w publikacji OECD zawierające postulat wzmocnienia funkcji przywódczej sprawowanej przez dyrektorów szkół (Pont, Nusche i Moorman, 2008). Wiązane jest to ze stawianymi przed dyrektorami szkół wymaganiami odgrywania obu tych ról (zarządzającego i lidera), co wiąże się z przekazaniem im większej odpowiedzialności, a co z kolei wymaga od nich patrzenia na kierowanie szkołą w szerszej perspektywie, a także samodzielnego wyznaczania celów (Piwowarski i Krawczyk, 2010). W tej perspektywie nawoływanie do zwiększenia roli przywództwa w szkołach nie wiąże się z negatywną oceną przypisywaną przez niektórych badaczy procesom zarządzania, lecz z postrzeganiem ich jako procesów komplementarnych (Michalak, 2010; Madalińska-Michalak i Kołodziejczyk, 2015).

1.3. Przywództwo i zarządzanie edukacyjne

Podstawowym sposobem określania różnych typów organizacji jest przyjęcie kryterium celu ich działania. Celem funkcjonowania firm i przedsiębiorstw (sektor prywatny) jest osiągnięcie zysku, czyli materialnego i policzalnego efektu ich działania. Nieosiągnięcie tego celu, przyniesienie strat jest powodem eliminacji takiego podmiotu z rynku jako nieefektywnego. Drugi rodzaj organizacji, określanych jako publiczne (sektor publiczny), za cel istnienia nie stawia sobie wypracowania zysku, lecz zaspokajanie ważnych społecznych i publicznych potrzeb związanych z dążeniem do osiągnięcia indywidualnego lub społecznego (grupowego) dobrostanu (Kozuch, 2004). Cele osiągnięte przez te organizacje z natury rzeczy mają charakter niematerialny i niepoliczalny.

Zarządzanie i przywództwo edukacyjne jest dziedziną nauki i praktyki związaną z funkcjonowaniem organizacji edukacyjnych (Bush, 2003). Szkoła jako organizacja skupiająca grupę ludzi (nauczycieli, dyrektorów, specjalistów, personel pomocniczy), współdziałających ze sobą w sposób zorganizowany i skoordynowany, służy „zaspokojeniu powszechnej konieczności wyedukowania młodych

pokoleń” (Łuczyński, 2011, s. 88). Cel działania szkoły wyraźnie nie tylko odróżnia ją od organizacji rynkowych (których cel działania ma zupełnie inną naturę – zysk), ale wyróżnia ją także na tle pozostałych organizacji publicznych, których celem jest dbanie o inne obszary ludzkiego dobrobytu, np. bezpieczeństwo lub zdrowie. Specyfika działania szkoły jako organizacji, dla której prymarnym celem jest wyedukowanie i rozwój młodych pokoleń, stanowi o unikatowości organizacji zajmujących się edukacją.

Kluczową rolę dla kształtowania tożsamości przywództwa i zarządzania edukacyjnego odgrywa określenie dominującego dyskursu przejmującego władzę nad aktualnym sposobem myślenia o edukacji i kierowaniu nią. Ścieranie się odmiennych idei obserwować można w historycznej perspektywie – chociażby w opinii działaczy Komisji Edukacji Narodowej o tym, co stanowi najważniejsze zadania dyrektora szkoły: „rektorzy przestali być nauczycielami, byli tylko rządcami gospodarczymi i kasjerami, a że ekonomia podpadała prawnym rygorom, stawali się z czasem prawnikami” (Linde i Lipiński, za: Kobyliński, 2000). Ujawnia się zatem dualizm w rozumieniu istoty roli dyrektora szkoły obecny także obecnie: dyrektor nauczyciel czy dyrektor menadżer. Można postawić pytanie, czy fundamentem teorii i praktyki przywództwa i zarządzania edukacyjnego powinna być wiedza z zakresu ekonomii, organizacji i zarządzania, czy też z zakresu pedagogiki i innych nauk dostarczających informacji o procesach edukacyjnych.

Współcześnie idea dyrektora szkoły jako menedżera nie jest neutralną strategią zarządzania, jest ona związana z dominacją ideologii neoliberalnej promującej rynkowy dyskurs i wkraczającej w różne obszary społecznego i indywidualnego życia, w tym edukacji (Lynch, Grummell, Devine, 2015). Dyskurs ten podkreśla i redukuje edukację do jej funkcjonalności dla gospodarki. Krytycznie postrzegają to współcześni badacze, zwracając uwagę, że edukacja widziana jako część rynku wymaga zatem wprowadzenia zasad zarządzania takich jak w przedsiębiorstwie usługowym i w związku z tym powinna być poddana racjonalności ekonomicznej (Szkudlarek, 2008). W efekcie tworzone są politycznie inspirowane i realizowane zręby rynku edukacyjnego, na którym szkoły występują w roli usługodawców, a uczniowie i ich rodzice jako klienci (Mizerek, 2012). Dopełnieniem tej konstrukcji jest powołanie menedżerów zarządzających szkołami lub placówkami według zasad wolnego rynku, konkurujących między sobą, a o jakości ich pracy stanowiąc mają kryteria: skuteczności, efektywności i użyteczności (Mizerek, 2012)¹.

¹ W szerszym kontekście analogiczne procesy zachodzą w odniesieniu do całej sfery publicznej. Logika „słabego państwa”, artykułowana przez neoliberalną ideologię, wprowadza przekaz, że „to, co prywatne, jest z konieczności dobre, a to, co publiczne, z konieczności jest złe” (Apple, 1999, s. 203, za: Szkudlarek, 2008). Uzasadnia to zastosowanie w odniesieniu do spraw publicznych rynkowych zasad działania. Adaptacja do sfery publicznej ekonomicznych koncepcji zarządzania (*public management*) i późniejszej jej wersji (*new public management*) nie przyniosła spodziewanego wzrostu sprawności i skuteczności działania, za to spowodowała rozrost administracji, zbiurokratyzowania i odhumanizowania relacji (Praweńska-Skrzypek i Lenartowicz, 2013).

Menadżerowie oświaty dostają wsparcie w postaci narzędzi zawartych w koncepcjach zarządzania przenoszących rozwiązania biznesowe na sferę publiczną (*new public management*, a następnie *good governance*). Warunkiem pełnienia funkcji dyrektora szkoły, według wymogów polskiego prawa oświatowego², jest ukończenie studiów lub kursów kwalifikacyjnych z zakresu zarządzania oświatą, których treści do pewnego momentu w niewielkim stopniu nawiązywały do organizacji procesów edukacyjnych, za to zawierały elementy, które z powodzeniem znajdują zastosowanie na studiach MBA, np. zarządzanie zasobami ludzkimi, zarządzanie jakością, zarządzanie operacyjne i strategiczne³. Należy zauważyć, że aktualny program kursu kwalifikacyjnego dla przyszłych dyrektorów (Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą, 2015) w większym stopniu uwzględnia treści odnoszące się do specyfiki placówek edukacyjnych.

Cel szkolnictwa – wyedukowanie nowych pokoleń – pod wpływem ideologii neoliberalnej zaczyna służyć gospodarczym interesom, przybierając nową postać – kształcenia kompetencji przydatnych na rynku pracy (redukując to, co ludzkie do jednego wymiaru, kompetencji i ich użyteczności na rynku pracy), mierzonych za pomocą wyników uzyskiwanych przez uczniów za pomocą testów (ograniczonych do tego, co testy mogą badać), które w żaden sposób nie oddają istoty konceptualizowanych dotychczas społecznie dążeń związanych z edukacją. Cele edukacji zawsze były związane z jakąś wizją człowieka i społeczeństwa, opisywane jako nieklarowne ideały, przybierające różne postaci (Macnamara, 1990; Niemczyński, 2000; Kołodziejczyk 2004), dlatego nie były one wolne od ideologii edukacyjnych, ale zawsze wiązały się z aksjologicznymi i etycznymi wyobrażeniami społeczeństwa i jednostki.

Ideologia edukacji, rozumiana jako zespół idei i przekonań wyznawanych przez ludzi (ich grupę) na temat celów edukacji i sposobów ich osiągnięcia (por. Kohlberg, Mayer, 1993; Meighan, 1993), w biegu historii i rozwoju społeczeństw przybierała różne postaci. Współcześnie na gruncie pedagogiki wskazuje się na trzy zasadnicze nurty rozumienia wychowania: transmisji kulturowej, liberalny (romantyczny) i progresywistyczny. Transmisja kulturowa osadzona jest w klasycznej, konserwatywnej tradycji wychowania, która widzi ten proces jako przekazywanie dorob-

² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz. U. z 2018 r. poz. 996 ze zm.

³ W raporcie dotyczącym kształcenia kadry kierowniczej szkół i placówek oświatowych (Bogacz-Wojtanowska i Sasak, 2013) przedstawiono analizę najczęściej występujących modułów zajęć na studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych zgodnie z wymogami programowymi MEN. Były to: 1. Komunikacja społeczna, 2. Zarządzanie zasobami ludzkimi, 3. Prawo oświatowe, 4. Finanse placówek oświatowych, 5. Kontrola działalności finansowej, 6. Marketing usług oświatowych, 7. Zarządzanie jakością (diagnoza, rozwój, badanie, ocena stanu), 8. Zarządzanie operacyjne i strategiczne, 9. Zarządzanie zmianą, 10. Techniki informatyczne w zarządzaniu jednostką edukacyjną. Należy zaznaczyć, że aktualnie obowiązujące wymogi w większym stopniu uwzględniają kwestie zarządzania procesem nauczania i uczenia się w szkole lub placówce.

ku poprzednich pokoleń (wiedzy, norm i wartości) następnym, stanowi element integracji społeczności, ciągłości jego tradycji i stosunków społecznych. Istotą liberalnej tradycji wychowania jest wspieranie indywidualnego rozwoju, rozwijanie tkwiącego w niej potencjału. Społeczeństwo tworzą wolne jednostki, dlatego ważne jest, aby w procesie wychowania przygotowywać uczniów do brania odpowiedzialności za własne postępowanie. Progresywistyczna koncepcja wychowania wysuwa na pierwszy plan konieczność poznania świata, praw i mechanizmów, które nim rządzą, oraz nabranie praktycznych zdolności zmieniania go, konstruowania w sposób sprzyjający człowiekowi i bardziej sprawiedliwy (Gutek, 2003).

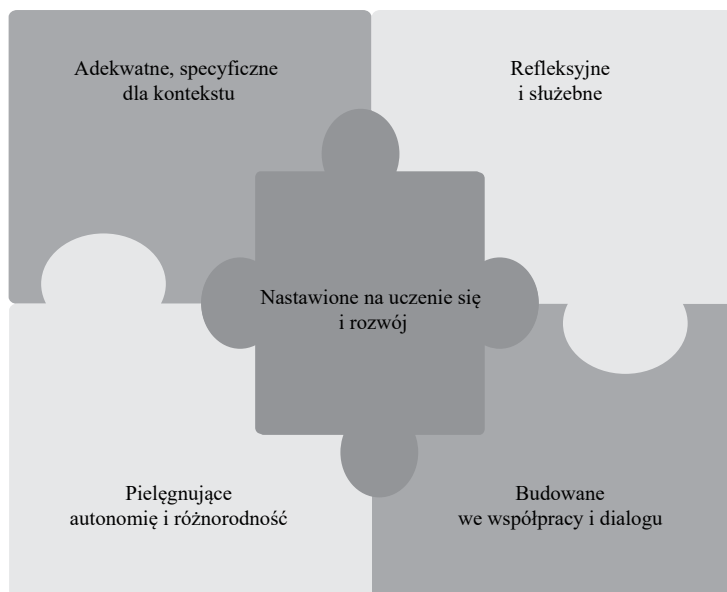
W zarządzaniu i przywództwie edukacyjnym centralną rolę odgrywają cele edukacji, które nadają kierunek i dają oparcie w procesach zarządzania (Bush, 2003). Łuczyński zwraca w tym kontekście uwagę, że „jedynie wyraziste uświadomienie sobie jego koncepcji [dobra edukacyjnego ucznia – J.K.] oraz jej akceptacja może stanowić podstawę działań kierowniczych w szkole, które będą ją do niej przybliżać” (2011, s. 18). Konceptualizacja edukacji i wyraźne określenie wynikających z niej celów staje się podstawą dla wypracowywania rozwiązań organizacyjnych, wprowadzania zmian i innowacji. Wiedza ekspercka o specyfice realizowanych w szkołach procesów edukacyjnych, nauczania i uczenia się pozwala na poszukiwanie rozwiązań, które wpierają te procesy.

Specyfika procesów zachodzących w szkole wykracza daleko poza **niepowtarzalne cele działalności edukacyjnej** (Rolf, 1997) i dotyczy specyfiki pracy nauczycieli. Do procesów tych należą także **niemożliwość zautomatyzowania procesu dydaktycznego**, który wymyka się wszelkim próbom umieszczenia go w racjonalnych schematach (jak pisze Mizerek (2012), nauczanie nosi raczej znamiona sztuki niż rzemiosła), **immanentna niepewność co do wyniku i sprawowanej kontroli** – procesy edukacyjne nakładają się na indywidualne procesy rozwojowe uczniów, wykraczają one także poza szkołę, obejmując np. środowisko rodzinne, przez co weryfikacja procesu edukacji w praktyce jest bardzo trudna, **specyfika zawodu nauczyciela**, która z jednej strony podlega wymogom prawa, z drugiej zaś posiada autonomię w wyborze metod i sposobu pracy (Rolf, 1997).

Istotą projektowania i realizacji procesów edukacyjnych prowadzonych w szkole jest wiedza o prawidłowościach uczenia się i rozwoju dzieci oraz młodzieży. Przywództwo i zarządzanie procesami edukacyjnymi w szkole musi uwzględniać prawidłowości związane z rozwojem indywidualnym (poznawczym, społecznym, emocjonalnym) i uczeniem się, które zmieniają się wraz z wiekiem uczniów. Autorzy książki *Istota uczenia się* (Dumont, Istance i Benavides, 2013) w oparciu o prowadzone na gruncie edukacji badania argumentują, że niezbędna jest także wiedza o wielu czynnikach, które wpływają na tworzenia środowiska wspierają-

cego rozwój i uczenie się. Wśród nich autorzy wymieniają m.in. wpływ procesów poznawczych, emocji i motywacji, oceniania, współpracy z innymi (społeczny charakter uczenia się), rozumienie własnych działań jako wspierających uczenie się, indywidualne różnice między uczniami, łączenie uczenia się w szkole z uczeniem się poza nią (Dumont, Istance i Benavides, 2013).

Przywództwo edukacyjne wymaga zatem uwzględniania ekspertyzy (rozumianej jako wiedza specjalistyczna, Stocki, Prokopowicz, Żmuda 2012 s. 131) dotyczącej celów edukacyjnych, specyfiki procesów nauczania i uczenia się. Proces przywództwa wymaga również uwzględniania kontekstów społecznych, kulturowych i środowiskowych, w których się odbywa. Mazurkiewicz (2011, 2014) podjął próbę zbudowania modelu przywództwa edukacyjnego, na który składa się pięć powiązanych ze sobą elementów (Rys. 1.1). W centrum uwagi znajduje się **uczenie się i rozwój**, zarówno uczniów, jak i nauczycieli, szkolnych liderów oraz szkoły jako organizacji (uczącej się), który jest celem działania. Tworzenie warunków do uczenia się i rozwoju powinno być **adekwatne** i uwzględniać kontekst szkoły, uczniów i nauczycieli z wszelkimi zagrożeniami i szansami. Silne przywództwo cechuje się **służebnością** wpływającą na budowanie wzajemnego szacunku i wsparcia. Akceptuje i wzmacnia **różnorodność**, pozwalając zachować autonomię i umożliwiając korzystanie z różnorodnych zasobów. Jego cechą jest też **partycypacja** wszystkich pracowników w procesach decyzyjnych i dialogu, w wyniku którego definiowane są kierunki działania.



Rysunek 1.1 Model przywództwa edukacyjnego
Źródło: Mazurkiewicz 2011 s. 213

Traktowanie przywództwa i zarządzania edukacyjnego jako oddzielnej dziedziny badań i praktyki, która buduje własne zasoby wiedzy w oparciu o dane pochodzące z obserwacji procesów zachodzących w szkołach i wiedzy o procesie uczenia się, nie oznacza przekreślenia czy też odrzucenia dorobku ogólnych zasad zarządzania stworzonych na innych polach. Jednak bezrefleksyjne przenoszenie „dobrych praktyk” powstałych na innych polach (przede wszystkim biznesu) na grunt funkcjonowania instytucji edukacyjnych może przynieść wiele szkód (Glatzer i Kydd, 2003; Dorczak, 2009).

1.4. Konceptualizacje przywództwa edukacyjnego

W literaturze można znaleźć szereg podejść, dokonujących na różne sposoby konceptualizacji przywództwa: biurokratyczne, hierarchiczne, rozproszone, transformacyjne, demokratyczne, służebne, autorytarne, współpracujące lub transformacyjne. Zależą one od sposobu dochodzenia do danego podejścia i jego wywodzenia z rozważań teoretycznych lub z praktyki, w obrębie konkretnego podejścia kładzie się też nacisk na różne elementy koncepcji. Jak zauważają Leithwood i in. (1999) największe różnice w konceptualizacjach przywództwa związane są z centralną kwestią w prowadzonych współcześnie dyskusjach – wywieraniem wpływu. Rzutuje to na odmienne postrzeganie tego, kto wywiera wpływ, jaka jest natura tego wpływu, jakie są cele, którym wywieranie wpływu służy i oczekiwane wyniki.

Pomimo licznych publikacji na ten temat należy zwrócić uwagę, że nie ma uniwersalnych i powszechnie akceptowanych koncepcji przywództwa w ogóle, a co za tym idzie przywództwa edukacyjnego. Przywództwo jako konstrukt jest arbitralne i subiektywne (Yukl, 2013). W obiegu naukowym i popularnym funkcjonują konkurencyjne, często sprzeczne ze sobą obrazy przywództwa edukacyjnego. Każda z tych konceptualizacji pozwala lepiej rozumieć i wyjaśniać niektóre jego aspekty, często ignorując inne, jednak żadna z nich do tej pory nie zdobyła pozycji uniwersalnej i powszechnie akceptowanej. Wszelkie teoretyczne próby ujęcia przywództwa edukacyjnego będą zawsze ograniczone, podobnie jak próby tworzenia uniwersalnych systemów teoretycznych na gruncie nauk społecznych i humanistycznych (np. teorie osobowości powstające na gruncie psychologii), których wartość predykcyjna i eksplanacyjna jest zawodna. Niemniej konceptualizacje te spełniają ważną funkcję, ponieważ pozwalają zrozumieć wybrane aspekty przywództwa, opisać towarzyszące mu mechanizmy, poszukiwać rozwiązań problemów, z którymi się boryka.

Tabela 1.1. Konceptualizacje przywództwa edukacyjnego

Konceptualizacja przywództwa	Definicja
Przywództwo pedagogiczne (ang. instructional leadership)	Koncentruje się na nauczaniu i uczeniu się oraz na zachowaniu nauczycieli w pracy z uczniami. Dyrektorzy wpływają na uczenie się uczniów poprzez praktyki pedagogiczne stosowane przez nauczycieli. Nacisk położony jest na kierunek i efekt wywieranego wpływu, a nie sam jego proces.
Przywództwo transformacyjne (ang. transformational leadership)	Opisuje konkretny rodzaj procesu wywierania wpływów w oparciu o zwiększanie zaangażowania nauczycieli w realizację celów szkoły. Liderzy starają się przekonać nauczycieli do ich wizji szkoły i zwiększyć ich możliwości, aby mogli przyczynić się do osiągnięcia celów. Skupiają się na tym procesie, a nie na konkretnych rodzajach wyników.
Przywództwo moralne (ang. moral leadership)	Opiera się na wartościach i przekonaniach przywódców związanych celami moralnymi działania szkoły, w którego centrum znajduje się dobro ucznia. Podejście to jest podobne do modelu transformacyjnego, ale mocniej opiera się na wartościach, także duchowych. Przywództwo moralne daje szkole wyraźne poczucie celu.
Przywództwo uczestniczące (ang. participative leadership)	Dotyczy przede wszystkim procesu podejmowania decyzji. Podejście to obejmuje pojęcie wspólnego lub rozproszonego przywództwa i jest powiązane z wartościami demokratycznymi i upełnomocnieniem. Uważa się, że przywództwo prowadzi do poprawy wyników poprzez większe zaangażowanie w realizację uzgodnionych decyzji.
Przywództwo menadżerskie (ang. managerial leadership)	Koncentruje się na funkcjach, zadaniach i zachowaniach. W tym podejściu zakłada się, że zachowanie członków organizacji jest w dużej mierze racjonalne, a wpływ wywierany jest poprzez władzę w ramach hierarchii organizacyjnej. Podobne do formalnego modelu zarządzania.
Przywództwo postmodernistyczne (ang. post-modern leadership)	Koncentruje się na subiektywnym doświadczeniu liderów i nauczycieli oraz na różnorodnym interpretowaniu wydarzeń przez ich uczestników. Zakłada, że nie ma obiektywnej rzeczywistości, tylko wiele doświadczeń członków organizacji. Ten model oferuje kilka wskazówek dla liderów, nie akcentuje jednak znaczenia jednostki.
Kierownictwo interpersonalne (ang. interpersonal leadership)	Koncentruje się na relacji lidera z nauczycielami, uczniami i innymi osobami związanymi ze szkołą. Liderzy przyjmują wspólne podejście, które może mieć wymiar moralny. Posiadają rozwinięte umiejętności, które umożliwiają skuteczne współdziałanie z wewnętrznymi i zewnętrznymi interesariuszami.

Przywództwo dla uczenia się (ang. <i>leadership for learning</i>)	Jest odmienną formą praktyki edukacyjnej, która obejmuje wyraźny dialog, skoncentrowany na uczeniu się, służący tworzeniu warunków sprzyjających uczeniu się i przywództwu, które są zarówno dzielone, jak i odpowiedzialne.
-----------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bush i Glover (2003), Swaffield i MacBeath (2009).

Najlepiej znanym podziałem konceptualizacji przywództwa edukacyjnego jest przedstawiona przez Leithwood wraz ze współpracownikami (1999) typologia sześciu koncepcji (modeli) wyodrębniona na podstawie przeglądu ponad 120 artykułów z anglojęzycznych czasopism. Bush i Glover (2003; Bush, 2003) rozwinęli ją, dodając dwa kolejne modele. Nie zatrzymało to bynajmniej powstawania nowych konceptualizacji przywództwa edukacyjnego, czego najlepszym przykładem jest rozwój koncepcji przywództwa dla uczenia się (Swaffield i MacBeath, 2009). Zestawienie wiodących definicji przywództwa edukacyjnego znajduje się w tabeli 1.1.

Poniżej omówione zostaną cztery sposoby konceptualizacji przywództwa edukacyjnego, w ostatnich czterech dekadach najintensywniej eksplorowane przez badaczy związanych z przywództwem: pedagogicznym (ang. *instructional leadership*), transformacyjnym (ang. *transformational leadership*), rozproszonym (ang. *distributed leadership*) i skoncentrowanym na uczeniu się (ang. *leadership for learning*).

1.4.1. Przywództwo pedagogiczne

Wyodrębnienie przywództwa pedagogicznego jako oddzielnej konceptualizacji związane jest postrzeganiem dyrektora szkoły jako osoby, która krytycznie skupia uwagę na zachowaniach nauczycieli, ponieważ angażują się oni w działania bezpośrednio wpływające na wyniki osiągnięte przez uczniów (Leithwood i in., 1999). W tej perspektywie podkreśla się rolę dyrektora jako „pierwszego nauczyciela”, która wiąże się z zajmowaną przez niego formalną pozycją (oraz powiązaną z nią władzą dającą prawo wpływania na nauczycieli), i pedagogiczną wizję nauczania opartego na eksperckiej wiedzy, skoncentrowanego na realizowanym w szkole procesie dydaktycznym. Warto bliżej opisać rolę, jaką powinien odgrywać dyrektor w tym typie zarządzania.

Jedną z kluczowych kwestii jest określenie zakresu oddziaływania lidera, a więc tego, czy dotyczy ono wyłącznie kwestii dydaktyki czy też rozszerza się na inne aspekty funkcjonowania szkoły, które w sposób niebezpośredni również mogą

wpływać na uczenie się uczniów. Sheppard (1996) na podstawie przeglądu literatury zaproponował dwa sposoby konceptualizacji przywództwa pedagogicznego: wąski i szeroki. W wąskim zakresie przywództwo pedagogiczne rozumiane jest jako działania, które są bezpośrednio związane z nauczaniem i uczeniem się – dającymi się zaobserwować zachowaniami takimi jak sposób nadzorowania klasy przez nauczyciela. Typowym zachowaniem dyrektora jest bezpośrednia obserwacja sposobu pracy nauczyciela podczas lekcji. W szerokim zakresie przywództwo pedagogiczne dotyczy wszelkich działań podejmowanych przez lidera (nie tylko tych, które bezpośrednio wiążą się z praktykami nauczycieli) wpływających na uczenie się uczniów. W ujęciu tym rutynowe zarządcze działania dyrektora wpływają na poprawę nauczania w podobny sposób jak bezpośrednie instruowanie nauczycieli. Mogą być one związane np. z oddziaływaniem na kulturę i etos szkoły.

Większość konceptualizacji przywództwa pedagogicznego odnosi się do szerokiego rozumienia tego pojęcia. Na przestrzeni lat powstało wiele modeli opisujących różne wymiary takiego przywództwa. Składają się na nie określone praktyki pedagogiczne o udowodnionej skuteczności w procesie dydaktycznym. Pomimo różnic między tymi modelami można dostrzec w nich wiele wspólnych elementów. Tym, co łączy wszystkie koncepcje (Hallinger, 2005; Alig-Mielcarek i Hoy, 2005), jest tworzenie misji szkoły, dostarczanie informacji zwrotnych na temat nauczania i uczenia się oraz promowanie rozwoju zawodowego (por. tabelę 1.2). Prowadzone współcześnie dyskusje nad przywództwem pedagogicznym wskazują na znaczenie zmieniającego się kontekstu społecznego, politycznego, kulturowego i gospodarczego, w którym działają szkoły (Ylimaki, 2014), pokazują w jak odmienny sposób dyrektorzy realizują idee przywództwa pedagogicznego. Rigby (2014) badała doświadczenie i rozumienie sytuacji, w jakich znajdują się dyrektorzy w konkretnych warunkach środowiska. Wyodrębniła trzy logiki ich postępowania:

Logika uniwersalna – opierająca się na zestawie wszechobecných przekonań, że rolą dyrektora jest zarówno bycie pedagogicznym liderem, jak i zarządzającym szkołą. W logice tej nie ma pojedynczego dobrze określonego celu ani kierunku działania. Jest to podejście elastyczne i może być realizowane bez względu na warunki, w jakich działa szkoła.

Logika przedsiębiorcza – kładzie nacisk na podnoszenie wyników za pomocą innowacji i mechanizmów zaczerpniętych z sektora biznesowego. Odrzuca zawartą w pedagogice różnorodność podejść, natomiast kładzie nacisk na konkretne praktyki, które po wdrożeniu prowadzą do zwiększenia osiągnięć uczniów.

Logika sprawiedliwości społecznej – czerpie z doświadczeń grup marginalizowanych i stawia wyzwanie podejściom powodującym powielanie nierówności społecz-

nych. Celem przywództwa pedagogicznego w tej logice jest podniesienie osiągnięć wszystkich uczniów, przygotowanie ich do bycia krytycznymi obywatelami przez tworzenie różnorodnych, włączających klas (ang. *inclusive classrooms*).

Tabela 1.2. Porównanie podejść konceptualizacji przywództwa pedagogicznego

Kategorie	Autor		
	Hallinger i Murphy (1987)	Blase i Blase (1998)	Southworth (2002)
Misja szkoły	<ul style="list-style-type: none"> • określenie misji szkoły 		
Informacja zwrotna	<ul style="list-style-type: none"> • zarządzanie programem pedagogicznym 	<ul style="list-style-type: none"> • rozmowy z nauczycielami (konferencje) 	<ul style="list-style-type: none"> • monitorowanie
Rozwój zawodowy	<ul style="list-style-type: none"> • promowanie klimatu szkolnego 	<ul style="list-style-type: none"> • promowanie profesjonalnego rozwoju nauczycieli • wspieranie refleksji nauczyciela 	<ul style="list-style-type: none"> • modelowanie • profesjonalny dialog i dyskusja

Źródło: opracowanie własne na podstawie literatury: Hallinger i Murphy (1987), Blase i Blase (1998), Southworth (2002).

Pomimo znaczącej roli, jaką przypisuje się przywództwu pedagogicznemu dzięki jego skoncentrowaniu wokół kwestii nauczania i uczenia się, spotyka się także głosy krytyczne. Dotyczą one nadmiernego koncentrowania się tym, co dzieje się w klasie szkolnej i pomijania kwestii budowania organizacji, a także niedoceniaenia innych aspektów życia szkolnego, takich jak socjalizacja uczniów, ich dobrostan, poczucie własnej wartości (Leithwood, 1994).

1.4.2. Przywództwo transformacyjne

Jednym z najczęściej opisywanych w literaturze typów przywództwa edukacyjnego jest przywództwo transformacyjne. Przedstawienie jego konceptualizacji na gruncie edukacji wymaga sięgnięcia do wprowadzonego przez Burnsa (1978) rozróżnienia na dwa przeciwstawiane sobie typy liderów: transakcyjny i transformacyjny. Przywódca transakcyjny posługuje się w relacjach z podwładnymi wymianą wartościowych dóbr (materialnych i niematerialnych), zaspokajając za ich pomocą potrzeby niższego rzędu, podczas gdy przywódca transformacyjny pociąga za sobą ludzi, odwołując się do wartości i długoterminowych celów, zaspokajając w ten sposób potrzeby wyższego rzędu. Przywództwo transformacyjne zyskało znaczącą popularność na gruncie nauk o zarządzaniu edukacją i u przedstawicieli władzy zarządzającymi systemami edukacyjnymi. Przyczynił się do

tego silny moralny cel związany z edukowaniem dzieci i młodzieży, zaangażowanie nauczycieli i kierownictwa szkół w przekształcanie i doskonalenie pracy. W warunkach tworzonych przez systemy edukacyjne względnie poczucia bezpieczeństwa zatrudnienia nauczycieli przy jednoczesnym niskim poziomie płac określonym przez władze przywództwo transformacyjne zyskiwało przewagę nad transakcyjnym (Lumby, 1999). Koncepcja przywództwa transformacyjnego i transakcyjnego są postrzegane jako dwa końce kontinuum (Sun i Leithwood, 2012). Przecistawianie sobie obu stylów częściej znajduje odzwierciedlenie w literaturze, niż ma to miejsce w rzeczywistości. Większość liderów w praktyce wykorzystuje strategie z obydwu końców kontinuum (Sun i Leithwood, 2012).

Przywództwo transformacyjne zakłada, że głównym celem przywództwa w szkole powinno być zaangażowanie i wykorzystanie zdolności członków organizacji do osiągania ważnych dla niej celów, często związanych z dostrzeganą przez liderów potrzebą doskonalenia i wprowadzania innowacji w organizacji. Przyjmuje się założenie, że wyższy poziom osobistego zaangażowania w cele organizacji powoduje zwiększenie wysiłków, a w konsekwencji większą wydajność pracowników (Bush i Glover, 2003). Kluczowe znaczenie dla osiągnięcia tych zamierzeń ma lider, którego rolą jest „pociągnięcie” za sobą ludzi i zbudowanie konsensusu wokół wizji i celów szkoły, które do niej wnosi. Przyczyną podążania przez nauczycieli za liderem jest jego wizjonerstwo i charyzma, odwoływanie się do ważnych wartości i celów, do których warto dążyć. Przywództwo transformacyjne zakłada, że oddziaływanie lidera będzie skutkowało przekraczaniem bariery własnych interesów i działaniem na rzecz szkoły (Michalak, 2007).

Leithwood i in. (1999) rozwinęli założenia modelu przywództwa transformacyjnego, tworząc jego konceptualizację według ośmiu wymiarów: kreowanie wizji szkoły; określenie celów szkoły; zapewnienie stymulacji intelektualnej; oferowanie zindywidualizowanego wsparcia; modelowanie najlepszych praktyk; stawianie wysokich oczekiwań; stworzenie kultury szkolnej sprzyjającej wydajności oraz rozwijanie struktur mających zachęcać do udziału w podejmowaniu decyzji.

Ponad trzy dekady badań i krytycznego namysłu nad przywództwem transformacyjnym doprowadziły do dostrzeżenia potencjalnych słabości tej konceptualizacji. Dotyczą one m.in. tego, że zasadniczym celem przywództwa transformacyjnego jest skupienie się na organizacji i na organizacyjnym rozwiązywaniu problemów, co sprawia, że przywódcy transformacyjni zainteresowani są przede wszystkim efektami i wynikami szkoły. Nie oznacza to, że lider nie uwzględnia moralnych lub etycznych aspektów przywództwa, jednak jego działanie podyktowane jest innym obiektem (rodzajem) troski (Shields, 2012). Dostrzeżono także praktyczne problemy wynikające z uzależnienia sprawnego (efektywnego) działania organizacji od jednostki (lidera), którego

charyzma była źródłem powodzenia. Problem pojawia się wówczas, gdy z różnych powodów lider opuszcza organizację lub nie wszyscy pracownicy zostali przez niego „zainspirowani” (porwani jego wizjami i celami). Te sytuacje stwarzają problem dla przyszłości szkoły (Muijs, 2011). Badania prowadzone w USA pokazały także, że silni transformacyjni liderzy czasami są despotyczni (Allix, 2000) i prowokują bierny opór nauczycieli oraz oczekiwanie na podjęcie przez nich działań (Beauchum, 2004).

1.4.3. Przywództwo rozproszone

Przyglądając się przedstawionym wyżej konceptualizacjom przywództwa transformacyjnego i pedagogicznego, dostrzec można położenie w nich nacisku na rolę lidera cechującego się określonymi walorami. W przypadku przywództwa transformacyjnego są to charyzma i wartości (cele), natomiast przywództwa pedagogicznego to charyzma i wiedza ekspercka. Na tym tle koncepcja przywództwa rozproszonego zakłada, że przewodzenie nie opiera się na jednostkach, lecz jest wynikiem współpracy lub wspólnego działania. Benneth i in. (2003) na podstawie analizy kilkudziesięciu artykułów dotyczących przywództwa rozproszonego wskazali na trzy elementy, które można odnaleźć w literaturze pomimo dużego zróżnicowania sposobu jego definiowania.

Po pierwsze, podkreśla się, że przywództwo kształtuje właściwości grupy lub sieci oddziałujących na siebie jednostek. Jedną z tych właściwości jest współdziałanie. Jego efektem jest dodatkowa dynamika, w wyniku której powstają produkty o wartości większej niż suma indywidualnych działań (synergia).

Po drugie, przywództwo rozproszone sugeruje rozszerzenie granic dla osób i grup, które mogą odgrywać role przywódcze, wykraczając poza tradycyjne (formalne) role kierownicze. Nie przesądza się, jak szeroko otwarte są te granice dla sieci przywódców, jednak w literaturze najczęściej wskazywani są nauczyciele. Nie można jednak zapominać o innych grupach społeczności szkolnej, które należy brać pod uwagę – szczególną rolę odgrywają tu uczniowie.

Po trzecie, przywództwo rozproszone wiąże się z poglądem, że znaczne zasoby różnorodnej wiedzy są rozproszone wśród ludzi związanych ze szkołą. Uaktywnienie tych zasobów staje się możliwe dzięki rozszerzeniu granic przywództwa, które mogą przejmować osoby posiadające odpowiednią wiedzę i umiejętności przydatne w określonych kontekstach (sytuacjach).

Idea przywództwa rozproszonego nie jest nowa, jednak zwiększone zainteresowanie badaczy notuje się od połowy lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku (MacBeath, 2009). Różnorodność konceptualizacji przywództwa rozproszonego

wynika ze stosowania odmiennych sposobów definiowania tego zjawiska w kategoriach normatywnych lub deskryptywnych (Benneth i in., 2003; Leithwood i in., 2009; Tian, Risku i Collin, 2016). Niektórzy badacze traktują ten rodzaj przywództwa jako jedną z możliwych strategii doskonalenia szkół. Ta perspektywa odzwierciedla wiele podejść przedstawiających koncepcje przywództwa rozproszonego m.in. jako dzielonego (ang. *shared*), demokratycznego (ang. *democratic*) czy delegującego (ang. *delegated*). Perspektywa deskryptywna wykorzystuje pojęcie przywództwa rozproszonego jako lepszego sposobu opisu, rozumienia znaczenia i istoty przywództwa w szkole. Konsekwencją tego jest różnorodność konceptualizacji.

Badania prowadzone nad praktyką przywództwa rozproszonego wskazują na cztery czynniki, które mogą je wspierać w praktyce szkolnej (Tian i in., 2016):

- wsparcie formalnych liderów – w znaczący sposób kształtuje nieformalne przywództwo w szkołach;
- klimat zaufania – w prowadzonych badaniach okazuje się jednym z kluczowych elementów, ale może przyjmować różne znaczenie w zależności od kultur narodowych; powierzanie ról przywódczych może zależeć od stopnia, w jakim bardziej ceni się relacje międzyludzkie, kompetencje profesjonalne (pedagogiczne) lub doświadczenie przywódcze;
- strategiczna polityka kadrowa – włączanie nauczycieli pracujących w szkole w proces rekrutacji nowych pracowników, a także zaangażowanie kluczowych szkolnych liderów w kilka różnych działań i systematyczne zmienianie funkcji pełnionych przez nauczycieli;
- wykorzystanie w przywództwie artefaktów (np. wyników nauczania) – korzystanie przez nauczycieli z wyników nauczania i uczenia się pozwala im planować przyszłe działania, z którymi związane są oczekiwania dotyczące odpowiednich warunków ich realizacji; formułowanie i komunikowanie planów oraz oczekiwań może wywierać wpływ na przełożonych.

Krytyczny namysł nad przywództwem rozproszonym, a zwłaszcza analiza praktyki, prowadzi do wskazania potencjalnych ograniczeń konceptualizacji przywództwa rozproszonego (Wright, 2008). Wśród nich wymienia się możliwą chęć nadmiernego kontrolowania nowych liderów, zaniedbanie polegające na niewystarczającym wprowadzaniu do pełnienia roli nowych liderów oraz wybór tylko tych liderów, którzy podzielają opinie dyrektora (Hatcher, 2005).

1.4.4. Przywództwo dla uczenia się

Uczenie się jest centralną misją wszystkich instytucji edukacyjnych, z tego założenia wynika, że dla ich istnienia i przewodzenia nimi nie ma ważniejszego

zadania niż troska o proces i wyniki uczenia się i opieka nad uczniami (Rhodes i Brundrett, 2010). Używany w konceptualizacji przywództwa edukacyjnego termin „przywództwo dla uczenia się” (ang. *leadership for learning*) implikuje (pozornie) określony rodzaj relacji przyczynowo-skutkowych między przywództwem a uczeniem się (Heck i Hallinger, 2010). Rodzaj tej relacji wskazuje, że to przywództwo wpływa na uczenie się. Dopiero bliższe przyjrzenie się zarówno procesowi uczenia się, jak i przywództwa ukazuje wiele podobieństw między tymi procesami i wywieranie wzajemnych wpływów. Połączenie uczenia się i przywództwa może zachodzić w procesie uczenia się przywództwa (stawania się liderem). Proces ten rozumiany jest jako zaangażowanie się w podejmowanie działań przywódczych umożliwiających naukę innym (Swaffield i MacBeath, 2009; por. Denis, Langley, Rouleau, 2010). Założenia te sugerują, że rozpatrywanie tak rozumianego przywództwa wymaga stworzenia dynamicznych modeli przywództwa (Heck i Hallinger, 2010).

Centralnym pojęciem w prezentowanej konceptualizacji przywództwa jest skoncentrowanie na uczeniu się. Tradycyjne teorie uczenia się rozpatrują ten proces w dualnej perspektywie: skoncentrowane na nauczycielu (ang. *teacher-centred*) lub skoncentrowane na uczniu (ang. *pupil-centred*). Alternatywą dla tej dychotomii jest rozwijająca się w ramach teorii poznania koncepcja współkonstruowania (ang. *co-constructed*) integrująca model koncentracji na nauczycielu i koncentracji na uczniu w trzecie podejście – partnerskie. W perspektywie tej koncepcji uczenie się polega na konstruowaniu wiedzy przez podmiot w wyniku interakcji z otoczeniem i samym sobą (Dylak, 2000). Dzięki temu powstaje rekonstrukcja indywidualnego obrazu świata.

Użycie modelu konstruktywistycznego do rozważań nad przywództwem w szkole oznacza konieczność zaangażowania wszystkich członków społeczności szkolnej do współpracy, negocjowania, rozstrzygania różnic w poglądach na drodze do podejmowania decyzji, które zwiększą jakość uczenia się. Wymaga to również zaangażowania i partnerskiej współpracy nauczycieli z uczniami, aby umożliwić im docenienie różnorodności i eksperymentowania z odmiennych perspektyw, które nie mogłyby się pojawić przy przyjęciu jednostronnych założeń (prawd) (Rhodes i Brundrett, 2010). Taka perspektywa wywiera wpływ na postrzeganie roli i funkcji przywództwa w szkole.

Swaffield i MacBeath (2009) definiując „przywództwo dla uczenia się”, wskazali pięć elementów składających na tę konceptualizację: rozproszone przywództwo, koncentrację na uczeniu się, tworzenie warunków sprzyjających uczeniu się, tworzenie warunków dla dialogu o przywództwie i uczeniu się, ustanowienie wspólnego poczucia odpowiedzialności. Koncepcja ta opisuje przywództwo dla

uczenia się jako skomplikowany konstrukt wiążący ze sobą elementy z różnych dziedzin i czyniący funkcje kierownicze w szkole bardziej złożonymi (Rhodes i Brundrett, 2010).

Przywództwo dla uczenia się zwraca także uwagę, że uczenie się ma naturę relacyjną, co może odgrywać ważną rolę w kontekście uczenia się całych systemów edukacyjnych. Relacja uczenia się, jaka zachodzi między uczeniem się uczniów i nauczycieli, może występować także w innych rodzajach relacji: między uczeniem się nauczycieli i szkoły jako organizacji oraz między uczeniem się szkoły i systemu edukacyjnego (Swaffield i MacBeath, 2009).

ROZDZIAŁ 2. Związek przywództwa z efektami pracy szkoły

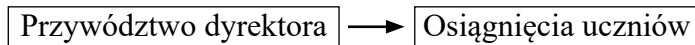
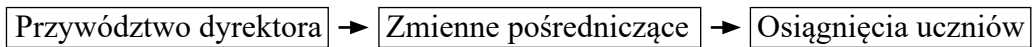
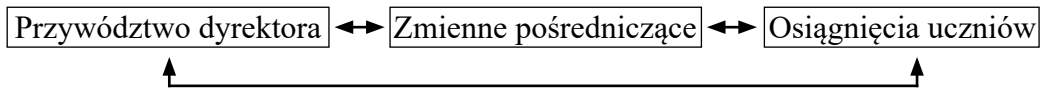
Przywództwo edukacyjne sprawowane przez dyrektora w szkole było badane z wielu perspektyw, m.in.: wpływu na wprowadzanie zmian i doskonalenie działania szkół, związków przywództwa z osiągnięciami uczniów, kształcenia przywódców, konceptualizacji administracji, zarządzania i przywództwa jako odmiennych zjawisk czy też natury zaufania w przywództwie edukacyjnym. W tej książce interesuje nas szczególnie skuteczność oddziaływania przywództwa sprawowanego przez dyrektora szkoły na wyniki procesu edukacyjnego, znajdującego swoje odzwierciedlenie w celach wychowawczych szkoły. Oczywistym rezultatem działania szkoły związanym z jej podstawowymi celami są wyniki procesu dydaktycznego traktowane jako zasób wiedzy i umiejętności związane z nauczaniem w szkołach treściami. Miarą sukcesu procesu dydaktycznego są wyniki uzyskiwane przez uczniów w testach i sprawdzianach dostarczających informacji o stopniu opanowania treści programu nauczania. Mniej oczywiste i trudniejsze w pomiarze jest określenie rezultatów drugiego zasadniczego celu działania szkoły, osiąganego przez realizację procesu wychowawczego. Rezultaty prowadzonego w szkołach procesu wychowawczego (rozwój społeczny, moralny i emocjonalny) trudniej uchwycić.

Badania nad wpływem przywództwa dyrektorów na osiągnięcia uczniów zostały zdominowane przez definiowanie osiągnięć w kategoriach przypisanych celom dydaktycznym (wynikom egzaminów i sprawdzianów), a jednocześnie brakuje badań, które wiązałyby wpływ przywództwa sprawowanego przez dyrektorów na osiągnięcie przez szkoły celów związanych z wychowaniem. Stan ten tworzy lukę badawczą, w eksploracji której pomocny może być bogaty dorobek dotychczas prowadzonych badań. W ich ramach określono różne strategie analizy związków między przywództwem a osiągnięciami uczniów. Relacje między tymi elementami mogą być konceptualizowane na różne sposoby, tworząc schematy badawcze o różnym poziomie skomplikowania. Zgromadzona została również bogata wiedza o wpływie poszczególnych sposobów konceptualizacji przywództwa edukacyjnego na osiągnięcia uczniów w testach i sprawdzianach. Wiedza ta może zostać z pożytkiem wykorzystana do projektowania badań własnych.

2.1. Strategie analizy związku przywództwa z efektami pracy szkoły

Analizując sposoby podchodzenia do badania skuteczności działań przywódczych, Pitner (1988) wyodrębnił pięć nieeksperymentalnych modeli prowadzonych badań: efektów bezpośrednich (ang. *direct-effects*), efektów poprzedzających (ang. *antecedent-effects*), efektów pośrednich (ang. *mediated-effects*), efektów wzajemności (ang. *reciprocal-effects*) i modeli z moderacją (ang. *moderated-effects*). Modele zaproponowane przez Pitnera stanowią szeroki zestaw teoretycznych perspektyw, które mogą być użyteczne w konceptualizacji i organizacji badań nad przywództwem edukacyjnym oraz wpływu, jaki wywiera ono na skutki realizowanych procesów edukacyjnych, pozwalają także uwzględnić rolę, jaką odgrywa kontekst szkoły.

Hallinger i Heck (1998; Hallinger, 2008) zaadoptowali model Pitnera do klasyfikacji badań prowadzonych nad wpływem przywództwa edukacyjnego na efektywność działania szkoły. W dokonanym przez nich przeglądzie 40 doniesień z badań wyróżnili trzy podstawowe modele prowadzonych badań (por. rys. 2.1). Pierwszy z nich – model bezpośrednich efektów (ang. *direct-effects*) zakłada, że praktyka szkolnych liderów może mieć bezpośredni wpływ na wyniki uzyskiwane przez uczniów, które z kolei mogą być mierzone niezależnie od innych powiązanych zmiennych. Autorzy wykorzystujący ten model nie chcą kontrolować wpływu innych zmiennych, takich jak klimat organizacyjny, organizacja pracy szkoły czy zaangażowanie nauczycieli. Niektórzy badacze, odkrywając, że mogą tutaj odgrywać pewną rolę także inne czynniki wpływające na wyniki uczniów, wprowadzają poprzedzające zmienne (ang. *antecedent factors*), jak np. status socjoekonomiczny uczniów, jednak nie wynikają one z wcześniej przyjętych hipotez jako zmienna wchodząca w interakcje z przywództwem lub zmienna moderująca wyniki uczniów. Drugi model – efektów pośrednich (ang. *mediated-effects*) – zakłada, że dyrektor szkoły wpływa na osiągnięcia uczniów w niebezpośredni sposób. Praktyki przywódcze mają wpływ na wyniki osiągane przez uczniów, ale zależą one od innych osób, zdarzeń i czynników organizacyjnych, takich jak emocje, wiedza profesjonalna, organizacja szkoły, rodzina (Leithwood, Anderson, Mascall i Strauss, 2010) i inne. Trzeci model – efektów wzajemnych (ang. *reciprocal-effects*) – sugeruje się, że relacje pomiędzy liderem a cechami szkoły i jego otoczeniem są interaktywne. Perspektywa ta zakłada, że szkolni liderzy dostosowują się do organizacji, w której pracują, zmieniając swoje myślenie i zachowanie z upływem czasu. Tej perspektywy nie można osiągnąć za pomocą pierwszych dwóch modeli. Dowody na słuszność modelu efekty wzajemności częściej znajdują potwierdzenie w badaniach jakościowych niż ilościowych (Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009).

Model 1**Model 2****Model 3**

Rysunek 2.1. Modele badania wpływu przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Hallinger i Heck (1998).

Rezultaty prowadzonych w ostatnich dekadach badań nad wpływem przywództwa edukacyjnego na wyniki kształcenia uczniów zostaną przedstawione w następujących podrozdziałach. Już w tym miejscu warto jednak wskazać na znaczenie różnorodności sposobów konceptualizacji przywództwa edukacyjnego w dyskusjach nad metodologią i wynikami prowadzonych badań (Witziers, Bosker i Krüger, 2003).

2.2. Ocenianie osiągnięć uczniów

Przed zaprezentowaniem wpływu przywództwa na osiągnięcia uczniów konieczne jest omówienie sposobu, w jaki definiowana jest zmienna wyjaśniana – osiągnięcia, wyniki uczniów (w anglojęzycznej literaturze używa się wielu terminów, np. *achievement*, *outcomes*, *results*), które wiązane są często z efektywnością szkoły. W większości przypadków osiągnięcia uczniów definiowane są w podobny sposób, jako rezultat uczenia się uczniów, a dokładniej – jako wyniki testów lub innych pomiarów wiedzy i umiejętności (Leithwood i Jantzi 2005; Muijs, 2011). Przedmiotem testów jest wiedza encyklopedyczna i umiejętności, np. języki, arytmetyka, przetwarzanie informacji (van de Grift, 1990), a w ostatnich dwóch dekadach także kluczowe kompetencje nabywane w trakcie uczenia się w szkole (Robinson i in., 2009). Zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji związany jest ściśle z zakresem programów nauczania poszczególnych przedmiotów, a co za tym idzie badania odzwierciedlają wyniki oddziaływania szkoły wyłącznie z perspektywy akademickich osiągnięć uczniów.

2.3. Bezpośredni i pośredni wpływ przywództwa na osiągnięcia uczniów

Badania bezpośredniego wpływu, jaki wywiera przywództwo sprawowane przez dyrektora w szkole na osiągnięcia uczniów, dostarczają niejednoznacznych wyników (por. tab. 2.1; Hallinger i Heck, 1998). Część badań pozwala postawić tezę o istnieniu bezpośredniego związku przywództwa z wynikami osiąganymi przez uczniów (Glasman, 1983; Glasman i Fuller, 1992). Inne badania wskazują na brak danych świadczących o wpływie wywieranym przez dyrektora (Broughton i Riley, 1991; van de Grift, 1990) lub na mieszane rezultaty oddziaływania przywództwa (Hunter, 1994, za: Hallinger i Heck, 1998).

Tabela 2.1. Wpływ przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów

	Wpływ przywództwa			Razem
	Nie ma	Mieszany	Jest	
Efekt bezpośredni	9	7	6	22
Efekt pośredni	3	3	13	19

Źródło: opracowanie własne na podstawie Hallinger i Heck (1998).

Jedną z najważniejszych w ostatniej dekadzie metaanaliz czynników wpływających na wyniki uczniów przedstawił Hattie (2009). Autor uwzględnił sześć grup czynników, które mogą mieć swój wkład w osiągnięcia uczniów. Wśród nich znalazły się czynniki związane z uczniem, jego domem rodzinnym, szkołą, programami nauczania, nauczycielami i sposobem nauczania. Wpływ dyrektora i przywództwa analizowany był w ramach czynników związanych ze szkołą. Wyniki badań wskazują, że ogólny efekt związany z dyrektorem i przywództwem w szkole wynosi $d = 0.36$, co oznacza średni rozmiar efektu wpływu.

Według Leithwooda i Riehl (2003) na podstawie przeglądu wyników prowadzonych na dużą skalę badań ilościowych można wnioskować, że przywództwo wyjaśnia 3 do 5% wariacji osiągnięć uczniów. Efekt ten jest niewielki, jednak stanowi on prawie jedną czwartą całkowitego wpływu wszystkich czynników związanych z oddziaływaniem szkoły.

Niejednoznaczne rezultaty prowadzonych badań były przyczyną poszukiwania związku między przywództwem a wynikami uczniów w bardziej złożonych modelach, zakładających pośredniczenie innych czynników. Ilustracją tych badań mogą być metaanalizy wskazujące na niewielką pozytywną korelację między przywództwem edukacyjnym a osiągnięciami uczniów poniżej 0.10. Na podstawie

tych badań można stwierdzić, że nie więcej niż 1% wariacji osiągnięć uczniów jest związanych z różnicami w przywództwie (Witziers i in., 2003). Jednocześnie badania specyficznego zachowania dyrektorów, wskazują na to, że „określanie i komunikowanie misji” wiąże się z silniejszym efektem wpływu – między 0.30 a 0.38 (Witziers i in., 2003). Z tego powodu ważne jest bliższe przyjrzenie się specyficznym działaniom dyrektorów, które znajdują swoje odzwierciedlenie w odmiennych konceptualizacjach przywództwa edukacyjnego.

2.4. Konceptualizacje przywództwa a osiągnięcia uczniów

Kiedy analizuje się literaturę dotyczącą wpływu wywieranego przez przywództwo, uwagę zwraca formułowanie przez autorów klarownych poglądów dotyczących tego, co jest dobrym przywództwem w szkole. Badacze często zestawiają różne (najczęściej dwa) sposoby konceptualizacji przywództwa i w sposób nakazowy wskazują na określone style przywódcze jako bardziej wartościowe od innych, preferując przywództwo transformacyjne niż transakcyjne, pedagogiczne niż biurokratyczne i wybierając raczej przywództwo niż zarządzanie. Przyczyniają się do tego dwa czynniki – z jednej strony autorzy mają tendencję do używania w opisie opozycyjnych konceptualizacji przywództwa, jak dwóch stron monety, z których jedna jest dobra, a druga zła, drugim powodem jest łatwość, z jaką przechodzą od ograniczonych w swoim zakresie wyników badań do przedstawiania rekomendacji lub recept (Muijs, 2011). W dalszej części opracowania przyjrzymy się znajdującym się w literaturze dowodom wpływu poszczególnych konceptualizacji przywództwa na osiągnięcia uczniów bez przeciwstawiania ich sobie.

Przywództwo transformacyjne z biegiem lat przechodziło przez wiele przeobrażeń, ale zwykle opisuje się to przywództwo jako takie, które przekształca (transformuje) ludzi i organizacje poprzez apelowanie do podwładnych, wskazując wartości i cele warte osiągnięcia w długiej perspektywie czasowej. Jak wskazują na podstawie przeprowadzonej metaanalizy Robinson, Lloyd i Rowe (2008), ogólny rozmiar efektu przywództwa transformacyjnego na osiągnięcia uczniów jest niski ($d = 0.11$). Podobne rezultaty uzyskali Sun i Leithwood (2012), określając średni efekt wpływu na poziomie $r = 0.09$. Dodatkowo badacze wyodrębnili z analizowanych badań 11 praktyk przywództwa transformacyjnego, spośród których dwie – budowanie struktur dla współpracy i zapewnienie indywidualnego wsparcia – mają duże znaczenie. Bezpośredni wpływ tych praktyk był istotny statystycznie, lecz niewielki, odpowiednio $r = 0.17$ i $r = 0.15$.

Chin (2007) na podstawie badań prowadzonych w USA i na Tajwanie przeprowadził metaanalizę wpływu przywództwa transformacyjnego na osiągnięcia

uczniów. Jej wyniki dotyczą ogólnej zależności między przywództwem transformacyjnym a trzema wskaźnikami wyników szkoły. Analizy wskazują na pozytywny i silny wpływ na osiągnięcia uczniów (średnia wielkość efektu = 0.49). Poziom i lokalizacja szkoły (USA oraz Tajwan) okazały się znaczącymi moderatorami tych efektów, a korelacja między przywództwem transformacyjnym a trzema wskaźnikami wyników szkoły (osiągnięcia uczniów, satysfakcja nauczycieli z pracy, efektywność szkoły) była znacznie większa w USA niż na Tajwanie.

Leithwood i Jantzi (2005) przeprowadzili przegląd 32 badań przeprowadzonych między 1996 a 2005 r. i dotyczących wpływu przywództwa transformacyjnego na osiągnięcia edukacyjne uczniów. Na tej podstawie wysunęli wnioski o umiarkowanym i pośrednim wpływie przywództwa transformacyjnego na osiągnięcia uczniów i ich zaangażowanie w szkole. Badacze uznali, że najistotniejszymi czynnikami, poprzez które dyrektor wywiera wpływ, są: kultura szkoły, zaangażowanie nauczycieli i ich satysfakcja z pracy.

W badaniach nad efektywnością szkoły duży nacisk kładziony jest na **przywództwo pedagogiczne**, jako ważny komponent efektywnej szkoły. Postrzegane jest ono jako zaangażowanie dyrektora w proces nauczania i uczenia się. Dyrektor pełni rolę lidera, który aktywnie organizuje i monitoruje proces edukacyjny, a nie administratora. W metaanalizach przywództwo pedagogiczne (ang. *instructional leadership*) charakteryzuje się wyższym poziomem efektu wpływu. W przytoczonych wyżej badaniach Robinson i in. (2008) średni rozmiar efektu przywództwa pedagogicznego jest na poziomie $d = 0.42$. Wyróżniono także specyficzne wymiary przywództwa pedagogicznego, takie jak uczestnictwo w doskonaleniu i rozwoju zawodowym nauczycieli: $d = 0.84$; planowanie, koordynowanie i ewaluacja nauczania i programów $d = 0.42$; określanie celów i oczekiwań: $d = 0.42$; zarządzanie zasobami (ang. *strategic resourcing*): $d = 0.31$; zapewnienie uporządkowanego i wspierającego środowiska: $d = 0.27$. D'Agostino (2000) na podstawie danych pochodzących z badań podłużnych zgromadzonych w USA w latach dziewięćdziesiątych zbadał wpływ praktyk związanych z przywództwem pedagogicznym (instruktażowym) na osiągnięcia matematyczne i czytanie. Działania te miały bezpośredni wpływ na wyniki osiągane przez uczniów z matematyki. Szkoły, które charakteryzowały się kolegialnością działania nauczycieli, podzieleniem wspólnych celów i wsparciem społecznym, osiągały najwyższe wyniki z matematyki w obserwowanym okresie.

Przywództwo rozproszone zakłada zaangażowanie wszystkich pracowników w proces kierowania szkołą. Zainteresowanie badaczy wpływem takiego przywództwa na osiągnięcia edukacyjne uczniów nie ma tak długiej historii i dorobku jak wyżej prezentowane konceptualizacje przywództwa, jednak zrealizowane ba-

dania wskazują na pozytywny wpływ tej formy praktyki przywództwa na wyniki uczniów. Heck i Hallinger (2009) przeprowadzili badanie, którego jednym z celów było określenie wpływu, jaki wywiera przywództwo rozproszone na osiągnięcia uczniów z matematyki. Poczynione przez autorów ustalenia wskazują, że przywództwo rozproszone w sposób bezpośredni i pośredni znacząco wpływa na potencjał edukacyjny szkół. Analizowany model bezpośredniego wpływu przywództwa rozproszonego odpowiada za 13% wariancji osiągnięć uczniów z matematyki, natomiast model pośredniego wpływu odpowiada za nieco mniejszy procent wariancji (11%), ale jest on równy sumie wpływów innych zmiennych, takich jak profesjonalne przygotowanie nauczycieli, jakość relacji uczniów z nauczycielami i doświadczenia uczniów w procesie nauczania.

W literaturze poświęconej wpływowi przywództwa edukacyjnego na osiągnięcia uczniów badacze koncentrują się na jego wymiarze akademickim, co z jednej strony można wytłumaczyć dominacją w myśleniu o celach działania szkoły kwestii dydaktyki i uczenia się w odniesieniu do treści zawartych w programach nauczania, z drugiej zaś oddziaływaniem neoliberalnego podejścia do edukacji, redukującego widzenie człowieka do wymiaru posiadanej wiedzy i kompetencji (potrzebnych na rynku pracy). W tej perspektywie traci się z oczu inne efekty oddziaływania szkoły na uczniów, niemniej ważne dla ich przyszłych losów i związane z ich indywidualnym – społecznym i emocjonalnym – rozwojem. Problemy takie jak depresje, przemoc, uzależnienia, zachowania ryzykowne i inne, z którymi współcześnie borykają się społeczeństwa, dotyczące zarówno dzieci, jak i dorosłych, pozostawiane są specjalistom z innych dziedzin – psychologom, lekarzom czy terapeutom.

Pozaakademicki wymiar badań nad efektami edukacyjnymi szkoły z perspektywy przywództwa związany jest w najlepszym wypadku z poszukiwaniem moderatorów wpływu przywództwa na osiągnięcia akademickie uczniów. Przykładem mogą tu być dowody wskazujące na zaangażowanie uczniów w aktywność szkolną, jako istotny predyktor ich osiągnięć akademickich. Miernikiem zaangażowania są: wymiar behawioralny – uczestnictwo w zajęciach szkolnych i psychologiczny – identyfikacja ze szkołą jako miejscem, w którym warto być (Leithwood i Jantzi, 2005). Jednak brakuje prac, które pozwalają określić wpływ przywództwa sprawowanego przez dyrektorów szkół na pozaakademickie efekty oddziaływania szkoły na uczniów, związane z uczestnictwem uczniów w procesie edukacyjnym.

Zakładając, że pozaakademickie rezultaty oddziaływania szkoły odgrywają równie doniosłą rolę dla rozwoju uczniów, jak ich akademickie odpowiedniki, w dalszej części przedstawiono problematykę zjawiska przemocy rówieśniczej,

skalę jego rozpowszechnienia, konsekwencje dla aktualnego i przyszłego życia uczniów będących ofiarami przemocy, a następnie perspektywę socjologiczną powstawania przemocy uwzględniającą kontekst szkoły i przywództwo edukacyjne dyrektorów.

ROZDZIAŁ 3. Przemoc rówieśnicza

W ujęciu funkcjonalistycznym przed szkołą stawiane są zasadniczo trzy cele: kształcenia, wychowania i opieki. Wskazując cel działania szkoły, Kamiński (1982) uznawał jej rolę w przekazywaniu informacji oraz wiadomości i kształceniu umiejętności. Jednocześnie uważał, że nowoczesna szkoła nie może ograniczyć się wyłącznie do realizacji celów związanych z kształceniem, ale odpowiedzialna jest także za wychowanie, które powinna łączyć z nauczaniem, tworząc sytuacje sprzyjające kształtowaniu systemu wartości, wrażliwości emocjonalnej i odpowiedzialności. Funkcję opiekuńczą szkoły wiązał z pomocą uczniom, którzy nie mogą rozwijać się prawidłowo w typowych szkolnych warunkach, poprzez prowadzenie oddziaływań kompensujących i profilaktycznych. Cele te znajdują swoje odzwierciedlenie w aktualnych przepisach Prawa oświatowego. Należy do nich prawo do kształcenia się, wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju⁴.

Uznanie wychowawczej i opiekuńczej roli szkoły za ważny element stawianych przed nią zadań nakłada na dyrektorów szkół obowiązek troszczenia się w równym stopniu o efekty kształcenia, jak i o rozwój społeczny i emocjonalny uczniów, tworzenia odpowiednich warunków i oddziaływań wspierających te obszary rozwoju. Spośród wielu aspektów rozwoju społecznego i emocjonalnego, które mogą być brane pod uwagę, problem zachowań agresywnych i przemocy zaliczany jest obecnie do najważniejszych. Stanowi on jeden z filarów poczucia bezpieczeństwa, oddziałuje na możliwość korzystania z procesu kształcenia, ma też znaczące konsekwencje dla aktualnego i przyszłego dobrostanu.

Zachowania agresywne i przemoc rówieśnicza nie są wyłącznie funkcją cech osobniczych. Można na nie patrzeć również jako na „produkt” działania szkoły, relacji między członkami społeczności szkolnej, podejmowania lub zaniechania określonych działań i sposobów ich realizacji. Na fakt ten zwracają uwagę badacze przyjmujący w swoich rozważaniach perspektywę socjoekologiczną, wskazując na znaczenie takich elementów jak oddziaływanie najbliższego i dalszego otoczenia, które wpływa na powstawanie zachowań agresywnych i przemocy (Swearer i Espelage, 2004; Barboza, Schiamberg, Oehmke, Korzeniewski i in., 2009; Huang, Hong, Espelage, 2013).

⁴ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe. Dz. U. z 2018 r. poz. 996 ze zm., art. 1 pkt 1.

Dla opisu zjawiska będącego przedmiotem tej części rozważań w literaturze światowej używa się terminu *bullying*. W języku polskim nie ma określenia, które byłoby jego znaczeniowym ekwiwalentem, stąd w literaturze używa się wielu terminów, np. agresja, przemoc, znęcanie się (Janowski, 1999) lub przenosi się oryginalny termin wprost z języka angielskiego (np. Pyżalski, 2012).

3.1. Definicje agresji i przemocy rówieśniczej (*bullying*)

Przemoc rówieśnicza (ang. *bullying*) definiowana jest jako specyficzny rodzaj agresywnego zachowania (Cornell, 2006). O ile w potocznym języku terminy „agresja” i „przemoc” używane są często jako synonimy, to w rozprawach naukowych mają one inne zakresy znaczeniowe, co zmusza do ich wyjaśnienia. Problemy definicyjne komplikują dodatkowo używane przez badaczy terminy o podobnych znaczeniach, wykorzystywane zarówno w polskiej⁵, jak i obcojęzycznej⁶ literaturze, które często nie korespondują ze sobą⁷.

W literaturze psychologicznej agresja definiowana jest jako zachowanie intencjonalne, mające na celu wyrządzenie komuś szkody. Użycie terminu „komuś” zakłada zwykle skierowanie działania przeciwko innej osobie, może jednak dotyczyć także wyrządzenia krzywdy samemu sobie (autoagresja). Drugi z elementów definicji zakłada celowość (intencjonalność) zachowania, co wyklucza wszelkie przypadkowe, niezamierzone i nieświadome działania. Celowe wyrządzenie komuś szkody może przyjmować różną postać, zarówno szkód fizycznych, jak i psychicznych. O ile większość badaczy zgadza się z przedstawionym sposobem definiowania zachowań agresywnych, dużo większe zróżnicowanie w poglądach związane jest z formami zachowań agresywnych, które wynika z przyjmowania odmiennych kryteriów (Ramirez i Andreu, 2003; Pyżalski, 2012). Z biegiem czasu badacze zaczynają zwracać uwagę na różne formy zachowań agresywnych, co prowadzi do tworzenia odmiennych typologii (por. tab. 3.1).

Początkowo zainteresowanie badaczy koncentrowało się na bezpośrednich zachowaniach agresywnych przyjmujących postać fizycznego lub werbalnego ataku. Dotyczyły one bezpośredniego kontaktu „twarzą w twarz” sprawcy i ofiary. Na początku lat dziewięćdziesiątych perspektywa ta została poszerzona o formę agresji pośredniej (Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, 1992; Rigby, 2010),

⁵ Agresja, przemoc, znęcanie się, tyranizowanie, przemoc szkolna, przemoc rówieśnicza.

⁶ Ang. *agression, bullying, harassment, abuse, violence*.

⁷ Przykładem może być tu termin *mobbing*. Oryginalnie został użyty przez szwedzkiego lekarza Heinemanna (1972, za: Olweus, 2010) jako desygnat sytuacji, w której grupa atakuje jednostkę, a pierwotnie opisywał sytuację, w której grupa ptaków atakuje innego (pojedynczego) ptaka. W Polsce *mobbing* powszechnie jest używany w odniesieniu do przemocy w miejscu pracy (Bechowska-Gebhardt i Stalewski, 2004).

np. opowiadanie o kimś plotek zawierających nieprzyjemne treści (agresja pośrednia werbalna), niszczenie czyichś rzeczy czy namawianie innych do bicia (agresja pośrednia fizyczna). Ta forma agresji, choć nie odbywa się „twarzą w twarz”, ma na celu wyrządzenie innej osobie (osobom) szkody.

W połowie lat dziewięćdziesiątych Crick i Grotpeter (1995) wprowadzili termin „agresja relacyjna”, odnoszący się do agresywnych zachowań, których celem jest zniszczenie czyichś relacji z innymi. Ta forma agresji może przybierać postać bezpośrednich zachowań, takich jak np. wykluczanie kogoś z aktywności grupy lub zachowań pośrednich, np. rozpowszechniania plotek mających na celu zaszkodzenie czyimś relacjom z innymi (żeby przestali go/ją lubić) lub podważenia pozycji w grupie.

Inna forma zachowania agresywnego związana jest z kryterium bodźca wpływającego na podjęte działanie. Dodge i Coie (1987) zwrócili uwagę na reaktywne i proaktywne formy zachowania agresywnego. Agresję reaktywną połączyli z emocjonalnym podłożem działania np. złości powstałej w wyniku przeżywanej frustracji. Sytuacjom tego rodzaju towarzyszy wysokie natężenie emocji (np. gniewu) powodującego impulsywną reakcję. U podłoża agresji proaktywnej leży natomiast chęć zaszkodzenia ofierze lub osiągnięcie własnych korzyści (nie została ona sprowokowana). Cel zachowania jest zaplanowany i agresor bierze pod uwagę konsekwencje swojego działania.

Aktualnie w literaturze dużo miejsca poświęca się nowym formom agresji związanej ze współczesnymi środkami komunikowania, określanej jako cyberagresja. Kluczowym kryterium jest narzędzie, jakim posługują się agresorzy do wyrządzenia komuś szkody, do których najczęściej należy internet i telefony komórkowe (Pyżalski, 2012). Specyfiką tej formy zachowania agresywnego jest to, że ofiara i sprawca nie stają naprzeciwko siebie „twarzą w twarz”, co upodabnia ją do agresji pośredniej.

Jak wskazano na początku tego rozdziału, definicja agresji jest punktem wyjścia do opisywania bardziej złożonych zjawisk społecznych (np. przemocy jako specyficznego rodzaju zachowania agresywnego). Dodanie do definicji agresji nowych elementów lub położenie większego czy mniejszego nacisku na już występujące powoduje stworzenie nowych konstruktów. Dla odróżnienia ich od agresji (i innych jej podobnych) badacze posługują się terminami, które mają lepiej oddać właściwości opisywanych zjawisk społecznych. Pomimo tych starań (a może właśnie przez nie) w rosnącej z roku na rok liczbie publikacji kwestie definicji zdarzeń pokrewnych agresji stanowią istotny problem. Amerykańskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych (American Educational Research Association, 2013) zwraca

uwagę na konieczność definiowania używanych terminów zwłaszcza w czasie realizacji programów badawczych.

Szczególnym rodzajem agresywnego zachowania jest używany w anglojęzycznej literaturze termin *bullying*. Pierwotnie odnosił się on do zachowania agresywnego stosowanego przez przeważającą liczbę sprawców (Olweus 2010; Smith, 2014). Smith (2010) zwraca uwagę na kluczowe elementy *bullyingu*, wskazując zarówno na istotne cechy wywodzące się z definicji agresji, jak i elementy specyficzne, wykraczające poza nią. W definicji zachowania agresywnego podkreśla on intencjonalność aktu agresji oraz każdą formę jej stosowania (fizyczną, werbalną, cyber, relacyjną, bezpośrednią, pośrednią). Dodatkowo, aby mówić o *bullyingu*, konieczne są jeszcze dwa elementy: powtarzalność (cykliczność) agresywnych zachowań i nierównowaga sił między sprawcą (sprawcami) a ofiarą (ofiarami). Współcześnie większość badaczy (Olweus, 1997; Monks i Coyne, 2011; Pyżalski 2012, 2018; Smith, 2014) zgadza się z poglądem, że istotą *bullyingu* jest triada: intencjonalność, powtarzalność i nierównowaga sił.

Większość definicji *bullyingu* zawiera **intencjonalność** jako kryterium wynikające bezpośrednio z definicji agresji. Jego istotą jest podejmowanie przez sprawcę wobec ofiary wrogich działań, których celem jest wyrządzenie szkody. W tym sensie działania te nie są przypadkowe, nie wydarzyły się niechcący lub pod wpływem emocji czy nieprzyjemnych bodźców. Wrogie działania są zaplanowane, czasami sytuacje są celowo kreowane w taki sposób, aby stworzyć okazję do przemocowego zachowania. Istotą intencjonalności aktu przemocy jest traktowanie tego zachowania w sposób instrumentalny w dążeniu do osiągnięcia celu, jakim jest satysfakcja sprawcy, osłabienie ofiary i podporządkowanie jej sobie, zyskanie nad nią kontroli (Kirwil, 2004).

Z tej perspektywy akty przemocy, których dominującą cechą jest intencjonalność działania, określane są jako agresja proaktywna, w przeciwieństwie do agresji reaktywnej, która nacechowana jest przede wszystkim silnym natężeniem emocji (Dodge, 1991).

Powtarzalność (cykliczność) zachowań przemocowych wobec ofiary jest kolejnym kryterium definicji *bullyingu*. Oznacza ono, że zachowania przemocowe z intencją skrzywdzenia powtarzają się długotrwale, są to wielokrotne akty przemocy. W oczywisty sposób dotyczy to jednego sprawcy, ale również sytuacji, kiedy członkowie jakiejś grupy pojedynczo, np. w kolejnych dniach, dokuczają temu samemu uczniowi (każdy członek grupy dokucza raz na jakiś czas, ale z perspektywy ofiary akty te mają miejsce systematycznie i przez długi czas). Kryterium powtarzalności nie spełniają sytuacje incydentalne, pojedyncze oraz te, które zdarzyły się w jednym, często niepowtarzalnym kontekście (Pyżalski, 2012).

Smith (2014) uważa kryterium powtarzalności za dyskusyjne, a przynajmniej wymagające doprecyzowania. Jego zdaniem trudno zdecydować, czy pojedyncze zachowanie, np. grożenie komuś skrzywdzeniem, przeżywane jest tylko w tej chwili, czy też strach towarzyszy ofierze wiele tygodni.

Trzecim kryterium jest **nierównowaga sił** między uczniami. Nierównowaga może dotyczyć różnych sfer, np. przewagi w sile fizycznej, ale także właściwości indywidualnych: większych kompetencji językowych, wyższego poczucia własnej wartości, posiadania większej liczby przyjaciół, wsparcia społecznego, statusu społecznego, pozycji w grupie (Smith, del Barrio i Tokunagai, 2013). Inna ważna kwestia dotycząca nierównowagi sił związana jest z sytuacjami, w których sprawcy przemocy przeważają liczebnie nad ofiarą lub ofiarami, co przyczynia się do nierównomiernego rozkładu sił. Liczebna przewaga sprawców niekoniecznie musi oznaczać aktywne działanie ich wszystkich, często napastnik występuje w otoczeniu innych uczniów akceptujących lub nakłaniających go do agresywnego zachowania, których obecność go wzmacnia (Rigby, 2010). Istotę roli, jaką odgrywa nierównowaga sił między sprawcą a ofiarą, ujął w definicji bullingu znajdującej się narzędziu badawczym Olweus, wskazując, że w takich sytuacjach „trudno ofierze jest się obronić” (Olweus, 2010, s. 11).

Rozróżnienie pomiędzy przemocą rówieśniczą (*bullying*), charakteryzującą się intencjonalnością, powtarzalnością zachowań i nierównowagą sił, a agresją, rozumianą w sposób bardziej ogólny, jest ważne i akceptowane przez większość badaczy. Pomimo podejmowanych dyskusji dotyczących szczegółowych kwestii związanych z wymienionymi kryteriami są one uwzględniane w większości programów badawczych. Nie zamyka to jednak dyskusji nad innymi kryteriami, które mogą być uwzględniane jako elementy przemocy rówieśniczej. Przykład takiego zestawu kryteriów przedstawił Rigby (2002, 2010), wskazując na siedem elementów sytuacji przemocy: chęć skrzywdzenia, działanie krzywdzące, nierównowaga sił, powtarzalność zachowań, brak usprawiedliwienia dla działania, zadowolenie sprawcy przemocy i poczucie skrzywdzenia ofiary (por. Kołodziejczyk, 2004). Zaproponowane przez Rygby’ego składowe elementy sytuacji przemocy pozwalają precyzyjniej nakreślić sytuacje przemocy i odróżnić je od innych podobnych zdarzeń poprzez włączenie nowych elementów, jak brak usprawiedliwienia dla wrogich zachowań i stany emocjonalne (zadowolenie sprawcy i cierpienie ofiary).

Tabela 3.1. Typologie zachowań agresywnych w szkole

Kryterium	Forma agresji	Definicje
Rigby (2002, 2010)	Fizyczna	Bicie, kopanie, opluwanie, rzucanie przedmiotami, posługiwanie się niebezpiecznymi przedmiotami, bronią
	Wербalna	Wyzwiska, ośmieszanie, obrażanie za pomocą słownictwa
	Pozawербalna	Zastraszające i nieprzyzwoite gesty, uporczywe wpatrywanie się w ofiarę
Charakter agresji Dodge i Coie (1987)	Reaktywna	Automatyczne zachowanie impulsywne (agresja sprowokowana, o dużym natężeniu emocjonalnym – gniew)
	Proaktywna	Skrzywdzenie ofiary i korzyści osobiste są celem napastnika, agresor bierze pod uwagę konsekwencje swojego zachowania (agresja planowana, niesprowokowana)
Forma działania (Björkqvist, Lager- spetz i Kaukiainen, 1992; Buss, 1961, 1971)	Bezpośrednia	Otwarty atak fizyczny lub/i werbalny na ofiarę podczas bezpośredniej interakcji społecznej
	Pośrednia	Agresja realizowana za pośrednictwem innych (np. namawianie innych do przezywania, dokuczania)
Forma działania (Crick i Grotpeter, 1995)	Relacyjna	Działania polegające na manipulowaniu relacjami społecznymi, prowadzące do wyobcowania, wykluczenia ofiary z grupy (np. plotka, prowokacja, fałszywe oskarżenia, manipulacja itp.)
Cel działania (Ber- kowitz, 1993)	Instrumentalna	Służy osiągnięciu jakichś korzyści – nagrody, zysku, władzy, dominacji, kontroli
	Wroga	Stosowana, aby zaszkodzić ofierze
Eklektyczna (Czapiński, 2009; Komendant- Brodowska, Giza- -Poleszczuk, Baczo-Dombi, 2011)	Wербalna	Bez fizycznego kontaktu, w bezpośredniej obecności ofiary, np. wyzywanie, przezywanie, wyśmiewanie
	Relacyjna	Bez fizycznego kontaktu, celowe działania prowadzące do obniżenia statusu ofiary w grupie, wykluczenia osoby z grupy, np. obmawianie, wykluczanie
	Przymuszanie	Zmuszanie (przy użyciu gróźb, siły, manipulacji) atakowanej osoby do zrobienia czegoś, na co nie ma ochoty

	Materialna	Bez fizycznego kontaktu, w bezpośredniej obecności Przemoc związana z przedmiotami lub pieniędzmi, np. kradzież, zmuszanie ofiary do kupowania czegoś agresorowi, niszczenie przedmiotów należących do ofiary
	Fizyczna	Fizyczny kontakt agresora i ofiary, np. potrącenie, przewrócenie, pobicie
	Groźna – fizyczna	Groźna przemoc fizyczna, np. silne pobicie (jego skutki wymagają interwencji medycznej), przemoc z użyciem narzędzi, broni, groźenie bronią
	Cyfrowa / elektroniczna / cyberprzemoc	Przemoc z użyciem nowych technologii, np. złośliwy SMS, e-mail, wpis w serwisie społecznościowym, umieszczanie w internecie zdjęć lub filmów ośmieszających ofiarę
	Seksualna	Agresja dotycząca sfery seksualnej, np. podglądanie, próby podejmowania zachowań seksualnych wobec ofiary bez jej zgody

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

3.2. Potoczne rozumienie przemocy (uczniowie, nauczyciele, rodzice)

Definicje przemocy rówieśniczej, którymi posługują się badacze, są konstrukcjami, które niekoniecznie muszą być podzielane przez uczniów, ale także przez nauczycieli, dyrektorów szkół i rodziców. Odgrywa to rolę w planowaniu i interpretowaniu wyników badań. Zakres pojęciowy używanych przez badaczy złożonych konstrukcji, jak przytoczona definicja przemocy rówieśniczej (bullyingu), może nie pokrywać się z potocznym rozumieniem pojęć przez badanych (np. uczniów), co w konsekwencji może prowadzić do mierzenia różnych koncepcji, osadzonych w odmiennych doświadczeniach, strukturach kulturowych i językowych. Kwestia rozumienia terminu „przemoc rówieśnicza” może mieć praktyczne znaczenie także dla komunikacji między dorosłymi a dziećmi. Przykładowo informowanie przez uczniów dorosłych (rodziców, nauczycieli) o doświadczanych epizodach przemocy rówieśniczej może być przez nich interpretowane w odmienny sposób, co odgrywa pewną rolę przy podejmowaniu przez dorosłych decyzji o podjęciu interwencji lub jej zaniechaniu.

Interesujący sposób badania zachowań składających się na definicję przemocy rówieśniczej różnych grup – test obrazkowy – opracowany został przez Smitha i współpracowników (Smith, Cowie, Olafsson i Liefooghe, 2002; Smith,

2014). W teście przedstawiano badanym 25 obrazków ilustrujących w sposób schematyczny różne sytuacje społeczne, które mogą być lub nie sytuacjami przemocy. Ilustracje odnosiły się do poszczególnych elementów odpowiadających definicji przemocy używanej przez badaczy, takich jak: rodzaj agresji, liczba agresorów, dysponowanie siłą, intencja sprawcy, prowokowanie ofiary, powtarzalność i negatywne skutki dla ofiary. Wśród obrazków znajdowało się kilka ilustracji przedstawiających neutralne lub prospołeczne sytuacje, których użyto kontrolnie. Badanym przedstawiano kolejne ilustracje, prosząc o przypisanie ich do odpowiedniej kategorii: „czy to jest X” lub „czy to nie jest X” (gdzie za X podstawiano rozważane terminy – „przemoc”, „nękanie”, „dokuczanie”). W ten sposób możliwe było określenie sytuacji składających się definicję przemocy osób badanych. Uniwersalność tego narzędzia pozwala także uchwycić różnice w definiowaniu przemocy wśród badanych różniących się wiekiem i pochodzących z różnych kręgów kulturowych.

Wyniki badań (Smith i in., 2002) przeprowadzonych zgodnie z przedstawioną metodologią na grupie 8- i 14-latków z 14 krajów za pomocą skalowania wielowymiarowego ukazują różnicę w strukturze rozumienia przemocy w zależności od wieku uczniów. W odpowiedziach ośmiolatków wyodrębnione zostały dwie grupy (klastry) analizowanych ilustracji – nieagresywne i agresywne. W przypadku czternastolatków wyodrębnionych zostało 5 grup (klastrów) ilustrowanych sytuacji: nieagresywne, agresji fizycznej (równowagi sił pomiędzy stronami sporu lub sprowokowanego odwetu), fizycznej przemocy (z różnicą w sile między stronami związanymi z wielkością, siłą, liczbą i spójnością), przemocy werbalnej (bezpośredniej i pośredniej) i wykluczenia społecznego.

W badaniach przeprowadzonych przez Vaillancourt i współpracowników (2008b) zdecydowana większość uczniów (92%) definiuje przemoc rówieśniczą (ang. *bullying*) przez negatywne zachowania agresywne. W swoich definicjach odnoszą się także do elementów wskazywanych przez badaczy takich jak: celowość (1,7%), powtarzalność (6%) i nierównowaga władzy (26%). Młodsze dzieci w swoich definicjach wymieniają akty fizycznej agresji, dokuczania i słownej agresji, podczas gdy starsi uczniowie podkreślają znacznie agresji relacyjnej (czyli to też częściej dziewczynki niż chłopcy).

Monks i Smith (2006) przeprowadzili badanie na podstawie skróconej wersji testu obrazkowego. Porównywali definicję przemocy w różnych grupach wiekowych dzieci w wieku 4–6 lat, 8-latków, 14-latków i dorosłych (rodziców). Dzieci w wieku 4–6 lat oraz 8-latkowie postrzegają przedstawiane sytuacje w sposób dychotomiczny, posługując się rozróżnieniem między aktami agresywnymi i nieagresywnymi. Adolescenci i dorośli widzą przemoc w bardziej złożony sposób, rozróżniając fizyczne

i niefizyczne (społeczne, relacyjne lub słowne) akty. Wszystkie badane grupy zgadzały się, że fizyczna agresja, której towarzyszy nierównowaga sił, stanowi przemoc, jednak rodzice w mniejszym stopniu za przemoc uważali akty przemocy społecznej i relacyjnej. W odniesieniu do rodziców w badaniach przeprowadzonych w pięciu krajach za pomocą pełnej wersji testu obrazkowego (Smorti, Menesini i Smith, 2003) uzyskano podobne wyniki. Rodzice przemoc rówieśniczą postrzegali przede wszystkim jako fizyczne akty przemocy, nie łącząc jej z aktami społecznego wykluczenia.

W badaniach prowadzonych przez Mishnę, Scarcello, Pepler i Wiener (2005), dotyczących rozumienia przez nauczycieli przemocy rówieśniczej (bullyingu), większość respondentów zgadzała się, że nierównowaga sił, a w największym stopniu intencjonalność, są elementami definicji przemocy rówieśniczej, w przeciwieństwie do powtarzalności, którą niewielu nauczycieli wymieniło jako element akceptowanej przez nich definicji. Nauczyciele akceptowali także to, że przemoc może przybierać postać zarówno pośredniego, jak i bezpośredniego zachowania.

Bardziej skomplikowany obraz rozumienia przez nauczycieli przemocy zarysował się, kiedy badani zostali poproszeni o ocenę sytuacji własnych uczniów, którzy zgłosili badaczom, że byli lub są ofiarami przemocy. Włączenie kontekstu społecznego i środowiskowego pokazuje, jak zmienia się postrzeganie przez nauczycieli przemocy w rzeczywistych sytuacjach. Chociaż nauczyciele agresywne zachowania pośrednie i bezpośrednie włączali do definicji przemoc, to omawiając rzeczywiste sytuacje, za poważniejsze uznawali fizyczne zachowania agresywne niż wykluczanie lub werbalną agresję, co miało wpływ na podejmowanie przez nich interwencji. Ponadto część nauczycieli podważała subiektywne odczucia dzieci, szczególnie w sytuacjach przemocy pośredniej, wierząc, że ich własne postrzeganie sytuacji w lepszy sposób odzwierciedla rzeczywistość.

Definicja przemocy rówieśniczej stosowana przez badaczy w pewnym zakresie pokrywa się z rozumieniem uczniów, rodziców i nauczycieli, jednocześnie widoczne są znaczące różnice. Niektóre z tych różnic można rozpatrywać w kategoriach zmian rozwojowych. Młodszy uczniowie postrzegają przemoc przez prymat fizycznych zachowań agresywnych, natomiast adolescenty i dorośli poszerzają definicję poprzez włączanie w zakres znaczeniowy przemocy rówieśniczej kwestii związanych z relacjami społecznymi. Niemniej zauważyć należy, że mimo tendencji do poszerzenia zakresu definicji przemocy rówieśniczej wielu dorosłych nie włącza w jej zakres społecznych i relacyjnych aktów agresji. Wyniki doświadczeń dotyczących rozumienia przemocy wskazują na konieczność uwzględniania ich w planowaniu badań.

3.3. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej

3.3.1. Rozpowszechnienie przemocy – perspektywa badań międzynarodowych

Badania nad przemocą rówieśniczą prowadzone są od ponad czterdziestu lat. Jedną z istotnych kwestii w nich podejmowanych jest określenie rozpowszechnienia tego zjawiska wśród młodzieży szkolnej. Pozwala to szacować skalę zjawiska w szkołach, śledzić jego dynamikę, może służyć też do projektowania działań profilaktycznych i interwencyjnych.

Cook, Williams, Guerra i Kim (2010) przeprowadzili metaanalizę badań nad przemocą rówieśniczą, która pozwala na określenie rozpowszechnienia przemocy w szkołach (dane te pochodzą z szerszych metaanaliz dotyczących indywidualnych i środowiskowych predyktorów sprawstwa przemocy i wiktymizacji w dzieciństwie i adolescencji). Wzięli oni pod uwagę 82 ilościowe badania pochodzące z 22 krajów (45 z Europy, 21 z USA i 16 pochodzących z innych stron świata), opublikowanych między 1999 a połową 2006 r. Większość z badań przeprowadzona została metodą samoopisu (61), 13 – opisu dokonywanego przez rówieśników, a 8 – opisu nauczycieli lub rodziców. Selekcjonując badania wzięte pod uwagę w analizach, posłużono się czterema kryteriami: 1) ilościowe dane odnoszące się do rozpowszechnienia szkolnej przemocy i/lub wiktymizacji; 2) wiktymizacja odnosiła się do przemocy, a nie ogólnie rozumianej agresji; 3) badania nie dotyczyły oceny skutków interwencji; 4) w próbie badawczej znaleźli się adolescenty i dzieci.

Wyniki prowadzonej metaanalizy (Cook i in., 2010) wskazują, że ponad 53% uczniów uczestniczy w sytuacjach przemocy rówieśniczej. W roli sprawcy przemocy występuje 21,3%, ofiary 23,7% a sprawcy-ofiary 8,4%. Uzyskane wyniki są znacząco wyższe niż pochodzące z innych badań (np. Inchley i Currie, 2013). Możliwą przyczyną wysokich wyników w porównaniu z innymi badaniami jest uwzględnienie w nich badań, które w różny sposób traktowały czas, do jakiego mieli odnosić się badani (w przypadku 18 badań okres ten wynosił ostatni rok, a w 27 nie został w ogóle określony). Oznacza to, że w przypadku części badań respondenci raportowali zdarzenia np. z ostatniego tygodnia lub miesiąca, inni zaś z ostatnich 6 miesięcy lub roku. Prawdopodobieństwo wydarzenia się sytuacji przemocy w ciągu tygodnia jest mniejsze niż w ciągu całego roku szkolnego, z tego powodu wraz z rozciąganiem czasu raportowanego w badaniu zwiększa się liczba uczniów deklarujących zaangażowanie w przemoc.

Autorzy opisywanej analizy (Cook i in., 2010) świadomi znaczenia, jakie ma **czas raportowania** przemocy (tydzień, miesiąc semestr lub rok), wskazują także

na inne czynniki wpływające na szacownie skali przemocy. Wśród nich wymieniają: **źródła informacji** – opisy dokonywane przez rówieśników raportują mniejszy poziom przemocy niż metody samoopisu lub opisu rodziców/nauczycieli; **sposób pomiaru** – pomiar oparty na definicji przemocy wpływają na większe wskaźniki sprawców przemocy, ale pomiar oparty na kryteriach behawioralnych zwiększa wskaźnik ofiar i sprawców-ofiar; **lokalizacja badań** – wskaźniki sprawców i ofiar przemocy różnią się w poszczególnych krajach.

Modecki, Minchin, Harbaugh, Guerra i współpracownicy (2014) przeprowadzili metaanalizę badań, które raportowały rozpowszechnienie tradycyjnie rozumianej przemocy i cyberprzemocy (ang. *cyberbullying*). Pod uwagę wzięto 80 badań, które spełniały kilka kryteriów: zostały opublikowane w języku angielskim, ich uczestnikami byli adolescenty w wielu 12–18 lat, wykorzystywały metodę samoopisu (ang. *self-report*), dotyczyły okresu bezpośrednio poprzedzającego czas badania oraz przemocy rówieśniczej, nie brano pod uwagę szczególnych grup młodzieży (np. niesłyszący). Wyniki analiz wskazują, że 35% uczniów zaangażowanych jest w tradycyjną przemoc rówieśniczą, a 15% w cyberprzemoc. Zaangażowanie uczniów w tradycyjną przemoc i cyberprzemoc są ze sobą silnie skorelowane, co sugeruje, że oba zjawiska dotyczą tej samej grupy uczniów. Oznacza to, że uczniowie zaangażowani w cyberprzemocy uczestniczą również w przemocy tradycyjnej (Pyżalski, 2012, 2019).

Na podstawie przytoczonych wyników metaanaliz rozpowszechnienia przemocy rówieśniczej można sądzić, że problem ten dotyczy od jednej trzeciej do połowy uczniów przyjmujących ofiary lub sprawcy. Badania pokazują, że rozpowszechnienie zjawiska przemocy może być różne w różnych krajach, co może być uzależnione od rodzaju panującej w nim kultury, np. w krajach o dominującej kulturze indywidualistycznej więcej jest przemocy niż w krajach o dominującej kulturze kolektywistycznej (Forbes, Zhang, Doroszewicz, Haas, 2009).

3.3.2. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej w polskich szkołach

Dane dotyczące przemocy gromadzone są w Polsce najczęściej w związku z realizacją międzynarodowych i krajowych projektów badawczych⁸.

⁸ Od 2012 r. gromadzone są m.in. dane o behawioralnych wskaźnikach zachowań agresywnych (zgodne z rekomendacjami American Educational Research Association, 2013) w ramach ewaluacji zewnętrznych, realizowanych jako element systemu nadzoru pedagogicznego. Niestety pomimo znaczącej próby badawczej, na której są realizowane, nie doczekały się opracowania z perspektywy przemocy rówieśniczej, jaka przyjęta została w tej książce. Dostępne są opracowania wyników przedstawiające rozpowszechnienie poszczególnych rodzajów zachowań agresywnych (Walczak, Kołodziejczyk, 2015, 2016; Kołodziejczyk, Walczak, 2013, 2014, 2015).

O skali przemocy rówieśniczej wiele możemy dowiedzieć się z międzynarodowych badań prowadzonych przez Światową Organizację Zdrowia (World Health Organization, 2016) pod nazwą Zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej (ang. *Health Behaviour in School-Aged Children: A WHO Collaborative Cross-National Study* – HBSC) przeprowadzonych w 2014 r. Badania te, poza dostarczaniem wiedzy o rozpowszechnieniu zjawiska przemocy, pozwalają porównać skalę tego zjawiska w Polsce z innymi krajami (tab. 2.2). W badaniach uczestniczyli uczniowie w wieku 11, 13 i 15 lat. Znajdujące się w kwestionariuszu ankiety pytania dotyczyły sprawstwa i bycia ofiarą przemocy ze strony rówieśników w ostatnich dwóch miesiącach, oparte zostały na przedstawionej respondentom definicji przemocy rówieśniczej⁹. Wyniki badań wskazują, że ofiarą przemocy przynajmniej raz było ponad 30% uczniów, a sprawcą ponad 31% (Małkowska-Szkutnik, 2015). Bardziej restrykcyjne spojrzenie na przedstawione dane (tab. 2.2), uwzględniające powtarzalność epizodów przemocy – co najmniej 2–3 razy w miesiącu (Vaillancourt i in., 2010), wskazują, że ofiarami było 12 %, a sprawcami 9,6% uczniów (Małkowska-Szkutnik, 2015). Przeprowadzone analizy statystyczne dostarczają także wielu informacji o prawidłowościach występowania przemocy rówieśniczej związanych z płcią i wiekiem badanych (Małkowska-Szkutnik, 2015):

- odsetek sprawców przemocy zwiększa się wraz z wiekiem od 7,3% w wieku 11 lat do 11% w wieku 15 lat; natomiast odsetek ofiar zmniejsza się wraz z wiekiem od 14,2% w wieku 11 lat do 9,1% w wieku 15lat;
- różnice związane wiekiem badanych widoczne są także w odniesieniu do płci badanych;
- różnice między chłopcami i dziewczętami są istotne dla wszystkich kategorii wiekowych w odniesieniu zarówno do ofiar, jak i sprawców przemocy.

Tabela 3.2. Młodzież, która w ostatnich dwóch miesiącach była sprawcą lub ofiarą przemocy szkolnej co najmniej 2–3 razy w miesiącu, według płci i wieku (%)

	SPRAWCY				OFIARY			
	Ogółem	Chł.	Dz.	p	Ogółem	Chł.	Dz.	p
Ogółem	9,6	13,4	6,0	0,000	12,0	14,2	9,8	0,000
11 lat	7,3	10,2	4,0	0,000	14,2	16,6	11,6	0,006
13 lat	10,7	14,8	6,5	0,000	12,6	14,9	10,2	0,006
15 lat	11,0	15,3	7,2	0,000	9,1	10,8	7,6	0,033
p	0,000	0,006	0,025		0,000	0,005	0,027	

Źródło: Małkowska-Szkutnik (2015), tabela 88.

⁹ Kategorie odpowiedzi: nie uczestniczyłem w dręczeniu innego ucznia lub innych uczniów w szkole / nie byłem dręczony w szkole w ostatnich dwóch miesiącach; zdarzyło się to jeden lub dwa razy; 2 lub 3 razy w miesiącu; przeciętnie 1 raz w tygodniu; kilka razy w tygodniu.

Innym źródłem informacji o skali zjawiska przemocy rówieśniczej są systematycznie prowadzone badania znane pod nazwą „Badania mokotowskie” (Ostaszewski, Bobrowski, Borucka, Cybulska i in., 2009). Podstawowym celem tych badań, prowadzonych systematycznie od 1984 r., była obserwacja trendów używania substancji psychoaktywnych przez młodzież. W 2004 r. zakres badań został rozszerzony m.in. o zachowania problemowe młodzieży, wśród których znalazła się przemoc. Prezentowane badania prowadzone były w trzech dzielnicach Warszawy (Mokotów, Wilanów, Ursynów) w trzecich klasach gimnazjów publicznych i niepublicznych w 2008 r. W ankiecie zadano dwa pytania dotyczące sprawstwa i doświadczania przemocy w szkole lub w jej pobliżu w trakcie bieżącego roku szkolnego (zastosowana kategoria odpowiedzi składała się z czterech elementów: nigdy, rzadziej niż raz na miesiąc, około raz na tydzień, codziennie lub prawie codziennie). Uzyskane wyniki wskazują, że 44% uczniów doświadczyło przemocy w szkole, przy czym 18% doświadczyło jej często (raz w tygodniu lub częściej). Częściej ofiarami przemocy byli chłopcy (25%) niż dziewczęta (11%). Sprawcami przemocy było bez mała 33% badanych uczniów, wśród których wyraźnie dominują chłopcy 47%, w stosunku do 19% dziewcząt. Stosując ostrzejsze kryteria wyciągania wniosków z prezentowanego badania i sumując odpowiedzi około raz na tydzień i codziennie lub prawie codziennie, stwierdzamy, że odsetek ofiar przemocy wynosi 17,8%, a sprawców 12,1%.

W badaniu przeprowadzonym w 2011 r. w ramach projektu *Szkoła bez przemocy* skalę przemocy rówieśniczej określano na podstawie behawioralnych wskaźników zachowań agresywnych i ich powtarzalności (Komendant-Brodowska i in., 2011). Wyniki badań wskazują, że ofiarami przemocy jest 9% uczniów polskich szkół. Rezultaty pokazują także zróżnicowanie poziomu przemocy w zależności od typu szkoły – najwyższy jest on w szkołach podstawowych (dotyczy co 8 ucznia), nieco mniejszy w gimnazjach (dotyczy co 10 ucznia), a najniższy w szkołach ponadgimnazjalnych (dotyczy co 20 ucznia).

Problematykę cyberbullyingu na tle tradycyjnej przemocy podjął w badaniach w realizowanych w 2018 r. Pyżalski (2019). Respondenci badania kwestionariuszowego to losowa, reprezentatywna próba 1249 uczniów w wieku 9–17 lat z terenu całej Polski. Doświadczenie z tradycyjną agresją/przemocą rówieśniczą w ciągu ostatniego roku jako ofiary miało ponad 32% badanych, a jako sprawcy ponad 27%. Zastosowanie ostrzejszych kryteriów rozpowszechnienia zjawiska przemocy poprzez wykluczenie uczniów, którzy uczestniczyli epizodycznie w sytuacjach przemocy (kilka razy w roku), zmniejsza przedstawione odsetki do prawie 6,4% ofiar i 4,6% sprawców. Podobnie jak w przypadku przemocy tradycyjnej zaostrenie kryteriów (wykluczenie odpowiedzi: kilka razy w roku) prowadzi do wyraźnego

zmniejszenia odsetka uczniów doświadczających cyberbullyingu jako ofiary do prawie 7,1%, a jako sprawcy do prawie 5,1%. Sprawcami zarówno przemocy tradycyjnej, jak i cyberbullyingu częściej są chłopcy, a ofiarami częściej dziewczynki.

Podsumowując przedstawione wyniki badań prowadzonych w Polsce w minionej dekadzie, można sądzić, że większość uczniów na jakimś etapie swojej edukacji była zaangażowana w sytuacje przemocy szkolnej – czy to w pojedyncze epizody czy w wielokrotnie powtarzające się akty agresji – jako ofiara lub sprawca. Stosując zaostrome kryteria, jeśli chodzi o powtarzalność uczestnictwa jako ofiara lub sprawca przemocy (Vaillancourt i in., 2010), można wnioskować, że ofiarami przemocy rówieśniczej może być między 6,4 a 12% uczniów¹⁰, a sprawcami między 4,6 a 12,1% (por. tab. 3.3). Metodologia prowadzonych badań nie pozwala na sumowanie odsetka ofiar i sprawców dla określenia ogólnej liczby uczniów zaangażowanych w sytuacje przemocy rówieśniczej, ponieważ część uczniów mogła być jednocześnie ofiarami i sprawcami (ang. bully-victim).

Tabela 3.3. Rozpowszechnienie wiktyimizacji i sprawstwa przemocy w polskich szkołach na podstawie cytowanych badań, w oparciu o zaostrome kryteria

	HBSC (dwa miesiące poprzedzające badanie)	Badania mokotowskie (od września zeszłego roku)	Szkoła bez przemocy	Cyberbullying 2019 (w ciągu ostat- nich 12 miesięcy)
Ofiary przemocy	12,0%	17,1%	9,0%	6,4%
Sprawcy przemocy	9,6%	12,1%	-	4,6%

Źródło: opracowanie własne na podstawie cytowanych źródeł.

3.4. Konsekwencje przemocy rówieśniczej

Procesy transformacji społecznych, kulturowych, gospodarczych i politycznych zachodzące we współczesnych społeczeństwach postawiły kwestie bezpieczeństwa wśród najważniejszych wartości i potrzeb ludzi, zwłaszcza w kontekście zagrożeń związanych ze zmianami, do których te transformacje się przyczyniają (Ziarko, 2011). Jak pisze Olweus, jeden z prekursorów badań nad przemocą rówieśniczą, „podstawowym demokratycznym prawem dzieci jest czuć się w szkole bezpiecznie, być wolnym od opresji i powtarzających się, celowych upokorzeń związanych z przemocą” (Olweus, 1997, s. 502). Bezpieczeństwo to coś więcej niż ochrona przed zagrożeniem życia, to również ochrona przed urazami emocjonalnymi lub psychicznymi.

¹⁰ Jedyne odstające od prezentowanych danych dotyczące odsetka ofiar przemocy pochodzą z Badań mokotowskich – 17,1%.

Choć dzieci i młodzież w różny sposób przeżywają i reagują na sytuacje przemocy, jedni wykazują się większą odpornością od innych, to lista konsekwencji dla zdrowia i rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego ofiar przemocy w szkole, jakie odkryli badacze, jest długa. Prowadzone badania koncentrują się na skutkach przemocy dla samopoczucia i zdrowia fizycznego i psychicznego dzieci, jak i wpływu na ich dorosłe życie. Badacze posiadają wiele dowodów na związek między przemocą rówieśniczą a problemami zdrowotnymi uczniów, jednak z dużą ostrożnością prezentują swoje wnioski. Wynika to z konieczności określenia relacji pomiędzy przyczyną i skutkiem przemocy rówieśniczej. Dziecko nie musi być ofiarą przemocy, aby mieć zaniżone poczucie własnej wartości, ale może być i tak, że dziecko charakteryzujące się niskim poczuciem własnej wartości staje się łatwiejszą ofiarą przemocy, co jeszcze bardziej pogłębia jego stan. Na oddzielenie skutków od przyczyn pozwalają badania podłużne, prowadzone przez wiele lat na tej samej próbie badawczej. Doprowadziły one do konstatacji, że doświadczanie przemocy rówieśniczej pogłębia już istniejące problemy. Udowodniono przykładowo, że wiele dzieci, które mają zaniżone poczucie własnej wartości, częściej staje się ofiarami przemocy, ale doświadczanie sytuacji przemocy pogłębia problemy z samooceną, prowadząc do błędnego koła (Rigby, 2010).

W badaniu konsekwencje przemocy rówieśniczej dla zdrowia psychicznego ofiar wymienia się dwa rodzaje problemów: internalizacyjne i eksternalizacyjne (Sigurdson i in., 2015). Uczniowie będący ofiarami przemocy doświadczają problemów internalizacyjnych (skierowanych do jednostki), obejmujących takie zaburzenia, jak depresja, lęk, strach i wycofanie się z kontaktów społecznych (Copeland, Wolke, Angold i Costello, 2013; Moore, Norman, Suetani, Thomas i in., 2017; Thomas, Connor, Lawrence, Hafekosti in., 2017). Występują także u nich objawy problemów eksternalizacyjnych (uzewnętrznionych), odzwierciedlających zachowanie, które jest zazwyczaj skierowane na zewnątrz, takie jak gniew, agresja i problemy z zachowaniem, w tym skłonność do podejmowania ryzykownych i impulsywnych zachowań, a także zachowania przestępczego (Farrington i Ttofi, 2011). Skutki przemocy rówieśniczej doświadczanej w szkole zarówno internalizacyjne, jak i eksternalizacyjne w wielu przypadkach odczuwane są wiele lat później, już w dorosłym życiu (Farrington i Ttofi, 2011; Arseneault, 2017). Istnieje też duże prawdopodobieństwo, że uczniowie, którzy są ofiarami przemocy, będą w tej roli występować także w przyszłości (Scholte, Engels, Overbeek, de Kemp i in., 2007).

Większość badań nad związkiem między przemocą a fizycznym stanem zdrowia to badania korelacyjne. Ich wyniki wskazują na to, że ofiary przemocy częściej skarżą się na bóle głowy, brzucha, gardła, kaszel i inne dolegliwości (Wolke,

Woods, Bloomfield, Karstadt, 2001). Gorszy stan zdrowia ofiar przemocy trzy lata po stwierdzeniu, że były ofiarami, został także potwierdzony w badaniach podłużnych (Rigby i Slee, 1999).

Współcześnie prowadzone badania pozwalają wyjaśnić, dlaczego negatywne objawy dla zdrowia fizycznego są tak trwałe i występują nawet wiele lat po doświadczeniach traumatycznych. Wskazują one na to, że środowisko społeczne, w którym rozwijają się dzieci doświadczające traumatyzujących sytuacji (np. przemoc, choroba psychiczna lub alkoholowa w rodzinie i inne), wpływają na zmianę w chemii i funkcjonowaniu mózgu, prowadząc do trwałych zmian w reaktywności osiowej podwzgórzowo-przysadkowo-nadnerczy (HPA) na stres (Chugani, Behen, Muzik i in., 2001). Badania dowodzą bezpośredniego związku między wiktyzacją rówieśniczą a funkcjonowaniem układu immunologicznego i złym stanem zdrowia (Vaillancourt, Duku, Decatanzaro i in., 2008a; Carney, Hazler, Oh, Hibell i in., 2010; Knack, Jensen-Campbell, Baum, 2011).

Negatywne konsekwencje sytuacji przemocy rówieśniczej nie dotyczą wyłącznie ofiar. W badaniach Copeland i współpracowników (2013) sprawcy przemocy charakteryzowali się większym ryzykiem antyspołecznych zaburzeń osobowości (ang. *antisocial personality disorder*). Mogą to wyjaśniać rezultaty innych badań (Olweus, 1999), z których wynika, że 60% chłopców sprawców przemocy (z klas 6–9) później, w wieku 24 lat, popełniło przynajmniej jedno przestępstwo. W tej grupie 40% popełniło trzy lub więcej przestępstw, podczas gdy w grupie kontrolnej (chłopców, którzy nie byli ani sprawcami, ani ofiarami przemocy) znalazło się ich znacząco mniej (10%). Przemoc rówieśnicza jest powszechnym zjawiskiem w szkołach na całym świecie, dotykającym znacznej części uczniów i przynoszącym poważne i negatywne konsekwencje w wielu aspektach rozwoju indywidualnego i społecznego. Skala tego zjawiska nie jest równomiernie rozłożona na poszczególne placówki edukacyjne. Szkoły różnią się między sobą pod wieloma względami, a jednym z nich jest nasilenie zachowań przemocowych. W jednych szkołach poziom ten jest większy niż w innych, a różnic tych często nie da się wytłumaczyć w prosty sposób, np. podziałem na prywatne i państwowe (Rigby, 2010). Użyteczną perspektywą wyodrębnienia czynników wpływających na przemoc rówieśniczą, a także wyjaśnienia różnic między cechami środowiska szkolnego, jest koncepcja socjoekologiczna, której więcej miejsca poświęcono w kolejnym rozdziale.

ROZDZIAŁ 4. Przemoc rówieśnicza i jej zapobieganie w perspektywie socjoekologicznej

4.1. Przemoc rówieśnicza w perspektywie socjoekologicznej

Z perspektywy historii nauki badanie zjawisk odbywa się w dwóch rodzajach systemów: zamkniętym i otwartym (von Bertalanffy, 1984). Systemy zamknięte traktowane są jako wyizolowane ze środowiska układy elementów oddziałujących na siebie. W każdym systemie zamkniętym stan końcowy jest jednoznacznie zdeteterminowany przez warunki wejściowe. Przykładem rozpatrywania zachowania człowieka w systemie zamkniętym jest klasyczny behawioryzm analizujący zachowanie jako wynik zależności bodziec – reakcja. W tej perspektywie działanie człowieka uzależnione jest od bodźca, nie bierze on pod uwagę oddziaływania innych czynników, które mogą modyfikować zachowania.

Inne założenia metodologiczne przyjmowane są z perspektywy systemów otwartych, definiowanych jako układ elementów (system) wchodzący w interakcję z otoczeniem (innymi systemami). Oznacza to, że badanie określonego systemu powinno uwzględniać oddziaływanie systemów znajdujących się w otoczeniu, które oddziałują na ten system i go zmieniają. Rozwój (czy działanie) jednostki odbywa się w kontekście jej związków z otoczeniem, które wpływa na jednostkę, ale także jednostka oddziałuje na otoczenie.

Fundamentalne znaczenie dla rozumienia rozwoju i zachowania z perspektywy ekologii ma zasada ekwifinalności. Zakłada ona, że różne stany końcowe (np. interesującego nas tutaj zachowania agresywnego/przemocy) mogą zostać osiągnięte, wychodząc od różnych stanów początkowych i dochodząc do nich różnymi drogami (von Bertalanffy, 1984). Z przyjęcia tego założenia wynikają ważne konsekwencje. Oznacza to bowiem, że różne zachowania społeczne, w tym agresja i przemoc, mogą mieć wiele źródeł i mogą do nich prowadzić różne procesy.

Model ekologiczny (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner i Morris, 2006) definiowany jest przez cztery elementy: (1) proces, (2) osobę, (3) kontekst i (4) czas, połączone dynamicznymi i interaktywnymi relacjami. Proces obejmuje interakcje między organizmem a środowiskiem (określane jako procesy proksymalne, które działają w czasie, stanowiąc podstawowy mechanizm rozwoju człowieka). Są one trudne do przewidzenia, zmieniają się w zależności od cech danej osoby, bliskich i odległych kontekstów środowiskowych i czasu, w którym te procesy zachodzą.

W perspektywie ekologicznej w centrum zainteresowania znajdują się dynamiczne relacje między ofiarą i sprawcą przemocy w bezpośrednich i bardziej odległych kontekstach (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Interakcje między sprawcą i ofiarą uwzględniają cechy każdego z nich, na które mogą w różny sposób oddziaływać bliższe lub bardziej odległe konteksty (systemy). Dziecko o cechach indywidualnych predysponujących je do zachowania agresywnego może np. w zależności od oddziaływania rówieśników (mikrosystem lub oddziaływania innych systemów) hamować lub wprowadzać w czyn zachowania agresywne.

Czynniki ryzyka warunkujące występowanie przemocy z perspektywy ekologicznej można podzielić ze względu na umiejscowienie ich w systemach, które wchodzi z sobą w interakcję (Swearer i Espelage, 2004; Barboza i in., 2009; Huang i in., 2013). Centrum systemu ekologicznego stanowi **jednostka** (poziom indywidualny), będąca ofiarą, sprawcą, sprawcą-ofiarą lub obserwatorem. Indywidualne cechy jednostki mogą predysponować ją do odgrywania jednej z tych ról. Na **mikrosystem** składają się czynniki tkwiące w najbliższym otoczeniu dziecka, tj. dom rodzinny, grupa rówieśnicza i nauczyciele, które mogą pełnić funkcję hamującą lub stymulującą przemoc (np. modelowanie przemocy między rodzeństwem czy wzmacnianie określonych zachowań w grupie rówieśniczej lub w klasie). Szerszy kontekst tworzy **mezsystem**, będący powiązaniem ze sobą co najmniej dwóch mikrosystemów, np. rodziny i szkoły, którego rezultatem może być zaangażowanie rodziców w życie szkoły. Współpraca rodziców i nauczycieli może mieć pozytywny wpływ na rozwój dzieci, pomagać w rozpoznawaniu trudnych sytuacji, zapobiegać lub łagodzić skutki szkolnej przemocy. Jeszcze szerszą perspektywę daje **egzosystem**, tworząc bardziej odległy kontekst. W odniesieniu do przemocy możemy o nim mówić jako o skumulowanym wpływie polityki szkoły prowadzonej wobec zachowań agresywnych i przemocy, która tworzy swoisty kontekst mogący wpływać na zachowania zarówno na uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Elementem egzosystemu mogą być także szkolenia prowadzone dla nauczycieli i dotyczące reagowania w sytuacji przemocy czy regulaminy szkolne. Najszerszy kontekst wywierający wpływ na zachowania jednostki znajduje się w **makrosystemie**, będącym nośnikiem wzorców kulturowych determinujących strukturę społeczną, działania instytucji i dominujące dyskursy, które wpływają na wcześniej wymienione poziomy systemu. Dominujące społecznie postawy i przekonania wobec agresji i przemocy, niezależnie od tego, czy są one akceptowane (np. „chłopcy muszą się bić”, „inni są zagrożeniem”) czy też nie, mogą kształtować relacje między rówieśnikami (np. wyścig szczurów). Współcześnie ważnym nośnikiem kulturowych wzorców są media, które odzwierciedlają i zmieniają społeczne przekonania. Ostatni element przenikający wszystkie systemy to

chronosystem. Czas odgrywa ważną rolę, ponieważ ujawnia zmienność zachowania i wszystkich kontekstów, które wpływają na przemoc. O stabilności lub niestabilności systemów można mówić, jedynie obserwując je z perspektywy czasu (Bronfenbrenner i Morris, 2006). Ma to szczególne znaczenie dla analiz dynamiki przemocy rówieśniczej, której definicyjnym elementem jest powtarzalność zachowań w czasie. Badania dostarczają wielu dowodów na oddziaływania chronosystemu na zmienność zjawiska przemocy, dotyczy to np. form zachowań agresywnych (dominowania w młodszych klasach agresji fizycznej, a w klasach starszych zachowań werbalnych i relacyjnych), a także na stabilność pełnionych ról (istnieje duże prawdopodobieństwo, że ofiary podlegające wiktyimizacji będą ofiarami w późniejszym okresie).

Perspektywa ekologiczna ukazuje złożony charakter zjawiska przemocy rówieśniczej, różnorodność mechanizmów prowadzących do sprawstwa i wiktyimizacji oraz wskazuje na zmienne, które mogą odgrywać rolę w tych procesach. Badania prowadzone w ostatnich dekadach dostarczają danych pozwalających na określenie sposobu oddziaływania wielu czynników chroniących i czynników ryzyka znajdujących się na różnych poziomach systemu socjoekologicznego, w którym funkcjonują dzieci i młodzież.

4.1.1. Poziom indywidualny

Czynniki indywidualne związane z przemocą rówieśniczą mają długą historię w prowadzonych badaniach, należą do najczęściej wykorzystywanych zmiennych, wśród których znajdują się: płeć, wiek, kompetencje społeczne, orientacja seksualna oraz zaburzenia zachowania i zdrowia psychicznego.

Płeć. Rozpowszechnienie przemocy związane jest z płcią, na co wskazuje wiele badań (np. Espelage i Holt 2001; Vaillancourt, McDougall, Hymel i in., 2008b; Sentse, Kretschmer i Salmivalli, 2015; Khamis, 2015). W wyniku prowadzonych przez wiele lat badań naukowcy dochodzili do wniosku, że chłopcy częściej są zaangażowani w przemoc, zarówno jako sprawcy, jak i ofiary. Wiązało się to z koncentrowaniem się badaczy na bezpośrednich, fizycznych zachowaniach agresywnych. Rozszerzenie konceptualizacji przemocy o pośrednie formy zachowań agresywnych (przemoc relacyjną) zmusiło naukowców do rewizji tego poglądu (Olweus, 2010). Inaczej niż sądzono dotychczas dziewczęta są zaangażowane w przemoc relacyjną częściej niż chłopcy. Oznacza to, że płeć odgrywa ważną rolę jako predyktor stosowanych form przemocy fizycznej chłopców i pośredniej dziewcząt.

Wiek. W wielu międzynarodowych badaniach obserwowana jest tendencja do częstszego występowania przemocy wśród uczniów młodszych, która zmniejsza

się wraz z wiekiem (Pellegrini i Long, 2004; Sentse i in., 2015; Małkowska-Szcutnik, 2015; Khamis, 2015). Prawdopodobieństwo bycia ofiarą lub sprawcą przemocy jest większe we wczesnym dzieciństwie w szkole podstawowej i zmniejsza się w sposób istotny, kiedy dzieci stają się starsze (Mitsopoulou i Giovazolias, 2015). Co charakterystyczne, z wiekiem silnie związane są formy zachowań agresywnych. U młodszych uczniów dominują fizyczne formy agresji, podczas gdy uczniowie starsi częściej stosują przemoc werbalną i relacyjną (Crick, Werner, Casas, O'Brien i in., 1999).

Kompetencje społeczne. Badania wskazują też na wiele predyktorów przemocy związanych z kompetencjami społecznymi dzieci i młodzieży. Cook i in. (2010) na podstawie metaanaliz badań nad przemocą wskazali, że stosowanie przemocy związane jest z zachowaniami eksternalizacyjnymi i niższym poziomem kompetencji postrzegania innych (normatywnymi przekonaniem o innych, empatią, przyjmowaniem perspektywy innych). Wiktyimizacja wiąże się z niskim statusem w grupie rówieśniczej i niższymi kompetencjami społecznymi, natomiast rola sprawca-ofiara w sytuacjach przemocy jest powiązana z gorszym postrzeganiem siebie (szacunkiem do siebie, samooceną, własną skutecznością) oraz niższymi kompetencjami społecznymi. Gómez-Ortiz, Romera-Felix i Ortega-Ruiz (2017) wskazują, że ofiary przemocy prezentowały więcej zachowań prospołecznych i dostosowania normatywnego, ale niskie dostosowanie społeczne i społeczną skuteczność. Z kolei sprawcy i sprawcy-ofiary przemocy wykazywały gorsze dostosowanie normatywne i słabiej rozwiniętą ocenę poznawczą.

Orientacja seksualna. Badania prowadzone w ostatniej dekadzie wskazują na związek przemocy z orientacją seksualną uczniów. Wielu uczniów LGBT doświadcza przemocy fizycznej, werbalnej i izolacji ze strony rówieśników. Z badań prowadzonych przez Kosciwa, Greytak, Palmera i Boesen (2014) wynika, że 16,5% uczniów LGBT doświadczało z powodu swojej orientacji seksualnej aktów przemocy fizycznej, a 49% przemocy elektronicznej. Uczniowie LGBT, którzy stali się ofiarami przemocy, narażeni są na bycie nimi w kolejnych latach nauki (Orue i Calvete, 2018).

Zaburzenia zachowania i zdrowia psychicznego. Wiele badań dostarcza danych świadczących o tym, że uczniowie z fizycznymi i psychicznymi zaburzeniami w uczeniu się są częściej wiktyimizowani niż uczniowie bez zaburzeń, choć badania te nie pozwalają na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków. Badania prowadzone we Francji i Irlandii (Sentenac, Gavin, Arnaud, Molcho i in., 2011) wskazują, że uczniowie z zaburzeniami zachowania i zdrowia psychicznego częściej stają się ofiarami przemocy niż ich rówieśnicy bez zaburzeń. Uczniowie z zaburzeniami spektrum autyzmu częściej stają się ofiarami przemocy niż ich

prawidłowo się rozwijający rówieśnicy (Zeedyk, Rodriguez, Tipton, Bakeri i in., 2014). Dzieci z zaburzeniami zachowania i emocjonalnymi mogą przejawiać tendencje do stosowania przemocy, co może wynikać z wrodzonych predyspozycji do stosowania przemocy (Flynt i Morton, 2004) lub być związane ze stosowaniem agresji jako strategii obrony przez uczniów będących ofiarami (Brockenbrough, Cornell i Loper, 2002).

Niepełnosprawność. Grupą uczniów podatnych na stanie się ofiarą przemocy są uczniowie z niepełnosprawnością, zwłaszcza w warunkach rozwijającej się edukacji inkluzyjnej (Plichta, 2016). Po przeprowadzonym systematycznym przeglądzie literatury Piquart (2017) stwierdził, że uczniowie z niepełnosprawnością fizyczną z większym prawdopodobieństwem stają się ofiarami przemocy fizycznej, relacyjnej i cyberprzemocy w porównaniu ze zdrowymi rówieśnikami.

4.1.2. Mikrosystem

Mikrosystem przedstawiany jest jako wzorce działania, społecznych ról i relacji interpersonalnych doświadczanych przez jednostki lub grupy w bezpośrednich kontaktach (Pellegrini, Blatchford i Baines, 2016). W kontekście przemocy rówieśniczej największe zainteresowanie badaczy budzą rodzina, rówieśnicy i nauczyciele.

Rodzina. Rodzice, i szerzej – rodzina, jest pierwszym środowiskiem socjalizacji, jakiego doświadczają dzieci. Do najczęstszych czynników branych pod uwagę w badaniach dotyczących związku rodziny z przemocą rówieśniczą należą wpływ stylów wychowawczych rodziców, charakterystyka rodziny i relacje z rodzeństwem.

Espelage i Swearer (2010) na podstawie analizy czynnikowej 13 itemów odnoszących się do czynników opisujących różne aspekty funkcjonowania rodziny wyodrębniły dwa niekorelujące ze sobą wymiary związane z rodziną. Pierwszy wymiar odnosił się do codziennego życia rodzin stanowiących ryzyko dla rozwoju dzieci, na które składały się behawioralne i emocjonalne problemy, przemoc w rodzinie, nadużywanie alkoholu i narkotyków. Drugi wymiar związany był z pozytywnym, wspierającym i troskliwym rodzicielstwem, określaniem ról, norm i odpowiedzialności oraz monitorowaniem zachowań dziecka. Wymiary te miały związek z zaangażowaniem dzieci w przemoc rówieśniczą. Stosowanie przemocy wobec rówieśników istotnie związane jest z negatywnym klimatem rodziny, natomiast pozytywny klimat jest czynnikiem chroniącym. Również wzrost wiktyimizacji wiąże się z negatywnym klimatem rodziny, a spadek wiktyimizacji z pozytywnym klimatem.

Na podstawie przeglądu i syntezy literatury dotyczącej wpływu rodziny na przemoc rówieśniczą Duncan (2011) nakreśliła ich charakterystykę. Stosowanie przemocy przez dzieci i młodzież związane jest z rodzinami o niskiej spójności, w których jest mało ciepła, nieobecni są ojcowie, takich, w których występuje przyzwolenie na zachowania agresywne i zachowujących się agresywnie, gdzie dominuje autorytarny styl wychowawczy. Występowanie dziecka w roli sprawcy-ofiary związane jest z takimi cechami rodziny jak stosowanie agresji fizycznej czy przemoc w rodzinie. Pojawiają się w nich matki o wrogim nastawieniu, demonstrujące swoją bezsilność. W rodzinach tych mamy do czynienia z zaniedbywaniem, brakiem ciepła, niespójnym egzekwowaniem dyscypliny. W przypadku ofiar pewne znaczenie ma płeć dziecka. Charakterystyczne dla rodziców chłopców będących ofiarami jest to, że ich matki są nadmiernie ochraniające, nadopiekuńcze, restrykcyjne i kontrolujące, natomiast ojcowie nieobecni, oziębli, krytykujący, nieczuli i zaniedbujący. Matki dziewcząt będących ofiarami przemocy rówieśniczej były odrzucające, nastawione wrogo, nie okazujące miłości, kontrolujące, używały groźb, natomiast ojcowie nie dbali o córki i nie kontrolowali ich.

Rówieśnicy. Środowisko rówieśnicze odgrywa znaczącą rolę w powstawaniu sytuacji przemocy (Hymel, McClure, Miller, Shumka i in., 2015). Obserwacje prowadzone przez Pepler i Craig (1995, 1997; Pepler, Craig i O'Connell, 2010) w klasach szkolnych i na boisku wskazują, że rówieśnicy byli obecni podczas 85% incydentów przemocy. Przemoc jest zatem zjawiskiem publicznym i jej sensem jest to, aby inni ją widzieli i uczestniczyli w niej. Czas trwania epizodów zastraszania jest skorelowany z liczbą rówieśników tworzących widownię w sytuacji przemocy (O'Connell, Pepler, Craig, 1999).

Przemoc może być widziana jako strategia zdobywania i utrzymywania statusu w grupie rówieśniczej. Uczniowie dominujący, potrafiący wykorzystać zarówno agresywne, jak i prospołeczne zachowania, uzyskują wysoki status. Agresywne zachowania są częstą strategią w początkowej fazie formowania się grupy (co może wyjaśniać zwiększenie nasilenie agresywnych i przemocy, kiedy uczniowie przechodzą do nowych szkół). W późniejszych fazach rozwoju grupy dominujący uczniowie wykorzystują więcej prospołecznych strategii pozwalających na utrzymanie zdobytej w grupie pozycji (Pellegrini i Long, 2004).

Jedną z koncepcji wyjaśniających społeczny charakter kształtowania się i formowania grup rówieśniczych jest hipoteza homofilii. Zgodnie z nią ludzie nawiązują relacje i łączą się w grupy z osobami o podobnych przekonaniach i zachowaniach. W odniesieniu do interesującej nas problematyki oznaczać to może, że uczniowie zachowujący się agresywnie będą mieli tendencje do łączenia się w grupy z innymi agresywnymi uczniami, a członkowie takiej grupy rówieśniczej

przejawiać będą podobne zaangażowanie w sytuacje przemocy. Może tam dochodzić do wzmacniania agresywnych zachowań, które są postrzegane jako akceptowane i normatywne zachowanie w grupie rówieśniczej.

Na związek między normatywnymi przekonaniem grupy (klasy), postrzeganymi jako oczekiwane standardy zachowania w grupie a zachowaniami w sytuacji przemocy wskazują badania przeprowadzone przez Salmivalli i Voetena (2004). W badaniu wykorzystano skalę, która odnosiła się do norm przeciwstawiających się przemocy (niski wynik na tej skali oznaczał występowanie norm akceptujących przemoc, a wysoki normy nieakceptujące przemoc). Uzyskane wyniki zestawiono z rolami, jakie przyjmują uczniowie w sytuacjach przemocy. Przeprowadzone analizy wskazały, że w klasach, w których występuje większe nasilenie norm akceptujących przemoc, przewidywać można, że uczniowie częściej będą wchodzić w rolę sprawcy przemocy.

Rola, jaką odgrywają rówieśnicy, nie ogranicza się jedynie do prowokowania sytuacji przemocy. Wpływają oni także na zatrzymywanie aktów przemocy (Ttofi, Bowes, Farrington, Lösel, 2014; Casey, Lindhorst, Storer, 2017). Interwencje zmierzające do przerywania agresywnych zachowań obserwowane były w 17–19% epizodów przemocy (Pepler, Craig i O’Connell, 2010; Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist i in., 1996).

Nauczyciele. Pełnią oni szczególną rolę w ekosystemach klas i szkół, wpływając na postawy i zachowania uczniów. Zachowania nauczycieli w sytuacjach przemocy mogą mieć wpływ na reakcje uczniów i sposób, w jaki doświadczają przemocy. Kiedy dorośli w szkole ignorują przemoc rówieśników lub prezentują postawę akceptującą tę przemoc („To są tylko dzieci”), to poziom przemocy w tych szkołach jest wyższy (Holt, Keyes, Koenig, 2011). W badaniach przeprowadzonych przez Troop-Gordon i Quenette (2010) poddano analizie związek między doświadczanymi przez ofiary problemami internalizacyjnymi a postrzeganymi przez uczniów reakcjami nauczycieli na sytuacje przemocy¹¹. Zgodnie z przewidywaniami sposób, w jaki uczniowie postrzegają reakcje nauczycieli na sytuacje przemocy, wiąże się z doświadczanymi problemami internalizacyjnymi. Widoczna jest różnica we wpływie, jaki wywiera reakcja nauczycieli na problemy internalizacyjne ze względu na płeć uczniów. Dla chłopców wiktyimizacja wiązała się z przeżywaniem problemów internalizacyjnych tylko wtedy, gdy dostrzegali, że ich nauczyciele zachęcają ofiary do samodzielnego radzenia sobie w tych sytuacjach bez pomocy dorosłych, zalecają

¹¹ W badaniu wzięto pod uwagę sześć możliwych sposobów reagowania nauczycieli na sytuacje przemocy: kontaktowanie się z rodzicami, udzielanie reprimendy agresorowi, rozdzielanie uczniów, zalecenie unikania agresorów (nauczyciele mówią, żeby odejść lub ignorować agresora), zalecenie przeciwstawienia się agresorowi (nauczyciele konfrontują się z agresorem), zalecają radzić sobie samemu (nauczyciele mówią, aby samodzielnie radzić sobie z agresorem bez pomocy dorosłych).

im unikanie agresorów lub zachęcają do przeciwstawiania się prześladowcom. Natomiast dziewczęta wykazują stosunkowo wysoki poziom internalizacji problemów emocjonalnych, gdy postrzegają swoich nauczycieli jako zwolenników samodzielnego radzenia sobie z przemocą bez względu na to, jak często były ofiarami prześladowania przez rówieśników. Badania te dowodzą, że postrzeganie przez uczniów działań podejmowanych przez nauczycieli wiąże się z doświadczaniem problemów internalizacyjnych, pokazują także specyficzne dla płci dziecka procesy poznawcze. Badania te dowodzą, że postrzeganie przez uczniów działań podejmowanych przez nauczycieli wiąże się z doświadczaniem problemów internalizacyjnych, pokazują także specyficzne dla płci dziecka procesy poznawcze.

Rzadko poruszaną w badaniach kwestią jest wiktyimizacja uczniów przez nauczycieli (Benbenishty, Astor, 2005). Nauczyciele, którzy stają się sprawcami przemocy wobec uczniów, mogą bardzo silnie oddziaływać na ofiary i sprawców. Ofiary takiej przemocy mogą doświadczać niszczących długoterminowych skutków na poziomie emocjonalnym i psychologicznym. Działania takie mogą mieć też wpływ na uczniów stosujących przemoc, modelując ich zachowania i wpływając na tworzenie w klasie norm dla zachowań agresywnych. W badaniach prowadzonych przez Benbenishty i Astor (2005) pytano uczniów o doświadczanie przez nich zachowań agresywnych ze strony nauczycieli w ostatnim miesiącu. Ponad 16% uczniów wskazało na doświadczenie przynajmniej jednego fizycznego zachowania agresywnego, 29% uczniów doświadczyło emocjonalnej wiktyimizacji, a 4,5% krzywdzenia na podłożu seksualnym.

4.1.3. Mezosystem

Mezosystem opisuje wzajemne relacje między elementami mikrosystemu wpływającymi na życie dzieci (np. szkoły i rodziny), które połączone odgrywają rolę kontekstowego wzorca wpływającego na zachowania i działania uczniów. Pianta i Walsh (1996) rozpatrując zmienne zwiększające ryzyko w rozwoju dzieci, wykraczające poza cechy indywidualne dziecka lub rodziny, stwierdzają, że jakość relacji między szkołą a rodziną stanowi bardzo istotny czynnik chroniący bądź czynnik ryzyka. Uczniowie mogą być narażeni na większe ryzyko rozwoju szkodliwych dla zdrowia i nieproduktywnych wzorców zachowań, jeśli główne elementy mikrosystemu (członkowie rodziny, nauczyciele), które je otaczają, działają niezależnie od siebie. Wyższe ryzyko dla rozwoju dzieci pojawia się, kiedy z domu rodzinnego i szkoły płyną sprzeczne komunikaty, których rezultatem są będące w konflikcie emocje, motywacje i cele. Niskie ryzyko występuje wówczas, kiedy rodzina i szkoła komunikują się, przekazując dziecku spójne informacje dotyczące oczekiwań i akceptowanych standardów zachowań.

Badania prowadzone w ostatnich dekadach dostarczają dowodów, że konstruktywne i oparte na współpracy relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami stanowią ważny czynnik pozwalający ujawnić i rozwinąć potencjał tkwiący w dzieciach. Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci jest pozytywnie związane z różnymi obszarami osiągnięć i aktywności edukacyjnej uczniów: wynikami z matematyki, czytania, zaangażowania w naukę, odrabiania prac domowych, a także wpływa na poprawę zachowania i samoocenę (Sheridan, Warnes, i Dowd, 2004). Z badań przeprowadzonych przez Tam (2007) wynika, że zaangażowanie rodziców w działania szkoły i współpracę z nauczycielami odgrywa moderującą (proaktywną) rolę w procesie zapobiegania wiktyimizacji uczniów w klasach.

4.1.4. Egzystem

W szerszym kontekście na występowanie zachowań agresywnych i przemocy wpływa polityka szkoły wobec przemocy i klimat, który w niej panuje. W odniesieniu do przemocy możemy mówić o skumulowanym wpływie klimatu szkoły i polityki szkoły prowadzonej wobec zachowań agresywnych i przemocy, które tworzą swoisty kontekst mogący wywierać wpływ na zachowania uczniów, nauczycieli i rodziców. Polityka szkoły wobec zjawiska przemocy bezpośrednio odnosi się do uczniów zaangażowanych w sytuacje przemocy, natomiast panujący w szkole klimat stanowi kluczowy czynnik wpływający na zachowania agresywne i przemoc, który nie jest bezpośrednio z przemocą związany (Cerezo i Ato, 2010).

Prowadzone metaanalizy programów interwencji pokazują, że ustanowienie i realizacja w szkole kompleksowej polityki przeciwdziałania przemocy w znacznym stopniu pozwala skutecznie oddziaływać na sprawców przemocy (Ttofi i Farrington, 2011). Stworzenie polityki szkoły poprzedza wzięcie na siebie przez kierownictwo szkoły części odpowiedzialności za występowanie wśród uczniów zachowań przemocowych (Rigby, 2010). Przyjęcie odpowiedzialności i jasne zajęcie stanowiska przez liderów szkolnych oznacza opowiedzenie się za środowiskiem, w którym nie ma miejsca na krzywdzenie innych. Wpływa to na tworzone strategie oddziaływania, procedury postępowania w sytuacjach wystąpienia przemocy, prowadzenie szkoleń i angażowanie różnych grup szkolnej społeczności w opracowanie, doskonalenie i monitorowanie realizowanej przez szkołę polityki (Smith, Ananiadou, Cowie, 2003). Nie bez znaczenia dla rozwoju zachowań przemocowych w szkole i podejmowania działań lub ich braku może być postawa dyrektorów szkół, którzy zaprzeczają istnieniu tego zjawiska w ich szkołach lub przypisują odpowiedzialność za nie wyłącznie czynnikom zewnętrznym (rodzicie, mediom itd.).

Wiele badań wskazuje na związek między pozytywnym klimatem panującym w szkole, rozumianym jako sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki w szkole (Ostaszewski, 2012), a samopoczuciem i zachowaniem uczniów w szkole. Wyniki badań wskazują na związek pozytywnego klimatu szkoły z:

- samooceną uczniów (Hoge, Smit, Hanson, 1990),
- łagodzeniem negatywnych skutków samokrytyki (Kuperminic, Leadbeatera, i Blatt, 2001),
- rzadszym używaniem substancji psychoaktywnych i rzadszymi problemami ze zdrowiem psychicznym (Kasen, Johnson, Cohen, 1990; Larusso, Romer i Selman, 2008; Ruus, Veisson, Leino, Ots i in., 2007; Shochet, Dadds, Ham i Montague, 2006),
- zmniejszeniem absencji uczniów w gimnazjum i liceum (deJung i Duckworth, 1986; Gottfredson i Gottfredson, 1989; Purkey i Smith, 1983; Reid, 1982; Rumberger, 1987; Sommer, 1985),
- mniejszą liczbą problemów dyscyplinarnych w szkole średniej (Wu, Pink, Crain i Moles, 1982; Lee, Cornell, Gregory i Fan, 2011).

Badacze wskazują także na związek między klimatem szkoły a zachowaniami agresywnymi i przemocą rówieśniczą (McGiboney, 2016). W szkołach, których klimat uczniowie opisują jako wspierający (relacje z nauczycielami postrzegają jako pozytywne i spodziewają się uzyskać od nich pomoc), częściej dzielą się informacjami o przemocy w szkole (Eliot, Cornell, Gregory, Fan, 2010). Z kolei postrzeganie klimatu szkoły negatywnie, czemu towarzyszy podejmowanie ryzykownych zachowań, było predyktorem zachowań przemocowych (Giovazolias, Kourkoutas, Mitsopoulou, Georgiadi, 2010).

4.1.5. Makrosystem

Najszerzy kontekst wywierający wpływ na zachowania jednostki znajduje się w makrosystemie, będącym nośnikiem wzorców kulturowych determinujących strukturę społeczną, działanie instytucji i dominujące dyskursy, które wpływają na wcześniej wymienione poziomy system. Ten poziom zawiera organizacyjny, społeczny, kulturowy i polityczny kontekst, który wpływa na interakcje w innych systemach.

Przykładem oddziaływania szeroko rozumianej kultury narodowej na zjawisko agresji i przemocy wśród uczniów są badania porównawcze przeprowadzone w USA, Polsce i Chinach (Forbes i in., 2009), uwzględniające jeden z wymiarów wykorzystywanych w badaniu kultur narodowych, rozciągający się między dwoma biegunami indywidualizmu i kolektywizmu (Hofstede, Hofstede i Minkov, 2011). Indywidualizm charakteryzuje społeczeństwo, w którym więzy między jednostkami są luźne, domi-

nuje dbanie o własne dobro i dobro najbliższych. Kolektywizm cechuje społeczeństwo, w którym występują silne związki między jednostkami tworzącymi grupę, towarzyszy temu podporządkowanie obowiązków jednostki wobec tej grupy. Predykcje dotyczące bezpośrednich zachowań agresywnych w przywołanym badaniu różniły się właśnie ze względu na odmiennosć kultur narodowych. Autorzy przewidywali, że w kulturze indywidualistycznej, w której akceptowana jest rywalizacja między jednostkami i konflikty między grupami, można spodziewać się wyższego poziomu bezpośrednich zachowań agresywnych. Natomiast w kulturze, w której dominują silne kolektywistyczne wartości, gdzie duże znaczenie ma społeczna harmonia, unika się otwartych konfliktów i nie akceptuje jawnej agresji, oczekiwać można mniejszego poziomu bezpośrednich zachowań agresywnych. W badaniu (Forbes i in., 2009) uczestniczyli uczniowie z trzech krajów, których kultury różnią się pod względem dymensji kolektywizm – indywidualizm. Stany Zjednoczone należą do obszaru kulturowego, w którym dominuje kultura indywidualizmu, Chiny reprezentują kulturę, w której dominuje kultura kolektywizmu, natomiast Polska należy do krajów o kulturze posiadającej średnie nasilenia kolektywizmu i indywidualizmu. Wyniki badań potwierdzają przewidywania, najwyższy poziom bezpośrednich zachowań agresywnych wystąpił wśród uczniów ze Stanów Zjednoczonych, a najniższy wśród uczniów szkół chińskich. Poziom bezpośrednich zachowań agresywnych polskich uczniów znalazł się pomiędzy rezultatami osiągniętymi w badaniach przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych i Chinach. Wyniki badania odzwierciedlają zatem różnice w poziomie akceptowania wartości związanych z kolektywizmem i indywidualizmem w różnych kulturach narodowych, które powiązane są ze wskaźnikiem zachowań agresywnych. Oznacza to, że w kulturach indywidualistycznych występuje więcej bezpośrednich zachowań agresywnych niż w kulturach kolektywistycznych.

4.1.6. Chronosystem

Poszczególne elementy systemu mogą podlegać zmianom z biegiem czasu. Zmienność zachowań jednostki może występować pod wpływem naturalnych procesów rozwojowych w biegu życia, wydarzeń zachodzących w różnych momentach indywidualnej historii czy też przemian różnych kontekstów (systemów). Przykładem tego, w jaki sposób elementy systemu modyfikują cechy indywidualne, jest związek natężenia występowania zachowań agresywnych w różnych momentach rozwoju. Wiele badań ukazuje prawidłowość zmniejszania się liczby zachowań agresywnych wraz z wiekiem (Pellegrini i Long, 2004; Sentse i in., 2015; Małkowska-Szkutnik, 2015). Najwięcej zachowań agresywnych i przemocy obserwuje się u dzieci młodszych (najwięcej fizycznych zachowań agresywnych pojawia się u dwulatków), następnie ich liczba maleje w kolejnych latach (Cook i in., 2010; Tremblay i LeMarquand, 2001).

Obserwowana tendencja wskazuje, że skala agresji i przemocy zmniejsza się wraz z wiekiem, jednak wprowadzenie nowego kontekstu temporalnego, przejście ze szkoły podstawowej do szkoły średniej (gimnazjum) zwiększa poziom przemocy rówieśniczej. Ciekawy przykład płynie z Australii (Rigby, 2010), gdzie w części stanów uczniowie do szkoły średniej przechodzą w klasie siódmej, a w części w klasie ósmej. Stwarza to okazję do przyjrzenia się, w jaki sposób na obserwowany trend zmniejszania się zachowań agresywnych i przemocy wraz z wiekiem wpływa zmiana szkoły z podstawowej na średnią. Porównanie odpowiedzi uczniów według stanów pokazuje, że wzrost poziomu przemocy następuje po przejściu ze szkoły podstawowej do średniej, bez względu na to, w której klasie następuje zmiana szkoły.

Przedstawiony przykład obrazuje, w jaki sposób chronosystem wpływa na zmianę zachowań agresywnych (zmiana zachowań uczniów z biegiem lat), ale także oddziaływanie makrosystemu poprzez określoną organizację systemu oświaty, który pod wpływem przemian politycznych, społecznych i organizacyjnych może ulegać przekształceniom.

4.2. Zapobieganie przemocy rówieśniczej

Złożoność zjawiska przemocy rówieśniczej, różnorodności czynników, jakie na nie wpływają oraz konsekwencje, jakie pociąga za sobą, powoduje, że zapobieganie przemocy i interweniowanie w momencie, kiedy się pojawia, staje się poważnym wyzwaniem dla szkół. Pomimo wielu starań podejmowanych przez pedagogów i naukowców nie ma prostej odpowiedzi, w jaki sposób skutecznie przeciwdziałać przemocy rówieśniczej. W literaturze wskazywane są dwa sposoby oddziaływania. Pierwszym jest tworzenie i realizowanie programów przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, drugim – wpływanie na przemoc przez kształtowanie pozytywnego klimatu szkoły. Na oba sposoby oddziaływania na przemoc rówieśniczą wpływ mogą mieć dyrektorzy szkół.

4.2.1. Programy przeciwdziałania przemocy

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele prób typologizowania podejść do metod i działań dotyczących przeciwdziałania przemocy. Ich autorzy różnicują działania interwencyjne i profilaktyczne, posługując się różnymi kategoriami, co wynika z przyjmowania odmiennych założeń teoretycznych i tworzenia ich w różnych celach. W tab. 4.1 znajdują się cztery typologie, wyodrębnione ze względu na odmienne kryteria: filozofię oddziaływań, analityczne, moment podejmowanych działań i poziom oddziaływań.

Rigby (2000) zaproponował trzy szerokie podejścia do radzenia sobie z przemocą, różniące się filozoficznymi założeniami oddziaływania: moralistyczne, legalistyczne i humanistyczne. Podejście moralistyczne zakłada, że jednoznaczne stwierdzenie i wielokrotne powtarzanie oceny moralnej przemocy spowoduje, że uczniowie będą powstrzymywać się od zachowań przemocowych. W podejściu legalistycznym głównym narzędziem jest ustalenie podstawowych zasad i reguł zachowania w szkole oraz stosowanie sankcji w przypadku ich łamania. Podejście humanistyczne opiera się na założeniu, że negatywne zachowania są wynikiem problemów przeżywanych przez uczniów w trakcie rozwoju. Można na nie wpływać przez działania (komunikację), u których podstaw leży szacunek wobec ucznia, polegających na wspieraniu w zmianie zachowania, myślenia i emocji. Szkoły kładą różny nacisk na stosowanie poszczególnych podejść w swojej praktyce (Kołodziejczyk, 2010).

Druga z wymienionych typologii działań zapobiegawczych i interwencyjnych wyodrębniona została w celach analitycznych. Farrington i Ttofi (2009) stworzyli typologię działań profilaktycznych nakierowanych na zapobieganie przemocy rówieśniczej w celu przeprowadzenia metaanaliz ich skuteczności w programach opartych na podejściu obejmującym całą szkołę (ang. *school-based programs*). Wyodrębnienie działań nastąpiło w oparciu o uwzględnione w badaniu 44 programy przeciwdziałające przemocy i zawiera 18 elementów, których zestawienie wraz z krótkimi charakterystykami znajduje się w tab. 4.1.

Analizowane programy zawierają zwykle część ujętych w typologii działań. Przykładem tego typu programu (stworzonego później niż analizowane badania) jest *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej* (Larson i Kołodziejczyk, 2019), który zawiera osiem różnych elementów, obejmujących wszystkich członków społeczności szkolnej. Zaletą tej typologii jest ukazanie wielości i różnorodności działań, jakie podejmowane są w szkołach w ramach programów przeciwdziałania przemocy rówieśniczej.

Trzecia typologia wyodrębniona jest ze względu na moment, w którym są podejmowane działania (Smith, 2014). Cezurą czasową tej typologii jest ulokowanie działań przed lub po wystąpieniu sytuacji przemocy. W związku z tym typologia ta zawiera dwa rodzaje działań, określanych jako reaktywne i proaktywne, z których pierwsze obejmują interwencje nauczycieli po wystąpieniu incydentów przemocy, drugie opierają się zaś na działaniach mających na celu zmniejszenie prawdopodobieństwa wystąpienia zachowań przemocowych (uprzedzających).

Ostatnią przedstawianą typologią jest podział działań profilaktycznych ze względu na poziom (grupy), do których są one kierowane. Podział ten został wykorzystany przez Olweusa w najstarszym programie zapobiegającym przemocy *Olweus Bullying Pre-*

vention Program (Olweus i Limber, 2010). Pełnił on funkcję organizującą poszczególne komponenty programu i ich adresatów, uwzględniając cztery poziomy: indywidualny, klasy, szkoły i społeczności lokalnej. Typologia zaproponowana przez Olweusa w największym stopniu koresponduje z przedstawioną wcześniej socjoekologiczną koncepcją wpływu na powstawanie zachowań przemocowych. Przyjmując pewne uproszczenia, można stwierdzić, że poziomowi indywidualnemu odpowiadają działania nakierowane na poszczególne osoby (sprawców i ofiary), mikrosystemowi działania nakierowane na całą klasę (rówieśników), mezosystemowi odpowiadają częściowo działania na poziomie klasy i szkoły, tworzące warunki do współpracy, egzosystemowi działania prowadzone na poziomie szkoły wpływające na politykę wobec przemocy i klimat szkoły, a makrosystemowi działania angażujące społeczność lokalną.

Tabela 4.1. Typologie działań profilaktycznych ze względu na kryteria

Kryterium	Rodzaje działań
Filozofia oddziaływań (Rigby, 2000)	<p>Moralistyczne – przedstawianie moralnej oceny zachowań przemocowych i wielokrotnego jej komunikowania.</p> <p>Legalistyczne – działania oparte na określeniu zasad zachowania i konsekwencji za ich łamanie.</p> <p>Humanistyczne – działania oparte na szacunku, wspierające rozwój, zmierzające do zmiany zachowań i postaw uczniów.</p>
Analityczne (Farrington i Ttofi, 2009)	<p>Polityka przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w całej szkole – obejmuje opracowanie formalnej polityki szkoły przeciw przemocy.</p> <p>Zasady klasowe – tworzenie i stosowanie zasad zachowania, których uczniowie powinni przestrzegać (najczęściej tworzonych wspólnie przez nauczycieli i uczniów).</p> <p>Apele szkolne – organizowanie zgromadzeń szkolnych, podczas których uczniowie są informowani o przemocy i polityce szkoły.</p> <p>Materiały dydaktyczne – wykorzystanie materiałów na temat przemocy podczas lekcji w klasie.</p> <p>Zarządzanie klasą – nacisk na techniki zarządzania klasą przez nauczycieli w wykrywaniu i radzeniu sobie z przemocą rówieśniczą Współpraca nauczycieli lub personelu szkoły – współpraca między różnymi specjalistami (zazwyczaj nauczycielami i innymi specjalistami) w pracy ze sprawcami i ofiarami przemocy.</p> <p>Praca z ofiarami i sprawcami – udzielanie zindywidualizowanej pomocy (nieoferowanej na poziomie klasy).</p> <p>Praca z rówieśnikami – odnosi się do formalnego zaangażowania rówieśników w zwalczanie przemocy.</p> <p>Działania te mogą obejmować wykorzystanie kilku strategii, takich jak mediacja rówieśnicza i mentoring rówieśniczy.</p>

	<p>Informacje dla nauczycieli i rodziców – zawierające zasady interwencji, sposoby pomocy dziecku w radzeniu sobie z przemocą, a także informacje na temat programu przeciwdziałania przemocy realizowanego w ich szkole.</p> <p>Nadzór na boisku – niektóre programy przeciw przemocy miały na celu zidentyfikowanie czasu i miejsca aktów przemocy (głównie w czasie przerw) i zapewnienia lepszego nadzoru nad uczniami.</p> <p>Metody dyscyplinarne – nastawione na karanie jako sposób radzenia sobie z sytuacjami przemocy.</p> <p>Metody bezsankcyjne – interwencje oparte na sprawiedliwości naprawczej i inne metody unikające karania w pracy z uczniami zaangażowanymi w przemoc.</p> <p>Sądy szkolne / rówieśnicze – oddające w ręce uczniów ocenę i określenie konsekwencji za zachowania przemocowe.</p> <p>Szkolenie nauczycieli – podnoszące kompetencje rozpoznawania, zapobiegania i interwencji w sytuacjach przemocy.</p> <p>Szkolenie / spotkania dla rodziców – różne formy działań informacyjnych o zjawisku przemocy, sposobach reagowania i polityce szkoły.</p> <p>Filmy i gry komputerowe – wykorzystanie technologii, filmów przeciw przemocy lub gier komputerowych, aby podnieść świadomość uczniów w zakresie przemocy.</p>
<p>Moment podejmowanych działań (Smith, 2014)</p>	<p>Proaktywne (profilaktyczne) – mają doprowadzić do tego, aby pojawienie się w przyszłości przemocy rówieśniczej było mniej prawdopodobne.</p> <p>Reaktywne (interwencyjne) – sposoby radzenia sobie z incydentami przemocy po ich wystąpieniu.</p>
<p>Poziom oddziaływania (Olweus i Limber, 2010)</p>	<p>Indywidualny – działania kierowane do poszczególnych osób, czyli ofiar, sprawców i świadków przemocy.</p> <p>Klasa – odbiorcami są wszyscy uczniowie w poszczególnych klasach i ich rodzice.</p> <p>Szkoła – działania wymagające zaangażowania całego personelu szkoły (dyrektorów, nauczycieli, personelu pomocniczego) i rodziców</p> <p>Społeczność lokalna – skierowane do członków społeczności lokalnej.</p>

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeglądu literatury.

Od czasu powstania pierwszego zakrojonego na szeroką skalę programu zapobiegania przemocy w 1983 r. (Olweus, 1993) opracowano i wdrożono wiele programów interwencji szkolnych w celu ograniczenia przemocy rówieśniczej. Były one skierowane do różnych grup odbiorców: sprawców, ofiar, rówieśników,

nauczycieli, rodziców lub ogólnie do szkoły. Wiele z tych programów opierało się na zdroworozsądkowych poglądach na temat tego, co może zmniejszyć przemoc, a nie na teoriach znajdujących potwierdzenie w danych empirycznych, opisujących dlaczego dzieci stosują przemoc, stają się ofiarami lub w jaki sposób dochodzi do zastraszania (Farrington i Ttofi, 2009).

Ważne pytanie, jakie zadają sobie zarówno praktycy, jak i badacze, dotyczy skuteczności działań profilaktycznych podejmowanych wobec przemocy rówieśniczej. Należy pamiętać, że nie wszystkie działania mające zapobiegać ryzykownym zachowaniom dzieci i młodzieży przynoszą pozytywne skutki. Część z nich może być neutralna, nie wywołując ani pozytywnych, ani negatywnych skutków, ale niektóre mogą powodować nasilenie występowania zagrażających rozwojowi zachowań lub towarzyszących im konsekwencji. Jak podkreśla Pyżalski (2018), wiedza o tym, co może szkodzić, ma podstawowe użyteczne znaczenie, ponieważ wprowadzanie nawet w dobrej wierze rozwiązań, które przynoszą negatywne rezultaty, jest najgorszym z możliwych scenariuszy. Z tą perspektywą związane są oczekiwania stosowania działań profilaktycznych, których skuteczność znalazła potwierdzenie w dowodach naukowych (Ostaszewski i Bobrowski, 2008).

Ocena pierwszego programu zapobiegania przemocy rówieśniczej Olweusa, realizowanego w Bergen, przyniosła zachęcające rezultaty (Olweus, 1991). Wynikało z niej, że dzięki temu programowi wiktyimizacja zmniejszyła się o połowę. Od tego czasu wdrożono i oceniono wiele programów zarówno opierających się na założeniach zaproponowanych przez Olweusa, jak i sięgających po inne metody. W ostatnich dwóch dekadach przeprowadzono kilka obszernych metaanaliz i systematycznych przeglądów programów przeciwdziałania przemocy i ich skuteczności (np. Ferguson, Miguel, Kilburn, Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross, Isava, 2008; Farrington i Ttofi, 2009; Evans, Fraser i Cotter, 2014). Przed przystąpieniem do przedstawienia wyników prowadzonych analiz należy wspomnieć o wątpliwościach wynikających z procedur oceny skuteczności programów. Większość pomiarów była dokonywana we wstępnych fazach realizacji programów przez ich autorów lub pod ich nadzorem, w związku z tym nie wiemy, jakie byłyby ich efekty w innych środowiskach i w przypadku innych realizatorów (Pyżalski, 2018). Dodatkowo (Farrington, 2003) w przypadku włączania poszczególnych programów do oceny (metaanaliz) występują trudności w ustaleniu wielkości statystycznego wpływu interwencji na przemoc (i związanego z nim przedziału ufności) i poprawności wewnętrznej konstruktu analitycznego (badania różnią się sposobem konceptualizowania zjawiska przemocy). Restrykcyjne przestrzeganie kryteriów włączania oceny programów do metaanaliz jest warunkiem utrzymania ich wysokich standardów.

Przeprowadzona przez Farringtona i Ttofi (2009) metaanaliza skuteczności programów zapobiegania przemocy rówieśniczej wskazuje, że pod ich wpływem sprawstwo przemocy średnio zmniejszyło się o 20–23%, natomiast witymizacja o 17–20%. Uzyskane wyniki sugerują wartościowość programów interwencyjnych, jednak metaanalizy przeprowadzone przez Evans i współpracowników (2014), będące kontynuacją badań Farringtona i Ttofi, uwzględniającą wyniki badań, które ukazały się między 2009 a 2013 r., wskazują na zróżnicowane oddziaływanie poszczególnych programów. Połowa (11) spośród analizowanych interwencji przynosiła pozytywne wyniki, zmniejszając sprawstwo przemocy w szkołach, w przypadku 10 (45%) programów nie stwierdzono istotnych różnic, natomiast w przypadku jednego (5%) efekty były mieszane (pozytywne i negatywne). Programy okazały się skuteczniejsze w zmniejszaniu wiktymizacji. W przypadku dwóch trzecich (22) programów stwierdzono istotny wpływ na zmniejszenie wiktymizacji, w przypadku 8 (30%) programów nie stwierdzono istotnych różnic, a w przypadku jednego efekt był mieszany (pozytywny i negatywny).

Pomimo ogólnej pozytywnej oceny realizowane programy przeciwdziałania przemocy rówieśniczej znacząco różnią się od siebie. Jedne składają się z niewielkiej liczby elementów, inne zawierają ich wiele, mogą być skierowane do różnych grup odbiorców. Programy różnią się też intensywnością prowadzonych działań i czasem realizacji. Metaanaliza programów zapobiegania przemocy rówieśniczej (w analizach wzięto pod uwagę programy, które były oceniane w warunkach eksperymentalnych i quasi-eksperymentalnych), przeprowadzona przez Farringtona i Ttofi (2009), rzuca światło na sposób oddziaływania poszczególnych elementów programów (ich lista znajduje się w tab. 6.1). Wyniki analizy wyłoniły te składniki programów, które powiązane były ze zmniejszeniem sprawstwa przemocy i wiktymizacji (tab. 6.2). Należy tu zastrzec, że nie wszystkie elementy programów występowały wystarczająco często, aby można było dla nich przeprowadzić wyliczenia statystyczne, autorzy analiz nie dysponowali także pełnymi informacjami o jakościowych założeniach prowadzonych działań (w związku z tym w jednej grupie mogły znaleźć się działania podobne, lecz realizowane w znacząco różniący się sposób). Mając na uwadze te zastrzeżenia, w przypadku trzech elementów programów: szkoleń/spotkań dla rodziców, metod dyscyplinarnych i współpracy nauczycieli stwierdzono istotny statystycznie wpływ na zmniejszanie zarówno sprawstwa, jak i wiktymizacji przemocy. Elementami programów, które istotnie wiążą się ze zmniejszaniem liczby sprawców, są: nadzór na boisku, zarządzanie klasą, szkolenia dla nauczycieli, zasady klasowe, polityka przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w całej szkole, informacje dla nauczycieli, apele szkolne oraz informacje dla rodziców. Natomiast dwa czynniki specyficzne dla zmniejszania wiktymizacji w szkole to praca z rówieśnikami oraz filmy i gry komputerowe.

Tabela 4.2. Elementy programów przeciwdziałania przemocy wpływające na zmniejszenie zachowań przemocowych i wiktyimizacji

Przemocy	Wiktyimizacji
Szkolenie / spotkania dla rodziców	Praca z rówieśnikami
Nadzór na boisku	Metody dyscyplinarne
Metody dyscyplinarne	Szkolenie / spotkania dla rodziców
Zarządzanie klasą	Filmy i gry komputerowe
Szkolenie nauczycieli	Współpraca nauczycieli oraz personelu szkoły
Zasady klasowe	
Polityka przeciwdziałania przemocy rówieśniczej w całej szkole	
Informacje dla nauczycieli	
Apele szkolne	
Informacje dla rodziców	
Współpraca nauczycieli oraz personelu szkoły	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Farrington i Ttofi (2009).

Prowadzone metaanalizy wskazują też na czynniki związane ze strukturą programów, które mają wpływ na ich skuteczność, jednak nie dają one jednoznacznych wyników. Podkreśla się przykładowo, że dłuższe programy działają lepiej niż krótsze (Farrington i Ttofi, 2009; Evans i in., 2014), natomiast inne analizy wskazują, że skuteczniejsze są programy działające krócej niż jeden rok (Jiménez-Barbero, Ruiz-Hernández, Llor-Zaragoza, Pérez-García i in., 2016). Podobnie jest w kwestii wieku uczniów, do których kierowany jest program. Badania Farringtona i Ttofi dowodzą, że programy działają skuteczniej, kiedy ich uczestnikami są starsi uczniowie. Wyniki uzyskane w innych analizach dostarczają przeciwnych danych, wskazując na większą skuteczność programów skierowanych do uczniów poniżej 10. roku życia (Jiménez-Barbero i in., 2016).

4.2.2. Klimat szkoły

Dyrektorzy, poza uczestnictwem w kształtowaniu i realizacji programów i działań profilaktycznych, mają pośredni wpływ na przemoc poprzez oddziaływanie na klimat szkoły. Wśród badaczy nie istnieje zgoda co do sposobu definiowania terminu „klimat szkoły (organizacji)”. Część definicji ma charakter intuicyjny (Ostaszewski, 2012), co zapewne związane jest z metaforycznym sposobem traktowania tego terminu (Freiberg, 2005). Klimat szkoły traktowany jest najczęściej jako subiektywny sposób postrzegania życia szkolnego przez członków jej społeczności (uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrektorów i pracowników)¹². Wskazuje to na

¹² *Oxford Research Encyclopedia of Education*,

<http://education.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-89> (13.04.2019).

percepcyjny (psychologiczny) charakter tego zjawiska (Kulesza, 2007; Van Houtte, 2005, za: Ostaszewski, 2012). Dla potrzeb niniejszych rozważań klimat szkoły rozumiany będzie jako **sposób spostrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania** (Ostaszewski, 2012).

Chociaż trudno jest przedstawić zwięzłą definicję klimatu szkoły, która byłaby powszechnie akceptowana (Cohen, McCabe, Michelli, Pickeral, 2009), większość badaczy zgadza się, że jest to wielowymiarowy konstrukt. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele podejść, które ujmują go na różne sposoby (Brand, Felner, Shim, Seitsinger i in., 2003; Cohen, Pickeral, McCloskey, 2008; Tableman, 2004; Cohen i Greier, 2010; Kulesza, 2011). Wielowymiarowość klimatu szkolnego reprezentowaną w literaturze naukowej w spójnej koncepcji zawarł Wang i Degol (2016). Wyodrębnili cztery wymiary, które definiują klimat szkolny: akademicki, społeczny, bezpieczeństwa i środowiska instytucjonalnego. Te cztery szerokie kategorie uwzględniają we wszechstronny sposób różne koncepcje jakości klimatu szkolnego. Klimat akademicki koncentruje się na ogólnej jakości atmosfery związanej z procesem uczenia się i nauczania, w tym na programach nauczania, szkoleniach, kształceniu nauczycieli i rozwoju zawodowym. Społeczność podkreśla jakość relacji międzyludzkich w szkole. Bezpieczeństwo oznacza stopień bezpieczeństwa fizycznego i emocjonalnego zapewnianego przez szkołę, a także obecność skutecznych, spójnych i uczciwych praktyk dyscyplinarnych. Wreszcie środowisko instytucjonalne odzwierciedla cechy organizacyjne lub strukturalne środowiska szkolnego. Połączenie czterech wymiarów klimatu szkoły obejmuje niemal każdą cechę środowiska szkolnego, które wpływają na rozwój poznawczy, behawioralny i psychologiczny uczniów.

Wiele badań dokumentuje związek klimatu szkoły z przemocą rówieśniczą, mniej jest jednak tych, które wskazują na znaczenie określonych wymiarów. Związane jest to ze stosowaniem uniwersalnych skal, na podstawie których określany jest globalny pozytywny lub negatywny klimat szkoły (wymiar ten traktowany jest jako kontinuum) i jego związek z przemocą. W części badań wyodrębnia się specyficzne elementy (wymiary) klimatu szkoły, wiążąc je z innymi zmiennymi, np. zachowaniami uczniów. Jednym z elementów klimatu szkoły są relacje uczniów z nauczycielami, których pozytywny wymiar cechuje przekonanie uczniów, że nauczyciele troszczą się o nich, traktują ich z szacunkiem, są dla nich wsparciem. Ten specyficzny rodzaj relacji między uczniami a nauczycielami, jak wskazują badania, ma związek z przemocą rówieśniczą (Gregory, Cornell, Fan, Sheras i in., 2010; Kulesza, 2011; Thapa, Cohen, Guffey, Higgins-D'Alessandro, 2013; Espelage, Polanin, Low, 2014).

Drugim ważnym w analizowanym kontekście wymiarem klimatu szkoły są relacje między uczniami. Koncepcja socjoekologiczna podkreśla znaczenie wpływu na zachowania najbliższego otoczenia, do którego należą także rówieśnicy. Normy i wzajemne interakcje, jakie wytwarzają się między rówieśnikami, mogą regulować zachowania – jedne hamować, inne wzmacniać. Relacje między uczniami nawiązują się często w grupach rówieśniczych, które odgrywają ważną rolę, wpływając na dynamikę wzajemnych związków, kształtując role przyjmowane w grupach i normy dotyczące zachowania (Rodkin, 2004; Stefanek, Strohmeier, van de Schoot, Spiel, 2011; Thornberg, Wänström, Pozzoli, 2017).

Kolejnym wskazywanym w literaturze wymiarem klimatu szkoły wiążącym się z przemocą jest wytwarzana więź uczniów ze szkołą i nauczycielami. Więź ze szkołą definiowana jest jako jakość związku lub zaangażowanie w wysiłek szkolny, a tym samym w ludzi, działania, cele, wartości i miejsce, które go tworzą (Skinner, Kindermann, Furrer, 2009). Znaczenie wpływu tego wymiaru klimatu szkoły na wiktyimizację i sprawstwo przemocy znalazło potwierdzenie w wielu badaniach (Loukas, Suzuki, Horton, 2006; Guerra, Williams, Sadek, 2011; Ostaszewski, 2014).

Ostatnim z przywołanych aspektów klimatu szkoły jest atmosfera związana z procesami nauczania i uczenia się. Na procesy te nakierowane jest działanie szkoły, dostarczające uczniom wielu doświadczeń wpływających na budowanie poczucia własnej wartości, radzenie sobie z problemami i rozwijanie ważnych życiowo kompetencji. Klimat szkolny promujący wspólne uczenie się, spójność grupy, wzajemny szacunek i zaufanie, jak wskazują badania, wiąże się z osiągnięciami akademickimi uczniów, jest również czynnikiem chroniącym przed zachowaniami ryzykownymi, w tym przemocą (Thapa i in., 2013).

4.2.3. Wpływ dyrektorów na przemoc rówieśniczą

Roli dyrektorów w zapobieganiu przemocy w szkole w literaturze przedmiotu poświęca się niewiele miejsca, niemniej można wskazać dwa sposoby, w jakie mogą oni wpływać na zmniejszanie nasilenia zjawiska przemocy rówieśniczej. Pierwszy z nich związany jest z podejmowaniem przez szkołę działań służących zmniejszeniu przemocy, które mogą przybierać postać polityki szkoły (ogólnie nakreślonych założeń i zasad wpływających na codzienne działania), znajdującej czasami odbicie w programach nakierowanych na zapobieganie przemocy. Drugi wiąże się z bardziej lub mniej świadomym wpływaniem dyrektorów na klimat organizacyjny panujący w szkole.

Rola dyrektorów w tworzeniu polityki szkoły i wdrażaniu programów przeciwdziałania przemocy jest kluczowa. Bez docenienia znaczenia problemu przemocy

dla rozwoju i zdrowia dzieci i młodzieży oraz inicjowania w gronie pedagogicznym dyskusji prowadzącej do wspólnego rozumienia zjawiska przemocy rówieśniczej niemożliwe jest skutecznej jej przeciwdziałanie (Li, Chen, Chen, Chen, 2017). Jest to podstawa w tworzenia polityki szkoły, która zawiera aspekt moralny – ocenę zachowań przemocowych, będąc często motywem jej powstania. Określa także wynikający z przyjętych założeń sposób, w jaki szkoła zamierza zapobiegać przemocy.

W poradnikach dotyczących tworzenia i wdrażania programów zapobiegania przemocy podkreśla się konieczność uzyskania akceptacji kierownictwa szkoły, jeśli to nie ono zainicjowało projekt (Larson i Kołodziejczyk, 2019). Wdrażanie programów wymaga zaangażowania różnego rodzaju zasobów, których uruchomienie nie jest możliwe bez akceptacji dyrektorów. Programy profilaktyczne, a zwłaszcza polityka szkoły, realizowane są w długiej perspektywie czasu. W takich sytuacjach naturalną rzeczą jest zmniejszanie się z biegiem czasu zaangażowania i motywacji jej realizatorów, których podtrzymanie i dawanie impulsów do podejmowania dalszych starań znajduje się po stronie liderów.

Dyrektorzy mogą także w aktywny sposób włączać się w realizację działań lub poszczególnych elementów programów przeciwdziałania przemocy, wykorzystując pozycję, jaką zajmują w szkole. Przykładem takich działań może być prowadzenie apeli szkolnych i spotkań z rodzicami (podczas których mogą przedstawiać przyjętą przez szkołę politykę wobec przemocy) lub działania dyscyplinujące (np. rozmowy dyscyplinujące, nakładanie sankcji za niewłaściwe zachowania). Bezpośrednie angażowanie się dyrektorów w prowadzone działania podkreśla znaczenie, jakie w szkole przypisywane jest przeciwdziałaniu przemocy rówieśniczej, oddziałując w ten sposób na udział nauczycieli.

Biorąc pod uwagę zgromadzoną wiedzę o roli, jaką odgrywa klimat szkoły dla skali przemocy rówieśniczej, wywieranie wpływu na atmosferę panującą w szkole może być drugim sposobem oddziaływania dyrektorów. Posiadają oni wszystkie konieczne atrybuty: władzę, autorytet i pozycję, aby wpływać na kształtowanie klimatu szkoły (Bayrak, Altinkurt, Yilmaz, 2014). Odpowiednie ich wykorzystanie sprzyja tworzeniu pozytywnego klimatu szkoły doświadczanego przez nauczycieli, uczniów i rodziców, który wiąże się z efektywnością nauczycieli, osiągnięciami i zachowaniami uczniów, rozwojem społeczno-emocjonalnym i innymi obszarami. Konkretnie strategie stosowane w kierowaniu szkołą wpływają na doświadczenia nauczycieli i ogólną atmosferę pracy (Vos, van der Westhuizen, Mentz, Ellis, 2012).

Kluczowa rola przywództwa w kształtowaniu klimatu szkoły została potwierdzona w wielu badaniach (Bass i Riggio, 2006; McGiboney, 2016). Wśród za-

chowań liderów, które mają największe znaczenie dla budowania klimatu szkoły, wymienia się: podejmowanie decyzji, budowanie relacji, tworzenie warunków dla kreatywności, modelowanie współdziałania i dawanie adekwatnej i konstruktywnej informacji zwrotnej (Bayrak i in., 2014; McGiboney, 2016). Bardzo ważne jest rozumienie i wykorzystywanie przez liderów skutecznych zachowań przywódczych oraz świadomość, jak są one postrzegane przez nauczycieli i w jaki sposób wpływają na kształtowanie klimatu szkoły.

Poza ogólnym stwierdzeniem wpływu przywództwa na klimat szkoły badacze podejmowali bardziej szczegółowe kwestie dotyczące tego, w jaki sposób na klimat oddziałują poszczególne style przywództwa. Badania prowadzone przez Tajasom i Ariffin Ahmad (2011) wskazują np. na związek między transformacyjnym stylem przywództwa a kilkoma wymiarami klimatu szkoły: poczuciem więzi ze szkołą, innowacyjnością, rozwojem profesjonalnym i postrzeganiem zasobów wspierających nauczanie, a także na związek transakcyjnego stylu przywództwa z poczuciem partycypacyjnego podejmowania decyzji.

Stosując analogię do konstruktów analizy wpływu dyrektorów na wyniki kształcenia (Hallinger i Heck, 1998), można założyć bezpośredni i pośredni wpływ dyrektorów na przemoc rówieśniczą. Pośredni wpływ wiąże się z oddziaływaniem i ma dwa aspekty: pierwszy związany jest z rolą dyrektora w inspirowaniu i wdrażaniu polityki szkoły i programów przeciwdziałania przemocy rówieśniczej, drugi wynika z udokumentowanego w badaniach wpływu na klimat szkoły. Bezpośredni wpływ wiązać można z zaangażowaniem dyrektorów w realizację działań służących przeciwdziałaniu przemocy.

ROZDZIAŁ 5. Problematyka i metodologia badań

5.1. Kontekst i problematyka badań

Problem podjęty w badaniach dotyczy związków między stylami przywództwa dyrektorów szkół a osiągnięciami uczniów, pojmowanymi w tej pracy jako wyniki oddziaływania szkoły na szczególny rodzaj zachowań uczniów – przemoc rówieśniczą. Obie kwestie (przywództwo i przemoc rówieśnicza) są współcześnie wskazywane jako istotne dla edukacji, choć z różnych powodów. W przywództwie sprawowanym przez dyrektorów szkół upatruje się skutecznej metody na poprawę jakości pracy szkoły (Pont, Nusche, Moorman, 2008), zwłaszcza w kontekście wyzwań, przed którymi stoi współczesny świat, a co za tym idzie edukacja, która oddziałuje na kierunek rozwoju społeczeństw (Mazurkiewicz, 2011, 2014). Przemoc rówieśnicza jest natomiast postrzegana jako kluczowy czynnik wpływający na bezpieczeństwo uczniów (Olweus, 1997; Ziarko, 2011), osiągane przez nich wyniki edukacyjne i zagrożenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego. Wśród czynników, które stanowią zagrożenie dla rozwoju dzieci i młodzieży, wiktyimizacja i sprawstwo przemocy należą do kluczowych. Wiele dowodów wskazuje na konsekwencje doświadczania przemocy rówieśniczej, które utrzymują się w kolejnych etapach życia uczniów (Rigby, 2003).

Przedstawiona propozycja problemu badawczego jest złożona, łączy w sobie aspekty związane z przywództwem edukacyjnym i zachowaniami uczniów. Ten drugi aspekt – zachowania uczniów – zwykle lokuje się w zakresie wiedzy pedagogicznej lub psychologicznej. Obszarem tym zajmuje się także nauka dotycząca profilaktyki zachowań ryzykownych (ang. *prevention sciences*). Z tego względu podjęte badanie wymagało interdyscyplinarnego podejścia.

W literaturze przedmiotu podkreśla się oddziaływanie przywództwa dyrektorów szkół na osiągnięcia akademickie uczniów jako pojedynczy, najistotniejszy czynnik, który wpływa na efektywność szkół. Wpływ przywództwa postrzegany jest jako niezbędny warunek doskonalenia działania szkół, który obecny jest na wszystkich rozpatrywanych poziomach: szkoły, nauczycieli i uczniów (Marzano, 2003; Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009). Testowane modele wpływu przywództwa na wyniki edukacyjne skłaniają do wniosku o większym znaczeniu wpływu pośredniego oddziaływania przywództwa niż wpływu bezpośredniego (Hallinger, 2011; Leithwood i in., 2010). Najczęściej używane w badaniach są dwa modele

wyjaśniające pośredni wpływ przywództwa: model **mediacyjny** (ang. *mediated-effects*), zakładający wpływ dyrektora za pośrednictwem innych osób, zdarzeń i czynników, oraz model **efektów wzajemnych** (ang. *reciprocal-effects*), zakładający, że przywództwo wpływa na kulturę, klimat i wyniki szkoły, ale też samo jest kształtowane przez warunki w niej panujące. W literaturze można znaleźć dowody płynące z badań empirycznych dokumentujące użyteczność obydwu modeli wyjaśniającą oddziaływanie przywództwa (Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009; Hallinger, 2011; Leithwood i in., 2010).

Większość badań empirycznych łączących przywództwo i osiągnięcia uczniów koncentrowała się na poszukiwaniu i szacowaniu wielkości wpływu jednego lub niewielkiej liczby mediatorów (Bryk i Schneider, 2002; Hoy, Tarter i Hoy, 2006), natomiast niewiele jest badań, które w kompleksowy sposób uwzględniałyby większą liczbę czynników pośredniczących (Leithwood i in., 2010). Autorzy zazwyczaj koncentrują się na testowaniu wybranych konceptualizacji przywództwa, które uznają za wartościowe lub zestawianiu ze sobą dwóch konceptualizacji, najczęściej odmiennie wartościowanych. Cechą tych badań jest również to, że przyjmują one perspektywę osób dorosłych pracujących w szkole – dyrektorów i nauczycieli, którzy oceniają m.in.: panujące praktyki, kulturę i klimat szkoły, proces podejmowania decyzji (Robinson, Hohepa i Lloyd, 2009).

Badania wpływu przywództwa sprawowanego przez dyrektorów szkół na osiągnięcia akademickie uczniów koncentrują się na postrzeganiu wyników edukacji jako osiągnięć w dziedzinach akademickich, a jako zmienne używane są wyniki w czytaniu, liczeniu lub wyniki testów i egzaminów (Leithwood i Jantzi, 2005; Muijs, 2011). Perspektywa wpływu przywództwa na postawy czy zachowania społeczne uczniów jako efektu oddziaływania szkoły nie jest przyjmowana w tym nurcie badań, pomimo tego, że wśród głównych celów stawianych przed szkołą, poza celami związanymi z kształceniem, wskazuje się cele wychowawcze (Kamiński, 1982; Łuczyński, 2011). Inaczej przedstawiany jest ten problem w literaturze dotyczącej przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Podkreśla się w niej znaczenie w tym procesie dyrektorów, którzy z racji pełnionej funkcji wpływają lub decydują o uznaniu przemocy za istotny problem w szkole, biorą udział w inicjowaniu działań zapobiegających przemocy, tworzeniu polityki szkoły wobec przemocy i kształtowaniu etosu szkoły (Elliott, 2002; Hazler i Carney, 2009; Whitson, 2014). Pomimo wskazywania znaczącej roli, jaką pełni dyrektor, brakuje jednak badań, które empirycznie testowałyby wielkość i mechanizmy tego wpływu.

Prowadzone przez ponad cztery dekady badania nad przemocą rówieśniczą dostarczają wiedzy o mechanizmach i czynnikach wpływających na jej występowanie. W szczególności badania prowadzone w perspektywie socjoekologicznej

(u podstaw której znajduje się teoria systemowa) wykraczają poza cechy jednostek, wymieniając czynniki bliższego i dalszego otoczenia, którego oddziaływanie przyczynia się do pojawiania się zachowań agresywnych i przemocy wśród uczniów (Tłuściak-Deliowska, 2017; Swearer i Espelage, 2004). W perspektywie szkoły badacze wskazują jako najistotniejsze: wpływ rówieśników i nauczycieli, współdziałanie rodziców i pracowników szkoły, skumulowany klimat panujący w szkole (Benbenishty i Astor, 2005; Barboza i in., 2009; Huang i in., 2013).

Krajowe badania nad agresją i przemocą w szkole w dużej mierze dotyczą rozmiarów rozpowszechnienia różnych form tych zjawisk (Ostrowska i Surzykiewicz, 2005; Ostaszewski i in., 2009; Komendant-Brodowska i in., 2011; Pyżalski, 2012; Małkowska-Szkutnik, 2015; Kołodziejczyk i Walczak, 2014a, 2015). Rzadziej prowadzone są badania, które dostarczają wiedzy o mechanizmach i czynnikach wpływających na powstawanie zachowań agresywnych i przemocy, zarówno ilościowe (Ostaszewski, 2014; Kulesza, 2011), jak i jakościowe (Nowakowska i Przewłocka, 2015). Wyniki tych badań wskazują na istotną rolę, jaką odgrywają czynniki związane z postrzeganym przez uczniów klimatem szkoły (relacje między członkami społeczności szkolnej, więź ze szkołą, właściwości procesu nauczania i wychowania) w powstawaniu przemocy rówieśniczej.

5.2. Problem badawczy

Celem badań była weryfikacja modeli bezpośredniego i pośredniego wpływu stylów przywództwa dyrektorów szkół na niezwiązane z kształceniem przedmiotowym (akademickim) efekty pracy szkoły – przemoc rówieśniczą. W modelu wpływu pośredniego uwzględniono dwie zmienne pośredniczące: klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli i uczniów. Poszukiwanie odpowiedzi na tak sformułowany problem badawczy może okazać się ważne z trzech powodów:

- wprowadza w przestrzeń badań nad oddziaływaniem przywództwa edukacyjnego nową perspektywę postrzegania celów działania szkoły (wychowawczych), nieobecną dotychczas w badaniach skoncentrowanych wokół osiągnięć uczniów rozumianych jako wyniki testów i sprawdzianów,
- wprowadza jako zmienną pośredniczącą postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów, w kontraście do większości badań skoncentrowanych na dorosłych (dyrektorach i nauczycielach), co pozwoli zweryfikować użyteczność tej grupy zmiennych pośredniczących,
- poszerza perspektywę socjoekologicznego spojrzenia na czynniki wpływające na przemoc rówieśniczą o oddziaływanie przywództwa sprawowanego w szkole.

5.3. Cele badań, pytania i hipotezy

Prezentowanym badaniom przyświecały cele eksploracyjne i eksplanacyjne (Creswell, 2013). Pierwszy z nich wiązał się z opisem nasilenia stylów przywódczych dyrektorów szkół, panującego klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli oraz natężenia przemocy rówieśniczej. Drugi cel dotyczył wyjaśnienia relacji między stylami przywództwa a sprawstwem przemocy rówieśniczej. W badaniu empirycznym poddano weryfikacji modele bezpośredniego oddziaływania stylu przywództwa na przemoc rówieśniczą oraz modele pośredniego wpływu zakładające medycyną rolę klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli.

5.3.1. Cele opisowe

Projektując badanie, wzięto także pod uwagę style przywództwa specyficzne dla edukacji (przywództwo instruktażowe, ang. *instructional leadership*, przywództwo rozproszone, ang. *distributed leadership*, przywództwo zorientowane na administrowanie, ang. *administrative leadership*), oparte na międzynarodowych badaniach TALIS (Piwowarski i Krawczyk, 2009; OECD, 2014; Hernik, 2015), których finalnie nie użyto w analizach. Decyzja o wyłączeniu tych skal z analiz wynikała z negatywnej oceny wnoszonych przez nie informacji. Zdecydowana większość respondentów (ponad 90%) udzielała odpowiedzi skrajnie pozytywnych (oznaczających „bardzo częste” podejmowanie działań wymienianych w kolejnych pozycjach kwestionariusza), co nie pozwalało na różnicowanie stylów przywództwa między respondentami. Potwierdziło to obserwacje poczynione podczas ogólnopolskich badań TALIS, w których od 96 do 100% respondentów zgadzało się lub zdecydowanie zgadzało się z przedstawionymi im stwierdzeniami. Autorzy raportu *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013* stwierdzają, że wiele oczekiwanych od dyrektorów działań, które znajdują swoje odzwierciedlenie w narzędziu badawczym, jest promowanych przez system oświatowy i w związku z tym przestają one być neutralne ideologicznie (Hernik, 2015).

W badaniu uwzględniono sześć stylów przywództwa: charyzmatyczny, nastawiony na zespół, nastawiony na ludzi, partycypacyjny, samochroniący, autonomiczny, będących skalami uniwersalnymi, które można wykorzystać do badania przywództwa w różnych kontekstach uwzględnionymi w badaniach GLOBE (House, Hanges, Javidan i Dorfman, 2004), powstałe w oparciu o międzynarodowe badania, w których uczestniczyli menażerowie z 62 społeczeństw. Typologia stylów przywódczych ma charakter uniwersalny, może odnosić się do badania różnych typów organizacji. Badania GLOBE wskazują na zmienność nasilenia

poszczególnych stylów przywództwa w zależności od regionu i kraju, w którym prowadzone były badania (House i in., 2004).

Drugą grupą zmiennych w badaniu były czynniki związane z klimatem organizacyjnym szkoły, które wskazywane są jako czynniki pośredniczące (mediujące) w oddziaływaniu dyrektorów szkół na osiągnięcia uczniów (Leithwood i in., 2010; Hallinger, 2011), jak i czynniki oddziałujące na przemoc wśród uczniów (Swearer i Espelage, 2004; Barboza i in., 2009; Huang i in., 2013). W badaniu uwzględniono czynniki klimatu organizacyjnego szkoły – rozumianego jako sposób postrzegania przez nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania (Ostaszewski, 2012) – specyficzne dla ról społecznych pełnionych w szkole przez nauczycieli i uczniów, jak i takie, które są wspólne dla obu grup. W obrębie specyficznych dla nauczycieli wymiarów klimatu szkoły ujęto *wpływ i wsparcie dyrektora* oraz *wsparcie nauczycieli*, natomiast wymiary specyficzne dla uczniów to *wieź ze szkołą* i *relacje między uczniami*. Czynniki wspólnymi dla obu grup były te związane z postrzeganiem *relacji między nauczycielami a uczniami* oraz czynniki związane z *postrzeganiem nastawienia nauczania na rozwój*.

Dodatkowym argumentem za wyborem wykorzystanych w badaniu wymiarów klimatu szkoły są wyniki badań międzynarodowych i prowadzonych w Polsce realizowanych na gruncie profilaktyki traktowanej jako dyscyplina naukowa (ang. *prevention sciences*), które wskazują na związek klimatu szkoły (jako czynników ochrony lub ryzyka) z zachowaniami ryzykownymi młodzieży, wśród których znajduje się przemoc rówieśnicza (Ostaszewski, 2014; Kulesza, 2011). Wskazują one, że relacje panujące w szkole, *wieź ze szkołą* i warunki edukacyjno-wychowawcze wiążą się z ryzykiem zachowań przemocowych.

Przemoc rówieśnicza w tej pracy traktowana jest jako efekt społecznego kontekstu, w jakim funkcjonuje młodzież, a konkretnie kontekstu społecznego szkoły. Zbadanie oddziaływania tego kontekstu wymaga opisanie poziomu występowania przemocy rówieśniczej panującego w badanych szkołach. W tym celu wykorzystano kwestionariusz oparty na samoopisie (ang. *self-report*), który pomimo swoich ograniczeń wskazywany jest przez badaczy jako najlepszy miernik zjawiska przemocy (Kwiatkowski i Szecówka, 2005). Poziom przemocy rówieśniczej różni się w zależności od prowadzonych badań (więcej o tym w rozdziale 3), na co może wpływać wiele czynników: metoda badania, wiek, krąg kulturowy, kontekst historyczny, sytuacja panująca w konkretnej szkole i inne (Smith, 2014).

Prowadzone w ostatnich dekadach badania nad zjawiskiem przemocy rówieśniczej doprowadziły do konieczności wykroczenia poza potoczne postrzeganie

uczestnictwa w sytuacji przemocy albo w roli ofiary albo sprawcy¹³. Wyodrębnienie trzeciej roli, w jakiej mogą bezpośrednio występować uczestnicy sytuacji przemocy **sprawcy-ofiary** (ang. *bully-victim*), wraz z odmienną charakterystyką tej grupy uczestników sytuacji przemocy przyczyniło się do poszerzenia wiedzy o specyfice przemocy rówieśniczej.

W odniesieniu do problematyki omówionej powyżej sformułowano następujące pytania badawcze związane z celamiopisowymi:

1. Jakie są dominujące style przywództwa dyrektorów szkół?
2. W jaki sposób uczniowie i nauczyciele postrzegają klimat szkoły?
3. Jak powszechna jest przemoc rówieśnicza w szkołach biorących udział w badaniu?

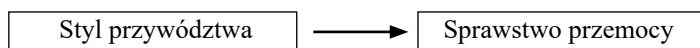
5.3.2. Cele wyjaśniające

W oparciu o literaturę przedmiotu dotyczącą wpływu przywództwa dyrektorów na osiągnięcia akademickie uczniów (Pitner, 1988; Hallinger i Heck, 1998; Hallinger, 2008) utworzono teoretyczne modele zależności między stylami przywództwa a zachowaniami przemocowymi młodzieży, zakładające bezpośredni i pośredni związek między nimi. W modelach tych zmienną wyjaśnianą była przemoc rówieśnicza (uczniowie deklarujący, że byli sprawcami przemocy) w dwóch wariantach. Pierwszy wariant obejmował wszystkich uczniów, którzy deklarowali sprawstwo przemocy, drugi wariant (zaostrzony) uwzględniał uczniów, którzy deklarowali sprawstwo przemocy dwukrotnie i częściej. Decyzja o wyborze „sprawstwa” jako wskaźnika przemocy rówieśniczej wynikała z faktu, że liczba ofiar przemocy uzależniona jest od „aktywności” sprawców, którzy mogą dokuczać różnej liczbie rówieśników, zniekształcając w ten sposób obraz skali tego zjawiska w poszczególnych szkołach. Zmienną wyjaśniającą były style przywództwa dyrektorów szkół mierzone za pomocą uniwersalnego narzędzia (GLOBE). Zmienne pośredniczące to wymiary klimatu szkoły postrzegane przez uczniów i nauczycieli (relacje uczeń – uczeń, uczeń – nauczyciel, więź ze szkołą, znaczenie nauki, nauczanie nastawione na wyniki i nauczanie nastawione na rozwój).

Pierwszy weryfikowany model zakłada bezpośredni wpływ oddziaływania stylu przywództwa na sprawstwo przemocy (hipoteza 1) (rys. 5.1). Zależność ta będzie znajdowała potwierdzenie w danych, kiedy zależność kierunkowa między stylem przywództwa a sprawstwem przemocy będzie istotna statystycznie. Hipoteza ta weryfikowana będzie dla dwóch wariantów: 1. wszystkich sprawców

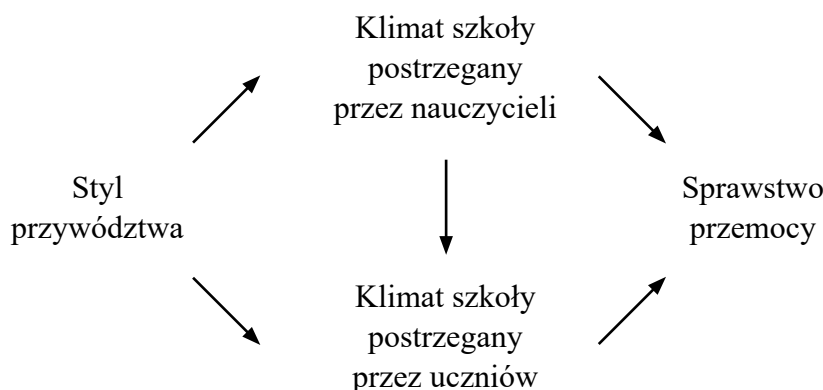
¹³ Badacze problemu wskazują na wiele ról, które uczniowie mogą pełnić w sytuacji przemocy rówieśniczej (np. Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist i in., 1996). Ze względu na cel pracy nie uwzględniono w niej innych ról świadków i pomocników agresorów.

przemocy (hipoteza 1a) i 2. uczniów dwukrotnie i częściej będącymi sprawcami przemocy (hipoteza 1b), a każdy z wariantów zweryfikowany zostanie w sześciu schematach uwzględniających sześć stylów przywództwa (charyzmatycznego, nastawionego na ludzi, nastawionego na zespół, partycypacyjnego, autonomicznego, samochroniącego).



Rysunek 5.1. Model wpływu bezpośredniego przywództwa na sprawstwo przemocy
Źródło: opracowanie własne.

Modele pośredniego oddziaływania przywództwa na przemoc zakładają, że styl przywództwa wpływa na przemoc za pośrednictwem mediatora, którym jest klimat szkoły postrzegany odpowiednio przez nauczycieli i uczniów (hipoteza 2). Model ten zakłada jednokierunkowy wpływ przywództwa na mediatory (klimat szkoły postrzegany przez uczniów i nauczycieli), które wpływają na sprawstwo przemocy. Obejmuje także wpływ postrzegania klimatu szkoły przez nauczycieli na klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Hipoteza o wpływie pośrednim stylów przywództwa na sprawstwo przemocy weryfikowana będzie w dwóch wariantach: 1. wszystkich sprawców przemocy (hipoteza 2a) i 2. dwukrotnych i częściej będącymi sprawcami przemocy (hipoteza 2b), a każdy z wariantów zweryfikowany zostanie w sześciu schematach uwzględniających sześć stylów przywództwa (charyzmatycznego, nastawionego na ludzi, nastawionego na zespół, partycypacyjnego, autonomicznego, samochroniącego).



Rysunek 5.2. Model wpływu pośredniego przywództwa na sprawstwo przemocy
Źródło: opracowanie własne

5.4. Materiał badawczy

Dane zbierano za pomocą kwestionariusza ankiety CAWI w przypadku uczniów i metodą audytoryjną w przypadku nauczycieli i dyrektorów. Narzędzia badawcze były kompilacją skal wykorzystanych wcześniej w badaniach krajowych (Wojnarowska, 2006), zagranicznych (w badaniach kanadyjskich: DeWit, Karioja, Akst, Beneteau i in., 2002; Flint Adolescent Study Questionnaire, 1997) i międzynarodowych (HBSC, TALIS, GLOBE). Skale pochodzące z badań międzynarodowych miały polską wersję językową lub, jak w przypadku badań GLOBE, zostały do niej zaadoptowane przez zespół Porzaka, Sagan i Zuba, natomiast skale pochodzące z badań zagranicznych zostały zaadoptowane dla potrzeb innych badań realizowanych w Polsce (Ostaszewski, 2014).

Badania przeprowadzone zostały na przełomie listopada i grudnia 2015 r. oraz w kwietniu 2016 r. Terminy (miesiące) zostały ustalone w taki sposób, aby badania realizowane były przynajmniej dwa miesiące po rozpoczęciu roku szkolnego i dwa miesiące po feriach zimowych. Wynikało to z przyjętych założeń metodologicznych dotyczących badania przemocy rówieśniczej, zakładających, że uczniowie powinni odnosić się w ocenie uczestnictwa w sytuacjach przemocy rówieśniczej do ostatnich dwóch miesięcy. Badanie przeprowadzono w dwóch dużych miastach powyżej 200 tys. w centralnej i południowej Polsce. W jednej miejscowości przeprowadzono badania na próbie pełnej (16 gimnazjów), w drugiej losowo dobrano 19 (z 65 gimnazjów). Badania prowadzono łącznie w 35 gimnazjach. Uczestniczyli w nich uczniowie, nauczyciele i dyrektorzy, ale z powodu wykruszenia próby spowodowanej niewypełnieniem przez nauczycieli lub dyrektorów ankiet (najczęściej odmowa lub niewypełnienie ankiety dotyczyła dyrektorów szkół) ostatecznie w analizach wykorzystano materiał pochodzący z 20 szkół.

W badaniach wzięło udział 3764 uczniów, w tym 1927 chłopców (51,2%) i 1837 dziewcząt (48,8%). Najliczniejszą grupę badanych stanowili uczniowie klas I – 1369 (36,4%), nieco mniejszą klas II – 1254 (33,3%), a najmniejszą klas III – 1141 (30,3%). W badaniu uczestniczyli także nauczyciele. Łącznie ankiety skierowane do nauczycieli wypełniło 371 osób (od 9 do 34 nauczycieli w szkole), co oznacza, że średnio w szkole ankiety uzupełniło 19 nauczycieli. Spośród 20 dyrektorów szkół większość stanowiły kobiety (13). Dane socjodemograficzne badanych grup dyrektorów, nauczycieli i uczniów znajdują się w tab. A.5.1 (aneks).

Wykruszenie próby było znaczące i wynikało z odmowy uczestnictwa w badaniach nauczycieli lub dyrektorów. Mogła mieć na to wpływ sytuacja panująca w tym czasie w szkolnictwie – ogłoszenie założeń reformy oświatowej i przyjęcie ustaw likwidujących szkoły gimnazjalne, co bezpośrednio dotyczyło szkoły, w któ-

rych realizowano badania. Konsekwencją było obserwowane wśród nauczycieli i dyrektorów napięcie i niepewność co do przyszłości.

Badania, w których uczestniczyli uczniowie, realizowane były przez osoby odpowiednio przeszkolone. Poprzedzono je pytaniem rodziców o zgodę na udział dziecka w badaniach, ponadto uczniowie byli informowani o celach badania, możliwości odmowy udziału w badaniu, przedstawiono im także instrukcję wypełniania ankiety. Badanie prowadzone było w szkołach, w salach komputerowych umożliwiającym jednoczesne uzupełnienie ankiet przez grupę uczniów. Nauczycielom i dyrektorom dostarczano ankietę wraz z informacją o celach badania, zapewnieniu anonimowości, możliwości odmowy uczestnictwa w badaniu oraz przedstawiono im instrukcję wypełniania ankiety.

5.5. Zmienne oraz sposób ich pomiaru

5.5.1. Zmienna zależna i jej pomiar: przemoc rówieśnicza

Zmienną zależną w badaniu było zaangażowanie uczniów w sytuacje przemocy rówieśniczej. Zmienna ta była mierzona za pomocą dwóch wskaźników: wiktyimizacja i sprawstwo przemocy. Jak wspomniano wcześniej, współcześnie sytuacja przemocy rówieśniczej rozpatrywana jest jako triada cech charakterystycznych dla tego zjawiska: nierównowaga sił, intencjonalność i cykliczność (powtarzalność) aktów agresji. W polskich warunkach dodatkową kwestią, która utrudnia konstruowanie narzędzi badawczych związanych z przemocą, jest używanie w potocznym języku wielu pojęć wiążących się z tym zjawiskiem, ale mających różny zakres znaczeniowy i różny stopień zabarwienia emocjonalnego (agresja, przemoc, tyranizowanie, dręczenie, znęcanie się, krzywdzenie).

Sprawdzoną metodą konstruowania narzędzi badawczych dotyczących przemocy jest podejście zaproponowane przez Olweusa, pioniera badań nad przemocą rówieśniczą. W opracowanym przez niego kwestionariuszu bezpośrednio pytanie o zaangażowanie w sytuacje przemocy zostało poprzedzone opisem sytuacji zawierającej definicyjne elementy przemocy (Olweus, 2010). W podobny sposób wiktyimizacja i sprawstwo przemocy mierzone jest w innych badaniach (np. Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011; Pyżalski, 2012). Mając na uwadze przedstawione wyżej kwestie związane z konstruowaniem pytań dotyczących przemocy, zdecydowano się na użycie ich w formie wykorzystanej w ramach badań HBSC (Mazur, Małkowska-Szcutnik, 2011) opartych na zaleceniach Olweusa. Pytanie rozpoczęło się od opisu przemocy przedstawionej w następujący sposób:

DREŹCZENIE polega na tym, że inny uczeń lub grupa uczniów mówi lub czyni innej osobie bardzo przykre, dokuczliwe rzeczy, gdy to powtarza się często i trudno się przed tym obronić. Uważamy, że nie jest dręczeniem sytuacja, w której dwóch uczniów o podobnej sile klóci się lub bije się, a także gdy robi dowcipy w przyjacielski sposób.

Po tym opisie przedstawione zostały dwa itemy, z których pierwszy odnosił się do wiktyimizacji, a drugi do sprawstwa przemocy:

1. Jak często Ty sam byłeś(-aś) DREŹCZONY w szkole w ostatnich dwóch miesiącach?
2. Jak często Ty sam uczestniczyłeś(-aś) w DREŹCZENIU innego ucznia lub uczniów w szkole w ostatnich dwóch miesiącach?

Do odpowiedzi zastosowano kafeterię odpowiedzi przedstawioną niżej:

- Nie zdarzyło mi się ani razu,
- Zdarzyło mi się jeden raz,
- Zdarzyło mi się dwa razy,
- Zdarzyło mi się trzy razy,
- Zdarzyło mi się cztery razy lub więcej.

Zaprojektowane w ten sposób pytanie zgodne jest z rekomendacjami American Educational Research Association (AERA) z marca 2013 r. dotyczącymi badania agresji i przemocy w szkole. Zaleca się, aby narzędzia służące do badania agresji i przemocy zawierały: opis agresywnego zachowania, różne formy zachowań agresywnych (fizyczne, werbalne), częstotliwość występowania zachowań agresywnych i określony czas wystąpienia zachowań agresywnych: semestr/rok.

5.5.2. Zmienne niezależne i ich pomiar: style przywództwa GLOBE

W badaniu dla określenia stylów przywództwa dyrektorów szkół wykorzystano kwestionariusz pochodzący z badań GLOBE. Użyte narzędzie zostało zaadoptowane do polskiej wersji językowej przez zespół: Porzak, Sagan i Zuba i użyte za zgodą autorów adaptacji. Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness Research Project (GLOBE) to najszersze zakrojone badanie kultur organizacyjnych i przywództwa, jakie było realizowane ostatnich latach. Celem projektu było zwiększenie dostępnej wiedzy, która może być ważna dla międzykulturowych interakcji. Badania, w których uczestniczyli menadżerowie, przeprowadzone zostało w bez mała tysiącu organizacji z 62 krajów. Dostarczają one wiedzy o dziewięciu wymiarach kultury organizacyjnej i sześciu wymiarach zachowań przywódców (liderów).

W projekcie GLOBE przywództwo zostało zdefiniowane jako zdolność jednostki do wpływania, motywowania i umożliwiania innym przyczyniania się do skuteczności i sukcesu organizacji, której są członkami (House i in., 2004, s. 15). W badaniu tym zidentyfikowano 21 cech lub zachowań liderów, które powszechnie postrzegane są jako wpływające na skuteczność przywództwa, 8 powszechnie postrzeganych jako utrudniające sprawowanie przywództwa oraz 35 cech lub zachowań liderów, które w jednych kulturach uważane są za wspierające, a w innych za utrudniające przywództwo (House i in., 2004, s. 14). Ostatecznie wyodrębniono sześć wymiarów przywództwa (por. tab. 5.3), które zdefiniowano w sposób przedstawiony niżej (House i in., 2004, s. 14):

Przywództwo charyzmatyczne (oparte na wartościach) – ten wymiar przywództwa odzwierciedla zdolność do inspirowania, motywowania i stawiania wysokich oczekiwań co do wysokiej wydajności, odwołując się do podstawowych wartości. Wymiar przywództwa charyzmatycznego składa się z sześciu podskal określonych jako: (a) wizjonerstwo, (b) inspiracja, (c) poświęcenie, (d) rzetelność, (e) decyzyjność, (f) orientacja na zadania.

Przywództwo zorientowane na zespół – wymiar ten podkreśla rolę budowania zespołu i ustalania wspólnych celów przez członków zespołu. Wymiar ten zawiera pięć podskal określonych jako: (a) orientacja na współpracę, (b) integracja zespołu, (c) dyplomacja, (d) wrogość (odwrócone), (e) kompetencje administracyjne.

Przywództwo partycypacyjne – ten wymiar przywództwa odnosi się do stopnia, w jakim lider włącza innych do podejmowania i wdrażania decyzji. Wymiar przywództwa partycypacyjnego składa się z dwóch podskal określonych jako: (a) autokratyzm (odwrócony), (b) niepartycypacyjność.

Przywództwo zorientowane na ludzi – wymiar ten odnosi się do przywództwa wspierającego i taktownego, ale zawiera również współczucie i hojność. Wymiar przywództwa zorientowanego na ludzi składa się z dwóch podskal określonych jako: (a) orientacja na człowieka, (b) skromność.

Przywództwo autonomiczne – wyodrębniony wymiar przywództwa odnosi się do niezależności i indywidualistycznych cech przywództwa. Wymiar ten mierzony jest za pomocą jednej podskali: (a) autonomia.

Przywództwo samochroniące – nowo zdefiniowany wymiar przywództwa odgrywa ważną rolę w zachodniej perspektywie i określa zachowania lidera zorientowanego na zachowanie bezpieczeństwa i chronienie siebie i grupy przez wzmocnienie statusu i wizerunku. Wymiar przywództwa samochroniącego za-

wiera pięć podskal określonych jako: (a) koncentracja na dobrym wrażeniu, (b) świadomość statusu społecznego, (c) konfliktowość, (d) koncentracja na sobie, (e) biurokracyzm.

Tabela 5.1. Wymiary przywództwa w badaniach GLOBE

(1) Charyzmatyczny/oparty na wartościach charyzma 1 – wizjonerstwo charyzma 2 – inspiracja charyzma 3 – poświęcenie rzetelność decyzyjność orientacja na zadania	(2) Zorientowane na zespół zespołowość 1 – orientacja na współpracę zespołowość 2 – integracja zespołu dyplomacja wrogość (odwrócona skala) kompetencje administracyjne
(3) Przywództwo partycypacyjne autokratyzm (odwrócona skala) niepartycypacyjność (odwrócona skala)	(4) Przywództwo zorientowane na ludzi orientacja na człowieka skromność
(5) Przywództwo autonomiczne autonomia	(6) Przywództwo samochroniące koncentracja na dobrym wrażeniu świadomość statusu społecznego konfliktowość koncentracja na sobie biurokracyzm

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: Hanges i Dickson, 2004, s. 137.

Konstrukcja narzędzia w części badającej styl przywództwa polegała na przedstawieniu cechy lub zachowania lidera wraz z krótkim opisem (np. wizjoner – ma własne wyobrażenie przyszłości). W miejscu obok podanej cechy należało wpisać liczbę odpowiadającą wybranej pozycji z siedmiostopniowej skali.

Spójność wewnętrzna wykorzystanych do pomiaru stylu przywództwa skal w badaniach GLOBE utrzymywała się na akceptowanym poziomie (średnia spójność wewnętrzna wynosiła = 0,84; Hanges i Dickson, 2004).

5.5.3. Zmienne pośredniczące (mediatory) i ich pomiar: klimat szkoły

Wynikająca z definicji klimatu szkoły właściwość, jaką jest subiektywne postrzeganie właściwości organizacji, powoduje, że może być on odmiennie widziany przez jednostki i grupy. Sprawia to problemy interpretacyjne badaczom, którzy chcą opisać klimat szkoły za pomocą jednego syntetycznego wskaźnika (Hoy i in., 1990). Kulesza (2011) wskazuje na trzy perspektywy, z jakich można patrzeć na klimat szkoły:

- indywidualna – odnosząca się do subiektywnych odczuć jednostki,
- agregowana – wyrażająca średni poziom postrzegania klimatu organizacji przez grupę osób w organizacji (w przypadku szkoły mogą to być np. uczniowie lub nauczyciele),
- zbiorowa (kolektywna) – wyraża postrzeżenie klimatu organizacyjnego przez grupę osób powiązanych ze sobą procesami interakcyjnymi (w przypadku szkoły mogą to być wszyscy członkowie społeczności szkolnej).

Występowanie różnych sposobów opisu klimatu szkoły powoduje konieczność podjęcia decyzji, który z nich zostanie zastosowany w projektowanym badaniu. Wydaje się, że z perspektywy celu niniejszego badania uzasadnione jest przyjęcie modelu indywidualnego i agregacyjnego, który pozwoli na uchwycenie charakterystycznych dla konkretnych szkół cech klimatu uwzględniającego perspektywę indywidualną i różnych grup społeczności szkolnej (uczniów i nauczycieli). Wymaga to jednak dokonania operacjonalizacji wymiarów klimatu szkoły uwzględniającej specyficzne dla różnych grup konteksty i cechy ról, jakie odgrywają w szkole.

Pomiar klimatu szkoły uwzględniał dwie grupy respondentów – uczniów i nauczycieli. Mając na uwadze specyfikę ról, jakie przypisano tym grupom w szkołach, w badaniu wykorzystano skale, które adresowane były oddzielnie do nauczycieli (2 skale) i oddzielnie do uczniów (2 skale) oraz skale adresowane zarówno do uczniów, jak i nauczycieli (2 skale). Dobierając skale postrzegania klimatu szkoły przez uczniów, wzięto pod uwagę wynikającą z przeglądu literatury wiedzę o czynnikach psychospołecznych wpływających na zachowania ryzykowne uczniów, w tym przemoc (Espelage i in., 2004; Ostaszewski, 2014).

Do pomiaru klimatu szkoły wykorzystano dwie skale adresowane wyłącznie do uczniów:

Więź ze szkołą, na którą składało się 5 itemów, dotyczących: wykonywania z własnej woli dodatkowych zadań w szkole, lubienia szkoły i nauczycieli, przedmiotów, których się uczą w danym roku, chętnego chodzenia do szkoły (źródło: Flint Adolescent Study Questionnaire 1997, za: Ostaszewski, 2014).

Relacja uczeń – uczeń, na którą składały się 4 itemy, dotyczące: traktowania się nawzajem z szacunkiem, zaufania do innych uczniów, przyjaźni nawiązywanych z innymi uczniami i pomagania sobie nawzajem (źródło: skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010).

Do pomiaru klimatu szkoły wykorzystano dwie skale adresowane zarówno do uczniów, jak i nauczycieli:

Relacje uczeń – nauczyciel, na którą składało się 5 itemów, dotyczących sposobu, w jaki uczniowie postrzegają nauczycieli i ich zachowania: lubią rozmawiać z uczniami, traktują uczniów z szacunkiem, wysłuchują i doceniają pomysły uczniów, mają do uczniów zaufanie, troszczą się o każdego ucznia (źródło: skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010).

Nauczanie nastawione na rozwój, na którą składało się 6 itemów, dotyczących postrzegania przez uczniów tego, czy nauczyciele wierzą, że każdy uczeń jest w stanie nauczyć się tego, czego go uczą, że rozumienie zadania jest ważniejsze niż udzielenie poprawnej odpowiedzi, a podczas uczenia się uczeń ma prawo do popełniania błędów, przekonania o znaczeniu wysiłku wkładanego przez uczniów w naukę, przekonania, że ważniejsze jest uczenie się niż otrzymywane stopnie (źródło: skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010).

Do pomiaru klimatu szkoły wykorzystano dwie skale adresowane wyłącznie do nauczycieli:

Wpływ i wsparcie dyrektora, na skalę tę składało się 8 itemów, dotyczących poczucia bycia docenianym, uczestnictwa w wydawaniu opinii, wpływu wypowiedzianych opinii, otwartości dyrekcji na pomysły nauczycieli, zainteresowania dyrekcji pracownikami, życzliwości dyrekcji, udzielanie informacji zwrotnej i pomocy nauczycielom (źródło: Woynarowska, 2006).

Wsparcie uzyskiwane od nauczycieli, na którą składało się 6 itemów, dotyczących relacji między nauczycielami, współpracy, uczestnictwa we wspólnych spotkaniach, zaufania, bycia akceptowanym, otrzymywania pomocy (źródło: Woynarowska, 2006).

Itemy użyte do badania klimatu szkoły mierzone były na pięciostopniowej skali Likerta (ang. *five-point Likert-type scales*). Dodatkowo badane zmienne ukryte (wymiary klimatu szkoły: więź ze szkołą, relacje uczeń – uczeń, relacje uczeń – nauczyciel, nauczanie nastawione na rozwój, wpływ i wsparcie oraz wsparcie od nauczycieli) zostały pozytywnie zweryfikowane za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej (ang. *confirmatory factor analysis – CFA*). Alfa Cronbacha, stanowiąca miarę spójności wewnętrznej w odniesieniu do większości wykorzystanych skal (wymiarów klimatu szkoły), przekracza akceptowany poziom (α -Cronbacha $> 0,7$), jedna skala (nastawienie nauczania na rozwój uczniów w badaniu klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli) była bardzo bliska (0,68) odpowiedniemu poziomowi spójności wewnętrznej. W tab. A.5.1 (aneks) znajdują się informacje o wykorzystanych w badaniu skalach klimatu szkoły wraz ich charakterystyką opisową.

ROZDZIAŁ 6. Wyniki badań

6.1. Statystyki opisowe

6.1.1. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej wśród uczniów

W badaniu skala zjawiska przemocy rówieśniczej badana była za pomocą dwóch skal: wiktylizacji i sprawstwa przemocy. Dzięki temu zabiegowi możliwe stało się uchwycenie podmiotów zaangażowanych w sytuacje przemocy, występujących w odmiennych rolach ofiary i sprawcy. Zaangażowanie w sytuacje przemocy rówieśniczej jako ofiary lub sprawcy dotyczy prawie jednej trzeciej uczniów szkół gimnazjalnych uczestniczących w badaniu (32,3%) w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie.

Wiktylizacja

Dane dotyczące wiktylizacji (tab. 6.1) wskazują, że większość uczniów nie doświadczyła sytuacji przemocy rówieśniczej w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie (79,6%). Spośród tych, którzy deklarują, że w ostatnich dwóch miesiącach doświadczyli takich sytuacji (20,4%), większość wskazuje, że miały one charakter jednorazowy (około 11% wszystkich respondentów). Wśród uczniów, którzy byli ofiarami powtarzających się aktów przemocy rówieśniczej, 3,3% doświadczało ich dwukrotnie, 1,4% trzykrotnie, a 4,8% cztery razy lub więcej. Nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy wiktylizacją a płcią i poziomem klasy, do której chodzą uczniowie.

Zastosowanie zaostrzonych kryteriów oceny wiktylizacji przemocy (uczniowie, którzy deklarują bycie przynajmniej dwukrotnie ofiarami przemocy) wskazuje, że 9,5% uczniów było ofiarami przemocy rówieśniczej.

Tabela 6.1. Rozpowszechnienie wiktyimizacji przemocy rówieśniczej w ciągu dwóch miesięcy poprzedzających badanie

	Ofiary		Sprawcy	
	N (3764)	%	N (3764)	%
Nie zdarzyło mi się ani razu	2997	79,6	3042	80,8
Zdarzyło mi się jeden raz	408	10,8	428	11,4
Zdarzyło mi się dwa razy	125	3,3	130	3,5
Zdarzyło mi się trzy razy	54	1,4	33	0,9
Zdarzyło mi się cztery razy lub więcej	180	4,8	131	3,5

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Sprawstwo przemocy

Zbliżony odsetek uczniów deklaruje, że nie są sprawcami przemocy rówieśniczej (80,8%). Sprawstwo w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie deklaruje ponad 19% uczniów. Z tej grupy ponad połowa uczniów stosujących przemoc (11,4%) deklaruje, że robiła to jeden raz w okresie obejmującym badanie. Mniejszą grupę stanowią uczniowie deklarujący dwu- i trzykrotne stosowanie przemocy (odpowiednio 3,5% i 0,9%). Wielokrotnie sprawcami przemocy (cztery razy lub więcej) było 3,5% uczniów. Oznacza to, że stosując zaostrzone kryteria dotyczące oceny zjawiska przemocy rówieśniczej (nie epizodyczne, a powtarzające się zachowania przemocowe), ustalono, że problem ten dotyczy bez mała 8% uczniów.

Sprawstwo przemocy rówieśniczej powiązane jest z płcią. Sprawcami częściej są chłopcy 24,5% niż dziewczęta 13,6%, różnica ta jest istotna statystycznie (por. tab. 6.2).

Tabela 6.2. Sprawstwo przemocy rówieśniczej ze względu na płeć

	Chłopcy		Dziewczynki	
	N (1927)	%	N (1837)	%
Nie zdarzyło mi się ani razu	1455	75,5	1587	86,4
Zdarzyło mi się jeden raz	265	13,8	163	8,9
Zdarzyło mi się dwa razy	84	4,4	46	2,5
Zdarzyło mi się trzy razy	24	1,2	9	0,5
Zdarzyło mi się cztery razy lub więcej	99	5,1	32	1,7

$\chi^2 = 80,123$; $df(4)$, $p < 001$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Sprawstwo przemocy powiązane jest także z wiekiem uczniów (poziomem klasy). Zaobserwować tu można dwa zjawiska. W kolejnych klasach zmniejsza się odsetek uczniów będących sprawcami przemocy – z 20% w klasach pierwszych do 18,5% w klasach trzecich, jednocześnie widoczna jest tendencja, że wraz z wiekiem (poziomem klasy) wzrasta odsetek uczniów systematycznie będących sprawcami przemocy, z 2,4% w klasach pierwszych do 4,1% w klasach trzecich (por. tab. 6.3).

Tabela 6.3. Sprawstwo przemocy rówieśniczej w ostatnich dwóch miesiącach ze względu na poziom klasy

	Klasa I		Klasa II		Klasa III	
	N (1369)	%	N (1254)	%	N (1141)	%
Nie zdarzyło mi się ani razu	1095	80	1017	81,1	930	81,5
Zdarzyło mi się jeden raz	185	13,5	133	10,6	110	9,6
Zdarzyło mi się dwa razy	38	2,8	45	3,6	47	4,1
Zdarzyło mi się trzy razy	18	1,3	8	0,6	7	0,6
Zdarzyło mi się cztery razy lub więcej	33	2,4	51	4,1	47	4,1

$\chi^2 = 24,518$; $df 8$; $p < 0,01$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Problemem w porównywaniu wyników badań dotyczących rozpowszechnienia przemocy jest różnica w stosowanych metodologiach badania (Cook i in., 2010; Tłuściak-Deliowska, 2017; Pyżalski, 2019). W związku z tym wyniki badań własnych odniesione zostaną do ogólnych trendów i prawidłowości obserwowanych w badaniach krajowych i międzynarodowych. Pierwsza ogólna konkluzja wynikająca z przeprowadzonych badań potwierdza powszechność zjawiska przemocy rówieśniczej. Część badań i analiz (Smith, 2014; Moddecki i in., 2014) wskazuje, że około 20–25% uczniów występuje w każdej z ról w sytuacjach przemocy rówieśniczej (ofiary lub sprawcy). Uzyskane w badaniu własnym wyniki zbliżone są do dolnej granicy wskazanego zakresu. Wśród uczniów deklarujących bycie sprawcą lub ofiarą przemocy dominują ci, którzy uczestniczą w tych sytuacjach epizodycznie, niemniej nadal znaczący odsetek stanowią uczniowie, którzy często są sprawcami i ofiarami przemocy rówieśniczej (Pyżalski, 2019).

Inną prawidłowością, którą ukazują wyniki przeprowadzonych badań, jest występowanie większego odsetka uczniów będących ofiarami niż sprawcami przemocy. Tendencja ta obserwowana była w innych badaniach (Małkowska-Szcutnik, 2015). Dla badań własnych odkrycie tej zależności ma istotne znaczenie, bo

potwierdza słusność przyjętego założenia metodologicznego o wyborze deklaracji sprawa przemocy rówieśniczej jako zmiennej zależnej.

Bardzo często w badaniach raportowane jest częstsze stosowanie przemocy przez chłopców niż dziewczęta (Smith, 2014; Małkowska-Szcutnik, 2015), badania własne potwierdziły tę prawidłowość. Nie stwierdzono natomiast istotnej różnicy pomiędzy płciami w doświadczaniu przemocy jako ofiara, jednak w tym względzie prowadzone badania nie pozwalają na wysunięcie jednoznacznych wniosków. Część badań wskazuje na występowania związku między płcią a byciem ofiarą przemocy. Z większości badań wynika, że chłopcy częściej są ofiarami przemocy (np. badania HBSC, Małkowska-Szcutnik, 2015), inne wskazują na nieznaczne różnice między płciami, natomiast według badań EU Kids Online (2011) dziewczęta były ofiarami przemocy nieco częściej.

Ofiara, sprawca, sprawca-ofiara (ang. bully-victim)

Poza dwoma najczęściej wyróżnianymi w badaniach i literaturze wzorcami uczestnictwa w sytuacji przemocy rówieśniczej: sprawca i ofiara wskazuje się także na istnienie trzeciego wzorca, określanego jako „proaktywna ofiara” (ang. *provocative victim*), „agresywna ofiara” (ang. *aggressive victim*) lub „sprawca-ofiara” (ang. *bully-victim*). Ta grupa wiktymizowanych uczniów nie jest jedynie celem ataków agresji/przemocy ze strony rówieśników, ale są oni także jej sprawcami. W analizie wyodrębniono grupę uczniów, którzy deklarowali, że byli ofiarami przemocy ze strony rówieśników, a jednocześnie twierdzili, że stali się także sprawcami przemocy.

Uwzględnienie w analizie trzech wzorców uczestnictwa w sytuacji przemocy rówieśniczej wskazuje, że ofiarami takich zdarzeń jest 13,1% respondentów, sprawcami 11,9%, natomiast uczniów, którzy są zarówno sprawcami, jak i ofiarami przemocy (ofiara-sprawca) jest 7,3% (por. tab. 6.4).

Tabela 6.4. Częstotliwość występowania ról przemocy rówieśniczej (ofiary, sprawcy i sprawcy-ofiary)

	Nie		Tak	
	Częstość	Procent	Częstość	Procent
Ofiara	3271	86,9	493	13,1
Sprawca	3316	88,1	448	11,9
Sprawca-ofiara	3490	92,7	274	7,3

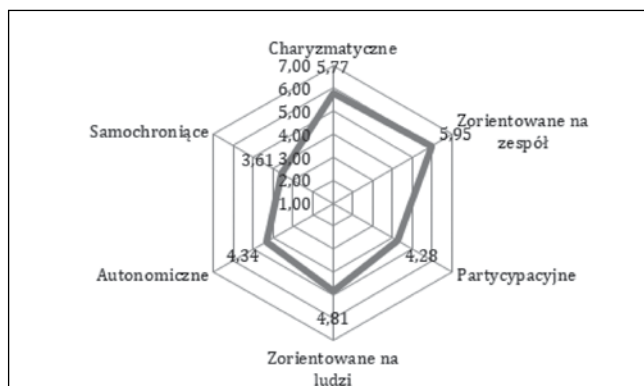
Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Wyodrębnienie poza sprawcami i ofiarami znaczącego odsetka uczniów przyjmujących status sprawcy-ofiary w sytuacjach przemocy może odgrywać pewną rolę w przyszłych badaniach, których celem będzie nie tylko oszacowanie rozpowszechnienia zjawiska, ale też próba wyjaśnienia czynników wpływających na jego występowanie i konsekwencje. Spośród wielu czynników chroniących i czynników ryzyka wpływających na uczestnictwo w sytuacjach przemocy znajdują się takie, które są specyficzne dla poszczególnych ról: ofiary, sprawcy i sprawcy-ofiary (Zych, Ortega-Ruiz i Del Rey, 2015).

6.1.2. Style przywództwa

W tym podrozdziale przedstawione zostaną wyniki badania dotyczące nasilenia stylów przywództwa określonego na podstawie skal pochodzących z badań GLOBE. Średnie badanych stylów przywództwa policzone dla wszystkich dyrektorów uczestniczących w badaniu (por. wykres 6.1) wyraźnie różnią się od siebie. Najwyższe średnie uzyskały styl zorientowany na zespół (5,95) i styl charyzmatyczny (5,77). Trzy style przywództwa (autonomiczny, partycypacyjny i zorientowany na ludzi) mieszczą się w przedziale od 4,28 do 4,81. Najniższą średnią ma styl przywództwa samochroniącego – 3,61.

Charakterystyka opisowa skal stylów przywództwa przedstawiona została w tab. 6.5, jej analiza ukazuje, że największe zróżnicowanie między badanymi dotyczy zorientowanego na ludzi i autonomicznego stylu przywództwa, natomiast najmniejsze stylu charyzmatycznego. Uzyskane rozkłady skal nie spełniają parametrów rozkładu normalnego. Wartości skal w większości wypadków są lewostronnie skośne (wartość współczynnika skośności < 0), z wyjątkiem przywództwa samochroniącego, która to skala jest prawostronnie skośna (wartość współczynnika skośności > 0). Parametry rozkładu dotyczące zarówno symetrii (skośności), jak i koncentracji rozkładu (kurtoza) znacznie odbiegają od rozkładu normalnego.



Wykres 6.1. Natężenie (średnie) stylów przywództwa

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela 6.5. Statystyki opisowe skal stylów przywództwa

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza
Charyzmatyczne	20	4,94	6,34	5,77	0,36	-0,505	0,176
Zorientowane na zespół	20	5,01	6,75	5,95	0,59	-0,116	-1,542
Partycypacyjne	20	2,54	5,46	4,28	0,71	-0,554	0,688
Zorientowane na ludzi	20	1,5	6,25	4,81	1,15	-1,243	2,246
Autonomiczne	20	2	6,25	4,34	1,39	-0,132	-1,393
Samochroniące	20	2,43	5,07	3,61	0,68	0,457	-0,114

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

W tab. 6.6 przedstawiono odpowiedzi dyrektorów dotyczące częstotliwości podejmowania przez nich działań, które można określić jako zapobiegające i interwencyjne wobec przemocy szkolnej. Przeprowadzone analizy wskazują na duże zaangażowanie dyrektorów w te działania. Większość dyrektorów deklaruje, że podejmowała temat przemocy rówieśniczej podczas spotkań z członkami społeczności szkolnej, ale częściej robili to podczas spotkań z rodzicami niż z uczniami. W jeszcze większym nasileniu dyrektorzy deklarują konsultowanie z pedagogami i psychologami szkolnymi oraz nauczycielami sposobu, w jaki można zapobiegać przemocy w szkole. Prawie wszyscy dyrektorzy angażują się w działania interwencyjne, prowadząc rozmowy z pojedynczymi uczniami i grupami uczniów o ich agresywnych zachowaniach, rozmawiają także z rodzicami o agresywnych zachowaniach ich dzieci. Podejmują działania dyscyplinujące, karząc uczniów za ich agresywne zachowania. Czynią to częściej w stosunku do pojedynczych uczniów niż grup. Przedstawione deklaracje dyrektorów wskazują na ich znaczące zaangażowanie w różne formy działań związanych z występowaniem przemocy rówieśniczej.

W tym kontekście interesujące są wyniki korelacji między działaniami podejmowanymi przez dyrektorów a odsetkiem ofiar i sprawców przemocy. Istotnie statystycznie dodatnie korelacje występują wyłącznie w analizach uwzględniających ofiary przemocy i związane są z działaniami interwencyjnymi podejmowanymi przez dyrektorów (por. tab. 6.6). Oznacza to, że wraz ze zwiększaniem się liczby sprawców zwiększa się częstotliwość działań interwencyjnych podejmowanych przez dyrektorów. Wyniki te można interpretować w ten sposób, że dyrektorzy działają reaktywnie. Podejmowanie przez nich działań następuje w odpowiedzi na zwiększającą się liczbę ofiar przemocy, nie są to działania proaktywne podejmowane w sposób przemyślany i zaplanowany, mające na celu wyprzedzanie wystąpienia sytuacji przemocy rówieśniczej.

Dodatkowym argumentem dla takiej interpretacji jest brak związku między zaangażowaniem dyrektorów w działania zapobiegawcze i interwencyjne a uwzględnionymi w badaniu stylami przywództwa. Może to oznaczać, że działania interwencyjne podejmowane przez dyrektorów nie zależą od nasilenia poszczególnych stylów przywództwa, są natomiast koniecznością wynikającą z sytuacji pojawienia się ofiar przemocy.

Tabela 6.6. Działania dyrektorów szkół w ciągu ostatniego roku poprzedzającego badanie podejmowane w związku z zapobieganiem i interwencją wobec przemocy oraz korelacje między działaniami podejmowanymi przez dyrektorów a odsetkiem ofiar w szkole (N=20)

		Ani razu	Jeden raz	Dwa razy	Trzy razy lub więcej	Korelacje ofiara przemocy
Podczas spotkań z rodzicami podejmował(-a) Pan/Pani kwestie przemocy w szkole	Liczebność	1	7	5	7	0,341
Konsultował(-a) Pan/Pani ze szkolnym psychologiem lub pedagogiem, w jaki sposób zapobiegać przemocy w szkole	Liczebność	0	1	18	1	0,077
Przemawiając do uczniów na forum szkoły, poruszał(-a) Pan/Pani problem przemocy w szkole	Liczebność	6	2	6	6	0,218
Brał(-a) Pan/Pani udział w szkoleniu, którego tematyka bezpośrednio dotyczyła kwestii zapobiegania przemocy w szkole	Liczebność	4	12	2	2	0,152
Konsultował(-a) Pan/Pani z nauczycielami, w jaki sposób zapobiegać przemocy w szkole	Liczebność	1	4	12	3	0,184
Organizował(-a) lub pomagał(-a) Pan/Pani organizować przedsięwzięcia edukacyjne lub dyskusje w odpowiedzi na incydenty związane z przemocą	Liczebność	1	7	8	4	0,597**
Rozmawiał(-a) Pan/Pani z grupą uczniów na temat ich agresywnego zachowania/przemocy	Liczebność	1	4	12	3	0,593**

Rozmawiał(-a) Pan/Pani z uczniem/nicą na temat jego/jej agresywnego zachowania/przemocy	Liczebność	0	3	13	4	0,521*
Informował(-a) Pan/Pani policję o agresywnym zachowaniu ucznia szkoły	Liczebność	5	9	3	3	0,173
Ukarał(-a) Pan/Pani jakiegoś ucznia/uczennicę z powodu jego/jej agresywnego zachowania	Liczebność	2	7	6	5	0,221
Zapraszał(-a) Pan/Pani rodziców do rozmowy o ich dzieciach, które zachowywały się agresywnie	Liczebność	1	3	14	2	0,346
Informował(-a)/wzywał(-a) Pan/Pani policję z powodu agresywnego zachowania rodziców ucznia	Liczebność	16	2	2	0	0,332
Kupował(-a) lub oddawał(-a) Pan/Pani do naprawy wyposażenie lub meble z powodu zniszczenia ich przez uczniów	Liczebność	7	6	3	4	0,131
Napisał(-a) do rodziców ucznia list lub rozmawiał(-a) Pan/Pani z nimi o agresywnym zachowaniu ich dziecka	Liczebność	3	3	8	6	0,279
Ukarał(-a) Pan/Pani grupę uczniów lub całą klasę z powodu agresywnych zachowań/przemocy	Liczebność	11	5	0	4	0,491*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

6.1.3. Klimat szkoły

Ważne miejsce w prowadzonej analizie, zgodnie z przyjętymi założeniami, odgrywa kwestia postrzegania środowiska szkolnego przez uczniów i nauczycieli. W analizie dokonanej na podstawie przeglądu literatury uwzględniono te aspekty klimatu szkoły, które mogą pośredniczyć lub wiązać się ze stylem przywództwa dyrektorów i przemocą rówieśniczą. W pierwszej części przedstawione zostaną wyniki opisowe poszczególnych pytań składających się na wybrane wymiary klimatu szkoły, a następnie wyniki skumulowane dla skal oraz korelacje między nimi. Dane dotyczące oceny klimatu szkoły przedstawione zostaną oddzielnie dla nauczycieli i uczniów.

Klimat szkoły – perspektywa nauczycieli

Badane elementy klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli dotyczyły czterech wymiarów. Były to: wpływ i wsparcie, wsparcie nauczycieli, relacje uczeń – nauczyciel i nauczanie nastawione na rozwój.

Wpływ i wsparcie. Pierwszym analizowanym wymiarem klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli był wpływ nauczycieli na szkołę i wsparcie, jakie uzyskują od dyrekcji (por. tab. 6.7). Prawie trzy czwarte nauczycieli uważa, że dyrekcja szkoły jest otwarta na propozycje i pomysły nauczycieli, dwóch na trzech (66%) jest zdania, że dyrekcja szkoły pyta ich o opinie w sprawach dotyczących życia i pracy szkoły, ale nieco mniej (57%) sądzi, że ich zdanie jest brane pod uwagę. Większość nauczycieli (72%) uważa, że dyrekcja szkoły udziela nauczycielom konstruktywnych informacji zwrotnych, a nieco więcej (74%) jest zdania, że dyrekcja udziela pomocy nauczycielom, kiedy tego potrzebują. Prawie 58% nauczycieli wyraża przekonanie, że dyrekcja szkoły interesuje się nimi, 72% dostrzega życzliwość dyrekcji wobec nauczycieli, a ponad 56% nauczycieli ma poczucie, że jest w szkole docenianych. Na podstawie wyników sądzić można, że nauczyciele wyżej oceniają wsparcie uzyskiwane od dyrektorów niż swój wpływ na życie szkoły.

Tabela 6.7. Postrzeganie klimatu szkoły przez nauczycieli: wpływ i wsparcie

			Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Do pewnego stopnia prawdziwe	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Wpływ i wsparcie	Czuje się doceniany/-a w szkole	%	3,2	12,4	28,6	30,5	25,3
	Dyrekcja szkoły pyta nauczycieli o opinie w sprawach dotyczących życia i pracy szkoły	%	1,9	10,8	21,0	34,8	31,5
	Moje zdanie na temat życia i pracy szkoły jest brane pod uwagę	%	3,2	12,9	27,0	31,0	25,9
	Dyrekcja jest otwarta na propozycje i pomysły nauczycieli	%	1,6	6,2	18,9	33,7	39,6

	Dyrekcja szkoły interesuje się mną jako człowiekiem	%	6,5	9,7	25,9	24,8	33,2
	Dyrekcja szkoły jest życzliwa wobec nauczycieli	%	1,1	7,3	19,4	32,1	40,2
	Dyrekcja udziela nauczycielom konstruktywnych informacji zwrotnych dotyczących ich pracy	%	2,2	6,5	19,4	36,4	35,6
	Dyrekcja udziela pomocy nauczycielom, gdy jej potrzebują	%	0,5	8,4	17,5	35,6	38,0

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Wsparcie nauczycieli. Nauczyciele w pozytywny sposób oceniają relacje panujące w gronie pedagogicznym – 59% (por. tab. 6.8), ponad dwie trzecie z nich czuje się także akceptowanych przez innych nauczycieli. Nieco ponad połowa (51%) nauczycieli ma zaufanie do współpracowników. Problem zaangażowania we współpracę pozytywnie ocenia 56% nauczycieli, nieco mniej chętnie uczestniczy w spotkaniach (prawie 54%). Dwie trzecie nauczycieli jest przekonanych, że może liczyć na pomoc innych nauczycieli, kiedy będą tego potrzebowali. Zauważyć należy, że dominantą we wszystkich pytaniach jest odpowiedź w *dużym stopniu prawdziwe*. Uzyskane wyniki wskazują, że nieco ponad połowa nauczycieli pozytywnie ocenia relacje ze współpracownikami, niemniej widoczna jest znacząca grupa nauczycieli, którzy nie odczuwają wsparcia z ich strony.

Tabela 6.8. Postrzeganie klimatu szkoły przez nauczycieli: wsparcie nauczycieli

			Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Do pewnego stopnia prawdziwe	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Wsparcie nauczycieli	Relacje między nauczycielami są dobre	%	1,9	9,2	29,6	38,3	21,0
	Nauczyciele chętnie współpracują ze sobą	%	0,5	12,4	31,0	39,9	16,2

	Nauczyciele chętnie uczestniczą we wspólnych spotkaniach, imprezach, wyjazdach	%	1,9	14,6	29,1	35,8	18,6
	Mam zaufanie do większości nauczycieli w mojej szkole	%	2,4	15,4	31,5	35,0	15,6
	Czuje się akceptowany przez innych nauczycieli	%	0,5	7,3	23,2	47,2	21,8
	Mogę otrzymać pomoc od innych nauczycieli, gdy jej potrzebuję	%	0,3	7,3	25,1	52,6	14,8

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Relacje nauczyciel – uczeń. Drugi badany wymiar relacji dotyczył stosunków panujących między nauczycielami a uczniami. 83% nauczycieli jest zdania, że nauczyciele uczący w szkole lubią rozmawiać z uczniami, a nieco mniej, bo 79%, sądzi, że nauczyciele chętnie wysłuchują pomysłów uczniów i je doceniają (por. tab. 6.9). Dziewięciu na dziesięciu nauczycieli jest przekonanych, że nauczyciele traktują uczniów z szacunkiem. Mniejszy odsetek nauczycieli (62%) uważa, że nauczyciele mają zaufanie do uczniów, a 70% zgadza się z twierdzeniem, że nauczyciele troszczą się indywidualnie o każdego ucznia. Zestawiając wyniki badań dotyczące dwóch rodzajów relacji nauczycieli – z uczniami i ze współpracownikami, pedagogzy wyżej oceniają te pierwsze.

Tabela 6.9. Postrzeganie klimatu szkoły przez nauczycieli: relacje nauczyciel – uczeń

	Nauczyciele...		Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Do pewnego stopnia prawdziwe	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Relacje nauczyciel – uczeń	Lubią rozmawiać z uczniami	%	0,3	2,7	14,0	44,7	38,3
	Traktują uczniów z szacunkiem	%	0,0	1,9	8,6	50,1	39,4

	Chętnie wysłuchują pomysłów uczniów i je doceniają	%	0,0	1,9	18,9	48,2	31,0
	Mają zaufanie do uczniów	%	0,5	3,8	34,2	43,4	18,1
	Troszczą się indywidualnie o każdego ucznia	%	1,3	4,6	23,7	47,2	23,2

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Nauczanie nastawione na rozwój. Nastawienie, decydujące o tym, w jaki sposób określone są cele nauczania, które może odzwierciedlać panujący w szkole klimat, to nauczanie nastawione na rozwój (por. tab. 6.10). Większość nauczycieli jest zdania, że dla pedagogów uczących w szkole ważniejsze jest to, ile uczniowie się uczą, niż to, jakie otrzymują stopnie (59%), zrozumienie zadania jest ważniejsze niż udzielenie poprawnej odpowiedzi (63%), a zrozumienie tematu ważniejsze niż zapamiętanie materiału (73%). Ponad 64% pedagogów sądzi, że nauczyciele w szkole uznają, że uczniowie mogą popełniać błędy tak długo, jak długo się uczą, a prawie 57% sądzi, że nauczyciele w szkole wierzą, że każdy uczeń jest w stanie się nauczyć tego, czego go uczą. Dominantą we wszystkich analizowanych itemach była odpowiedź *w dużym stopniu prawdziwe*.

Tabela 6.10. Postrzeganie klimatu szkoły przez nauczycieli: nauczanie nastawione na rozwój

	Nauczyciele ...		Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Do pewnego stopnia prawdziwe	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Nauczanie nastawione na rozwój	myślą, że ważniejsze jest to, ile kto się uczy, niż to, jakie stopnie dostaje	%	2,2	7,0	31,5	44,2	15,1
	wierzą w to, że każdy uczeń jest w stanie się nauczyć tego, czego się uczy	%	1,3	11,1	30,7	43,1	13,7

są przekonani, że zrozumienie zadania jest ważniejsze niż udzielenie dobrej odpowiedzi	%	1,1	6,2	30,2	47,2	15,4
uznają, że uczniowie mogą popełniać błędy tak długo, jak długo się uczą	%	0,5	9,7	25,9	46,1	17,8
chcą, żeby uczniowie zrozumieli temat, a nie żeby zapamiętali materiał	%	1,3	4,6	21,6	46,1	26,4
wierzą, że ciężka praca ucznia bardzo dużo znaczy	%	14,3	8,6	11,9	37,2	28,0

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Na potrzeby dalszych analiz została dokonana redukcja danych, która polegała na utworzeniu dla badanych wymiarów klimatu szkoły jednolitych indeksów. Odzwierciedlają one średnie wartości uzyskane ze wszystkich stwierdzeń (itemów) użytych do badania określonego wymiaru klimatu szkoły. Odpowiedziom na pytania zawarte w ankiecie przyporządkowano wartości liczbowe (od 1 – całkowicie nieprawdziwe do 5 – całkowicie prawdziwe), które posłużyły do obliczenia średnich wartości poszczególnych indeksów. Im wyższa wartość indeksu, tym bardziej pozytywnie postrzegany jest dany wymiar klimatu szkoły. Utworzone w ten sposób indeksy wymiarów klimatu szkoły pozwoliły na dokonanie bezpośrednich porównań między nimi i wykorzystania ich w innych analizach.

Statystyki opisowe wymiarów klimatu szkoły stworzonych według podanej wyżej procedury znajdują się w tab. 6.11.

Tabela 6.11. Statystyki opisowe dla wymiarów klimatu szkoły zagregowane na poziomie szkoły w opiniach nauczycieli

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Wsparcie i wpływ	20	3,00	4,73	3,89	0,44
Wsparcie nauczycieli	20	3,06	4,63	3,73	0,40
Relacje nauczyciel – uczeń	20	3,60	4,56	4,02	0,23
Nauczanie nastawione na rozwój	20	3,33	3,90	3,63	0,16

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Korelacje zagregowanych na poziomie szkoły wyliczonych średnich dla wymiarów klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli wskazują na istotne statystycznie związki pomiędzy trzema skalami (por. tab. 6.12). Wraz ze średnim wzrostem postrzegania przez nauczycieli wpływu na szkołę i wsparcia dyrektora wzrasta średni poziom wsparcia otrzymywanego od nauczycieli w szkole ($r = 0,732$). Oba wymiary klimatu szkoły (*wpływ i wsparcie* oraz *wsparcie nauczycieli*) pozytywnie koreluje z postrzeganiem przez nauczycieli relacji między nimi a uczniami. Wzrostowi pozytywnego postrzegania wymiaru klimatu szkoły wpływ i wsparcie oraz wsparcia otrzymywanego od nauczycieli towarzyszy lepsze postrzeganie relacji między nauczycielami a uczniami (odpowiednio $r = 0,743$ i $r = 0,588$).

Tabela 6.12. Macierz korelacji wymiarów klimatu szkoły: nauczyciele

	Wsparcie i wpływ	Wsparcie nauczycieli	Relacje nauczyciel – uczeń
Wsparcie nauczycieli	,732***	1	
Relacje nauczyciel – uczeń	,743***	,588**	1
Nauczanie nastawione na rozwój	-,020	-,146	-,235

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Klimat szkoły – perspektywa uczniów

Cztery wymiary klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów uwzględnione w badaniu własnym dotyczyły: więzi ze szkołą, relacji między uczniami, relacji uczeń – nauczyciel, nauczania nastawionego na rozwój.

Więź ze szkołą. Pierwszy z omawianych wymiarów klimatu szkoły w percepcji uczniów dotyczył więzi uczniów ze szkołą (por. tab. 6.13). Prawie 27% uczniów lubi szkołę, co oznacza, że zdecydowana większość nie ma do niej pozytywnego stosunku. Warto zauważyć, że zdanie „Lubię szkołę” za całkowicie prawdziwe uznało 7,8% respondentów, natomiast za *całkowicie nieprawdziwe* uznało je prawie trzykrotnie więcej uczniów (21,9%). W podobny sposób kształtują się odpowiedzi uczniów na pytanie o to, czy zwykle chętnie chodzą do szkoły, co deklaruje 26% (za *całkowicie prawdziwe* uznało to zdanie 7,3% uczniów, a za *całkowicie nieprawdziwe* 20,3%). Nieco więcej uczniów pozytywnie wypowiada się o przedmiotach, których uczą się w bieżącym roku, które lubi prawie 1/3 badanych. Na tym tle najkorzystniej wygląda stosunek uczniów do nauczycieli uczących w bieżącym roku, których lubi prawie 48% uczniów, niemniej jest to nadal mniej niż połowa z nich. W wykonywanie dodatkowych zadań w szkole z własnej

woli angażuje się 37% uczniów. Pozytywna więź ze szkołą wskazywana jest jako istotny czynnik chroniący przed ryzykownymi zachowaniami, w tym przemocą rówieśniczą. Z tej perspektywy niepokojące mogą być przedstawione wyniki badań wskazujące na istnienie znaczącej grupy uczniów nisko oceniających swoją więź ze szkołą.

Tabela 6.13. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów: więź ze szkołą

			Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Trudno powiedzieć	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Więź ze szkołą	Z własnej woli wykonuję dodatkowe zadania w szkole	%	12,6	19,4	30,8	21,1	16,0
	Lubię nauczycieli, którzy uczą mnie w tym roku	%	5,8	15,1	31,3	34,5	13,3
	Lubię szkołę	%	21,9	20,5	30,8	19,0	7,8
	Zazwyczaj chętnie idę do szkoły	%	20,3	24,7	29,2	18,5	7,3
	Lubię przedmioty, których uczę się w tym roku	%	9,3	23,1	35,6	24,5	7,5

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Relacje uczeń – uczeń. Ponad 37% uczniów jest zdania, że uczniowie traktują siebie nawzajem z szacunkiem, mniej niż 29% wyraża przekonanie, że uczniowie ufają sobie nawzajem (por. tab. 6.14). Oznacza to, że szacunek i zaufanie nie są dominującymi cechami relacji między uczniami. Na podobnym poziomie kształtują się odpowiedzi na pytanie o pomaganie sobie nawzajem, nawet gdy nie są przyjaciółmi, na które twierdząco odpowiada 35,4% uczniów. Prawie trzy czwarte uczniów zawiera przyjaźnię z kolegami i koleżankami z innych klas. Uzyskane wyniki wskazują, że znacząca grupa uczniów nie czuje się dobrze, przebywając ze swoimi rówieśnikami w szkole. Wyniki te mogą być niepokojące ze względu na wpływ, jaki wywierają relacje rówieśnicze na nasilenie przemocy w szkole (Thornberg i in., 2017).

Tabela 6.14. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów: relacje między uczniami

			Całko- wicie niepraw- dziwe	W nie- wielkim stopniu prawdzi- we	Trudno powie- dzieć	W dużym stopniu prawdziwe	Całko- wicie praw- dziwe
Relacje uczeń- -uczeń	uczniowie zazwy- czaj traktują się z szacunkiem	%	11,7	16,7	34,3	26,0	11,3
	uczniowie ufają sobie nawzajem	%	11,0	20,9	39,5	20,4	8,1
	uczniowie zawie- rają przyjaźnie z kolegami/kole- żankami z innych klas	%	4,1	5,8	14,3	34,1	41,6
	uczniowie poma- gają sobie nawza- jem nawet wtedy, gdy nie są przyja- ciółmi	%	12,5	20,6	31,4	23,9	11,5

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Relacje uczeń – nauczyciel. Drugi z badanych rodzajów relacji dotyczył stosunków panujących między uczniami a nauczycielami (por. tab. 6.15). Prawie 55% uczniów jest zdania, że nauczyciele lubią rozmawiać z uczniami, a nieco mniej, bo 49%, uważa, że nauczyciele wysłuchują pomysłów, jakie mają uczniowie, i doceniają je. Nieco więcej uczniów (prawie 62%) jest zdania, że nauczyciele traktują uczniów z szacunkiem, ale ponad 25% mniej uważa, że nauczyciele mają zaufanie do uczniów (37%). Mniej niż jedna trzecia uczniów (31%) jest zdania, że nauczyciele troszczą się indywidualnie o każdego ucznia, warto tu jednak zauważyć, że twierdzenie to, za całkowicie nieprawdziwe uznaje prawie 17% uczniów. Uczniowie lepiej oceniają relacje z nauczycielami niż z rówieśnikami. Może wskazywać to z jednej strony na potrzebę kontaktu uczniów z dorosłymi i jej zaspokajanie w relacjach z nauczycielami, z drugiej zaś strony istnieje znacząca grupa uczniów, do których nauczyciele nie potrafią dotrzeć.

Tabela 6.15. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów: relacje uczeń – nauczyciel

	Nauczyciele ...		Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Trudno powiedzieć	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Relacje uczeń – nauczyciel	lubią rozmawiać z uczniami	%	7,5	10,8	26,9	31,5	23,4
	traktują uczniów z szacunkiem	%	6,3	10,8	21,4	35,0	26,5
	chętnie wysłuchują pomysłów uczniów i je doceniają	%	8,4	13,2	29,2	28,8	20,5
	mają zaufanie do uczniów	%	10,5	17,1	35,5	23,9	13,0
	troszczą się indywidualnie o każdego ucznia	%	16,5	21,5	30,9	18,6	12,6

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Nauczanie nastawione na rozwój. Większość uczniów jest zdania, że nauczyciele uczący w szkole są przekonani, że każdy uczeń jest w stanie się nauczyć tego, czego się uczą (61%) i wierzą, że ciężka praca ucznia ma duże znaczenie (59%) (por. tab. 6.16). Wyraźnie mniejszy odsetek uczniów sądzi, że dla nauczycieli ważniejsze jest to, ile uczniowie się uczą, niż to, jakie otrzymują oceny (33%), że uczniowie mogą popełniać błędy tak długo, jak długo się uczą (29%), zrozumienie zadania jest ważniejsze niż udzielenie poprawnej odpowiedzi (37%), a zrozumienie tematu ważniejsze niż zapamiętanie materiału (36%). Widoczny jest rozdźwięk między postrzeganiem przez uczniów i nauczycieli nastawienia procesu dydaktycznego na rozwój uczniów. O ile większość nauczycieli jest zdania, że nastawienie to towarzyszy nauczycielom, to mniejszość uczniów widzi tę kwestię w podobny sposób.

Tabela 6.16. Postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów: nauczanie nastawione na rozwój

	Nauczyciele ...		Całkowicie nieprawdziwe	W niewielkim stopniu prawdziwe	Trudno powiedzieć	W dużym stopniu prawdziwe	Całkowicie prawdziwe
Nauczanie nastawione na rozwój	myślą, że ważniejsze jest to, ile kto się uczy niż to, jakie stopnie dostaje	%	19,5	17,9	30,0	19,1	13,4
	wierzą w to, że każdy uczeń jest w stanie się nauczyć tego, czego się uczy	%	8,0	10,8	20,7	28,0	32,5
	są przekonani, że zrozumienie zadania jest ważniejsze niż udzielenie dobrej odpowiedzi	%	14,8	15,6	32,9	22,0	14,8
	uznają, że uczniowie mogą popełniać błędy tak długo, jak długo się uczą	%	18,5	19,0	34,0	17,5	11,1
	chcą, żeby uczniowie zrozumieli temat, a nie żeby zapamiętali materiał	%	15,9	17,3	30,9	20,9	14,9
	wierzą, że ciężka praca ucznia bardzo dużo znaczy	%	8,2	9,6	23,2	31,5	27,6

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Przygotowanie danych do analizy korelacji wymiarów klimatu szkoły odbyło się w analogiczny sposób jak w przypadku klimatu postrzeganego przez nauczycieli. Statystyki opisowe wymiarów klimatu postrzeganych przez uczniów znajdują się w tab. 6.17.

Tabela 6.17. Statystyki opisowe dla wymiarów klimatu szkoły w opiniach uczniów zagregowane na poziomie szkoły

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Więź ze szkołą	20	2,55	3,13	2,95	0,14
Relacje uczeń – uczeń	20	2,42	3,53	3,23	0,27
Relacje uczeń – nauczyciel	20	2,83	3,77	3,31	0,22
Nauczanie nastawione na rozwój	20	2,86	3,48	3,15	0,16

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Przeprowadzone analizy korelacji zagregowanych na poziomie szkoły wymiarów klimatu postrzeganego przez uczniów wskazują na istotne statystycznie związki pomiędzy wszystkimi wykorzystanymi w badaniu skalami (por. tab. 6.18). Przyjmują one wartość dodatnią, co oznacza, że wzrostowi wartości jednego wymiaru towarzyszy wzrost drugiego.

Najsilniejszy poziom powiązań między badanymi wymiarami klimatu szkoły związany jest z postrzeganiem przez uczniów ich relacji z nauczycielami. Ten wymiar klimatu szkoły koreluje z poczuciem więzi uczniów ze szkołą ($r = 0,780$), relacjami między uczniami ($r = 0,753$) i z nauczaniem nastawionym na rozwój ($r = 0,900$). Może to świadczyć o znaczącej roli, jaką mają relacje między uczniami a nauczycielami dla doświadczania pozytywnego samopoczucia uczniów w szkole i postrzegania przez nich jako sprzyjających innych wymiarów klimatu szkoły.

Drugi rodzaj uwzględnionych w badaniu relacji uczeń – uczeń nieznacznie słabiej koreluje z więzią ze szkołą ($r = 0,668$) i nauczaniem nastawionym na rozwój ($r = 0,622$).

Tabela 6.18. Korelacje wymiarów klimatu szkoły: uczniowie

	Więź ze szkołą	Relacje uczeń – uczeń	Relacje uczeń – nauczyciel
Relacje uczeń – uczeń	,668**	1	
Relacje uczeń – nauczyciel	,780***	,753***	1
Nauczanie nastawione na rozwój	,692**	,622**	,900***

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

6.2. Wyniki analiz wyjaśniających

W celu weryfikacji przyjętych założeń dotyczących bezpośredniego i pośredniego wpływu stylów przywództwa na przemoc rówieśniczą w analizach statystycznych zastosowano procedurę modelowania równań strukturalnych (metodą asymptotycznie wolną od rozkładu, ADF¹⁴) z oceną występowania mediacji (pośredniczenia innych zmiennych). W przeprowadzonych analizach weryfikowano oddzielnie wpływ poszczególnych stylów przywództwa (i mediatorów klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli) na sprawstwo przemocy. Analizy przeprowadzono w dwóch wariantach. Pierwszy uwzględnia wszystkich uczniów deklarujących zachowania przemocowe w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie (zarówno tych, którzy deklarowali jednokrotne, jak i wielokrotnie sprawstwo przemocy), w drugim uwzględniono uczniów deklarujących w badaniu dwukrotne lub częstsze zachowania przemocowe w ostatnich dwóch miesiącach poprzedzających badanie.

6.2.1. Dopasowanie modeli w wariancie wszystkich sprawców przemocy

W przypadku analiz modeli opartych na schematach stylów przywództwa (charyzmatycznego, nastawionego na ludzi, nastawionego na zespół i autonomicznego) wartości statystyki χ^2 wskazują na istotne różnice pomiędzy zakładaną (teoretyczną) i wynikającą z obserwacji (empiryczną) macierzą wariancji-kowariancji. W analizach wartości χ^2 są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$. Wartość wskaźnika CMIN/DF modelu w schemacie uwzględniającym autonomiczny styl przywództwa nie przekracza krytycznej wartości 5 (Górnjak, 2000), natomiast wartości pozostałych modeli (schematy stylów przywództwa charyzmatycznego, nastawionego na ludzi i nastawionego na zespół) mieszczą się w granicy uznawanej za bardziej liberalną, akceptującą krytyczną wartość mniejszą niż 10 (Bedyńska i Książek, 2012). W ocenie dopasowania modeli do zgromadzonych danych wykorzystano inne rekomendowane indeksy dopasowania. Indeksy SRMR analizowanych modeli spełniają przyjęte kryteria dopasowania $< 0,08$, wartości CFI są powyżej akceptowanego progu 0,9, natomiast wartości RMSEA mieszczą się poniżej $< 0,05$, co wskazuje na dobre dopasowanie modeli (tab. 6.19). Na podstawie przedstawionych indeksów przyjąć można, że modele są w zadowalający sposób dopasowane do danych. Wartości statystyk dopasowania danych empirycznych do modelu teoretycznego nie spełniają wymaganych kryteriów w przypadku dwóch schematów uwzględniających styl przywództwa: samochroniącego i partycypacyjnego.

¹⁴Metoda ADF znajduje zastosowanie w przypadku modeli, w których zmienne nie posiadają rozkładu normalnego. Estymacja modeli za pomocą metody ADF wymaga za to dużej wielkości próby.

Tabela 6.19. Miary dopasowania modeli stylów przywództwa w wariancie wszystkich sprawców przemocy

Styl przywództwa	CMIN	DF	CMIN/ DF	SRMR	CFI	RMSEA (90-proc. przedział ufności)
Charyzmatyczny	184,491	27	6,833	0,0294	0,991	0,039 (0,034–0,045)
Zorientowany na ludzi	178,842	27	6,624	0,0274	0,995	0,039 (0,033–0,044)
Zorientowany na zespół	173,666	27	6,432	0,0261	0,992	0,037 (0,032–0,043)
Autonomiczny	92,981	27	3,433	0,0202	0,998	0,026 (0,021–0,032)

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

6.2.2. Efekty bezpośrednie modeli w wariancie wszystkich sprawców przemocy

Wyniki analiz czterech schematów uwzględniających różne style przywództwa wskazują, że nie miały one istotnego statystycznie bezpośredniego wpływu na nasilenie przemocy (rys. 6.1–6.4). Oznacza to, że nie ma przesłanek do przyjęcia hipotezy o bezpośrednim wpływie stylów przywództwa na przemoc w wariancie uwzględniającym wpływ stylu przywództwa na wszystkich sprawców przemocy (por. tab. A.6.2, aneks).

Style przywództwa we wszystkich analizowanych schematach były istotnymi statystycznie predyktorami klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli. Wartość standaryzowanych współczynników ścieżkowych β pomiędzy zmienną styl przywództwa a klimatem szkoły postrzeganym przez nauczycieli wynosi od -0,03 do -0,87. Oznacza to, że wyższe o jedno odchylenie standardowe stylu przywództwa przekłada się na niższe od 0,03 do 0,87 odchylenia standardowego klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli. Uwagę zwracają znaczące różnice oddziaływania poszczególnych stylów przywództwa. Najmniejszy negatywny wpływ ma styl przywództwa nastawionego na zespół ($\beta = -0,03$), nieco silniejszy styl charyzmatyczny ($\beta = -0,16$) i nastawiony na ludzi ($\beta = -0,18$), natomiast najsilniejszy negatywny wpływ ma styl autonomiczny ($\beta = -0,87$).

Przeprowadzone analizy wskazują, że wszystkie cztery uwzględnione w analizach style przywództwa negatywnie wpływają na postrzeganie klimatu szkoły przez nauczycieli. Efekty te są trudne do wyjaśnienia. Wysoki negatywny wpływ autonomicznego stylu przywództwa na klimat postrzegany przez nauczycieli można wyjaśnić stwierdzonym w badaniach GLOBE negatywnym związkiem z instytucjonalnym kolektywizmem (Dorfman, Hanges, Brodbeck, 2004). Na uzyskane wyniki mogła wpłynąć też ogólna atmosfera panująca w szkołach w momencie prowadzenia badań (zakończenie

prac legislacyjnych nad likwidacją gimnazjów). Niemniej widoczny jest ponad czterokrotnie wyższy negatywny wpływ autonomicznego stylu przywództwa na klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli, niż ma to miejsce w przypadku pozostałych stylów.

Style przywództwa we wszystkich analizowanych schematach miały istotny statystycznie wpływ na klimat szkoły postrzegany przez uczniów. W trzech przypadkach analizowanych schematów (styl przywództwa charyzmatyczny, nastawiony na ludzi i nastawiony na zespół) standaryzowane współczynniki ścieżkowe β przyjmowały wartość dodatnią i wahały się między 0,04 do 0,08, natomiast w schemacie uwzględniającym autonomiczny styl przywództwa jego wpływ na klimat szkoły postrzegany przez uczniów przybiera wartość ujemną $\beta = -0,06$. Oznacza to, że trzy style przywództwa dyrektorów w nieduży, ale pozytywny sposób wpływają na klimat szkoły postrzegany przez uczniów, natomiast autonomiczny styl przywództwa wpływa negatywnie.

Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli w żadnym z czterech analizowanych schematów uwzględniających różne style przywództwa nie miał istotnego statystycznie bezpośredniego wpływu na nasilenie przemocy. Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli w przypadku analiz dwóch schematów (styl przywództwa charyzmatyczny i nastawiony na ludzi) w istotnie statystycznie sposób jest predyktorem klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów. Wpływ ten jednak jest niewielki, wartości standaryzowanych współczynników ścieżkowych pomiędzy zmienną klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli a klimatem postrzeganym przez uczniów wynosi $\beta = 0,02$. Oznacza to, że charyzmatyczny i nastawiony na ludzi styl przywództwa w niewielki, ale pozytywny sposób wpływa na klimat szkoły postrzegany przez uczniów.

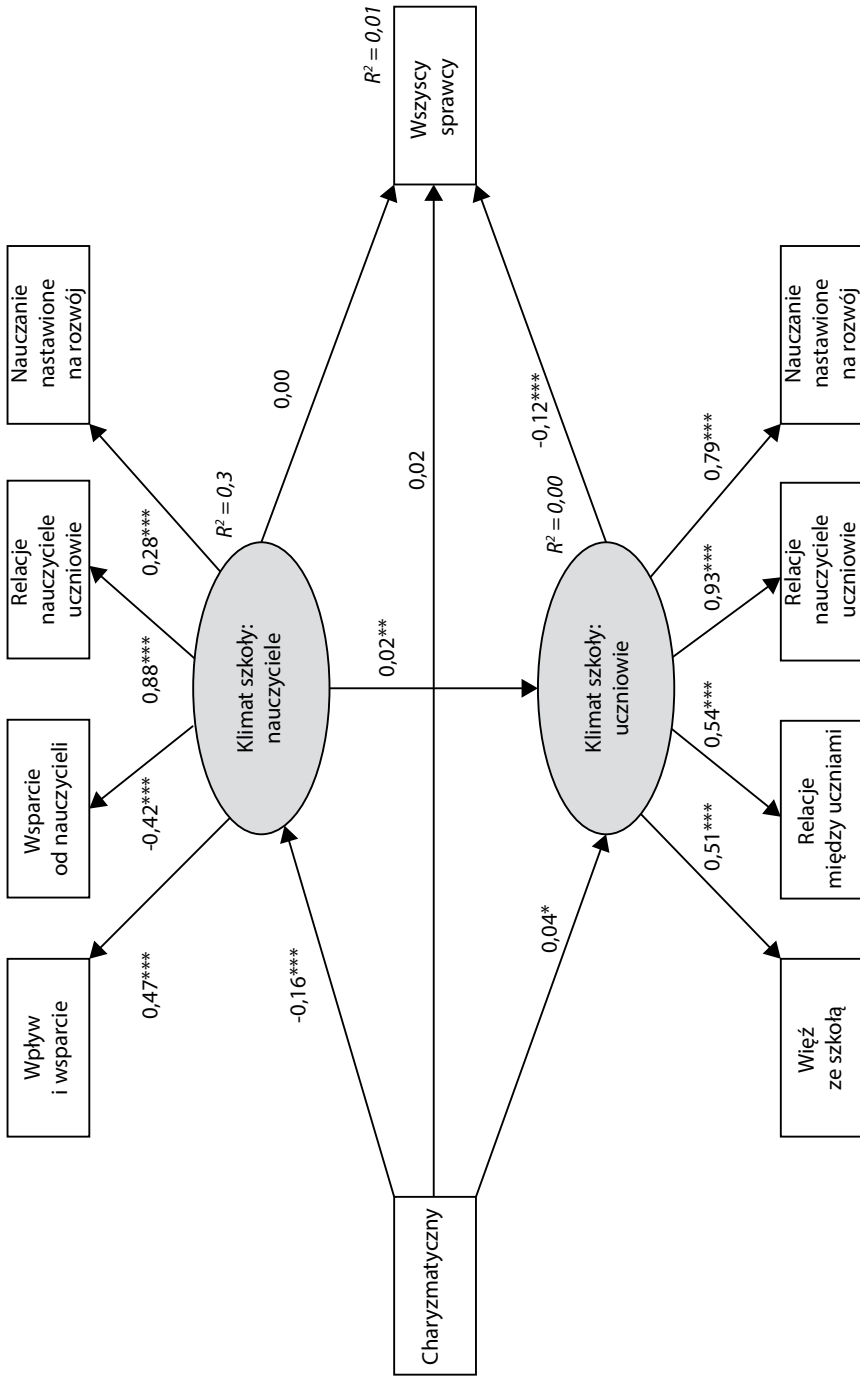
Wyniki czterech schematów analiz uwzględniających różne style przywództwa wskazują jednoznacznie, że klimat szkoły postrzegany przez uczniów jest predyktorem sprawstwa przemocy rówieśniczej. Wartość standaryzowanych współczynników ścieżkowych pomiędzy klimatem szkoły postrzeganym przez uczniów a przemocą wynosi od -0,12 do -0,17. Oznacza to, że wyższa o jedno odchylenie standardowe wartość klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów wiąże się z niższym o 0,12 do 0,17 odchyleniem standardowego nasilenia sprawstwa przemocy. Analizy potwierdzają obserwowany w badaniach pozytywny związek między klimatem szkoły postrzeganym przez uczniów z mniejszym nasileniem przemocy (Syvertsen, Flanagan, Stout, 2009; McGiboney, 2016).

Analizowane modele w zależności od schematu wyjaśniają od 1 do 2% wariancji zmiennej zależnej (przemocy rówieśniczej w wariacie wszystkich sprawców).

6.2.3. Efekty pośrednie i łączne

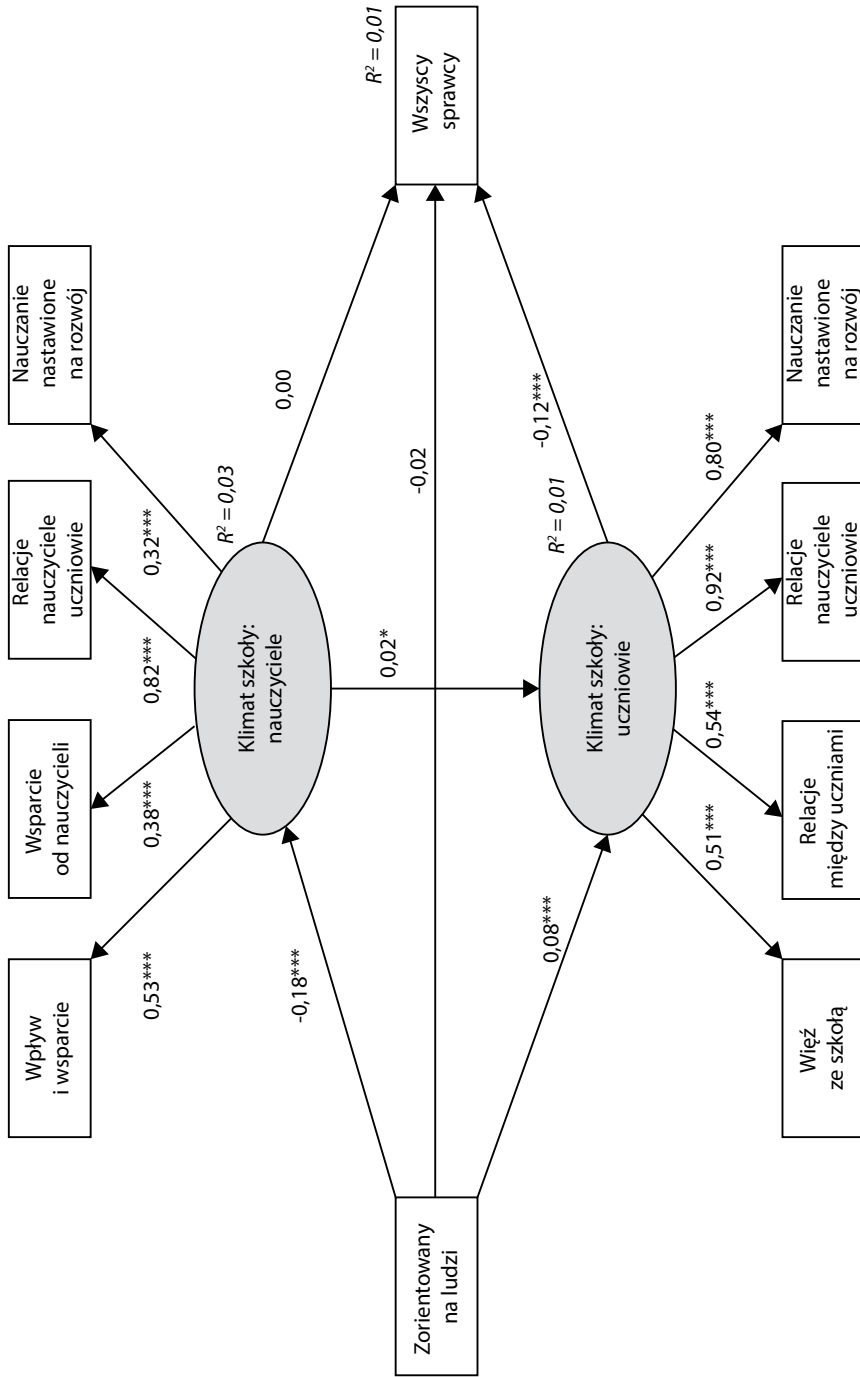
Standaryzowane wartości pośredniego wpływu w wariancie wszystkich sprawców przemocy rówieśniczej obliczone dla schematów stylów przywództwa (charyzmatycznego, nastawionego na ludzi, nastawionego na zespół) wynosiły $-0,01$, natomiast stylu autonomicznego $0,02$ (por. tab. A.6.3, aneks). Oznacza to bardzo niewielki pośredni wpływ przywództwa na sprawstwo przemocy, przy czym przywództwo charyzmatyczne, nastawione na ludzi i nastawione na zespół przyczynia się do zmniejszenia sprawstwa przemocy, natomiast styl autonomiczny wpływa na jego zwiększenia. Mediatorem pośredniego wpływu jest klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Z powodu nieistotnego statystycznie bezpośredniego wpływu nie obliczono łącznego efektu wpływu.

Podsumowanie. Uzyskane wyniki modelu (w wariancie wszystkich sprawców przemocy) przemawiają za odrzuceniem hipotezy o bezpośrednim wpływie stylów przywództwa na sprawstwo przemocy (hipoteza 1a), na co wskazuje brak istotnego statystycznie bezpośredniego związku między zmiennymi. Potwierdzenie w danych zyskuje hipoteza o pośrednim wpływie przywództwa na sprawstwo przemocy mediuowanym przez klimat szkoły postrzegany przez uczniów (hipoteza 2a).



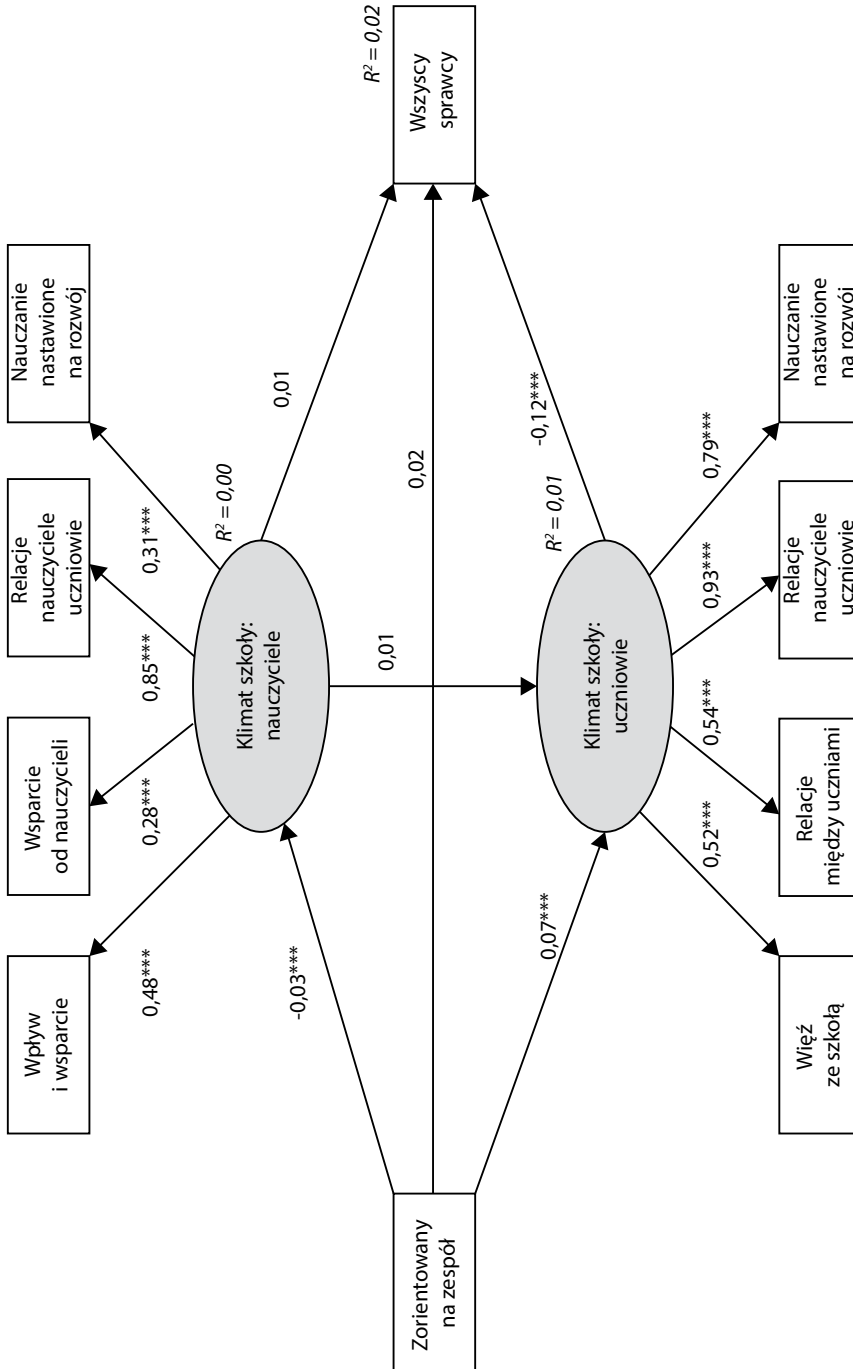
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rysunek 6.1. Strukturalny model zależności między charmatycznym stylem przywództwa a sprawstwem przemocy, z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
 Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

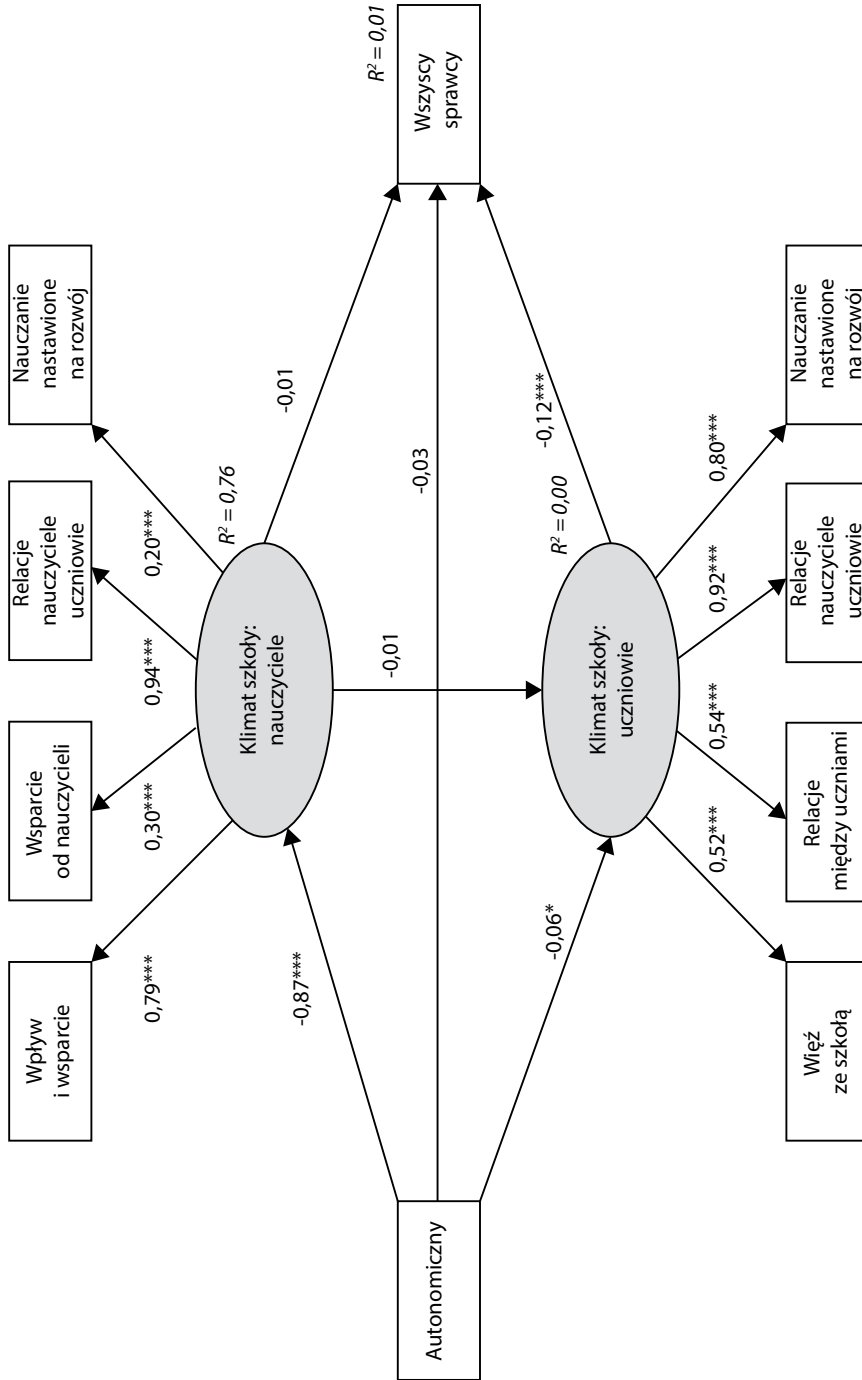
Rysunek 6.2. Strukturalny model zależności między zorientowanym na ludzi stylem przywództwa a sprawstwem przemocy, z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rysunek 6.3. Strukturalny model zależności między zorientowaniem na zespół stylem przywództwa a sprawstwem przemocy, z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rysunek 6.4. Strukturalny model zależności między autonomicznym stylem przywództwa a sprawstwem przemocy, z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
 Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

6.2.4. Dopasowanie modeli w wariancie wielokrotnych sprawców przemocy

Kierując się rekomendowanymi wartościami indeksów dopasowania testowanych modeli do danych empirycznych, należy uznać, że dwa schematy (oparte na stylu samochroniącym i partycypacyjnym) nie spełniają wymaganych kryteriów. W przypadku modeli opartych na schematach uwzględniających pozostałe style przywództwa wartości statystyki χ^2 wskazują na istotne różnice pomiędzy zakładaną (teoretyczną) i wynikającą z obserwacji (empiryczną) macierzą wariancji-kowariancji. W przeprowadzonych analizach wartości χ^2 są istotne statystycznie na poziomie $p < 0,001$. Wartość wskaźnika CMIN/DF w modelu uwzględniającym schemat autonomicznego stylu przywództwa nie przekracza krytycznej wartości 5 (Górnjak, 2000), natomiast wartości pozostałych modeli (schematy stylów przywództwa charyzmatycznego, nastawionego na ludzi i nastawionego na zespół) mieszczą się w granicy uznawanej za bardziej liberalną, akceptującą krytyczną wartość mniejszą niż 10 (Bedyńska i Książek, 2012). W ocenie dopasowania modeli do zgromadzonych danych wykorzystano inne rekomendowane indeksy dopasowania. Indeksy SRMR analizowanych modeli spełniają przyjęte kryteria dopasowania $< 0,08$, wartości CFI są powyżej akceptowanego progu 0,9, natomiast wartości RMSEA mieszczą się poniżej $< 0,05$, co wskazuje na dobre dopasowanie modelu (tab. 6.20). Na podstawie przedstawionych indeksów można przyjąć, że modele są w zadowalający sposób dopasowane dodanych.

Tabela 6.20. Miary dopasowania modeli stylów przywództwa w wariancie wielokrotnych sprawców przemocy

Styl przywództwa	CMIN	DF	CMIN/DF	SRMR	CFI	RMSEA (90-proc. przedział ufności)
Charyzmatyczny	173,168	27	6,414	0,0300	0,991	0,038 (0,033–0,043)
Zorientowany na ludzi	171,387	27	6,348	0,0287	0,995	0,038 (0,032–0,043)
Zorientowany na zespół	168,210	27	6,230	0,0267	0,992	0,037 (0,031–0,042)
Autonomiczny	82,026	27	3,038	0,0204	0,998	0,024 (0,018–0,030)

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

6.2.5. Efekty bezpośrednie modelu w wariancie wszystkich sprawców przemocy

Analizowany model w wariancie wielokrotnych sprawców przemocy, uwzględniający schematy oparte na stylu przywództwa zorientowanego na ludzi (rys. 6.6) i zorientowanego na zespół (rys. 6.7), wskazuje, że istnieje bezpośredni niewielki

wpływ na nasilenie przemocy. Standaryzowane wartości współczynników β pomiędzy zmiennymi stylu przywództwa nastawionego na ludzi i na zespół a przemocą wynoszą $-0,04$. Oznacza to, że wzrost o jedno odchylenie standardowe wartości zmiennej styl przywództwa przekłada się na niższe o $0,04$ odchylenia standardowego nasilenia sprawstwa przemocy. W przypadku schematu uwzględniającego charyzmatyczny styl przywództwa (rys. 6.5) bezpośredni wpływ na natężenie przemocy bliski jest akceptowanemu poziomowi istotności statystycznej $p = 0,06$. W tym wypadku, podobnie jak w poprzednio omawianych, standaryzowane wartości współczynników ścieżkowych są na poziomie $\beta = -0,04$. Bezpośredni wpływ przywództwa autonomicznego jest nieistotny statystycznie (rys. 6.8).

Podobnie jak w poprzednio przedstawionych analizach, style przywództwa we wszystkich analizowanych schematach były istotnymi statystycznie predyktorami klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli. Wartości standaryzowanych współczynników ścieżkowych pomiędzy zmienną styl przywództwa a klimatem szkoły postrzeganym przez nauczycieli wynoszą w przypadku stylu nastawionego na zespół $\beta = -0,03$, charyzmatycznego $\beta = -0,16$, nastawionego na ludzi $\beta = -0,18$ i autonomicznego $\beta = -0,87$ (por. tab. A.6.4, aneks). Oznacza to negatywny, ale zróżnicowany wpływ stylów przywództwa na postrzeganie klimatu szkoły postrzegany przez nauczycieli. Uzyskane wyniki analiz są zbieżne z poprzednio omawianym wariantem (wpływu przywództwa na wszystkich sprawców przemocy).

Style przywództwa we wszystkich analizowanych schematach miały też istotny statystycznie wpływ na klimat szkoły postrzegany przez uczniów. W trzech przypadkach analizowanych schematów (styl przywództwa charyzmatyczny, nastawiony na ludzi i nastawiony na zespół) standaryzowane współczynniki ścieżkowe β przybierają wartość dodatnią i wahają się od $0,04$ do $0,07$, natomiast w schemacie uwzględniającym autonomiczny styl przywództwa przybiera wartość ujemną $\beta = -0,06$. Oznacza to, że przywództwo oparte na stylach charyzmatycznym, nastawionym na ludzi i nastawionym na zespoły wpływa w pozytywny sposób na postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów, natomiast styl autonomiczny negatywnie wpływa na postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów.

Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli w żadnym z czterech schematów analiz uwzględniających różne style przywództwa nie miał istotnego statystycznie bezpośredniego wpływu na nasilenie sprawstwa przemocy.

Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli w dwóch schematach analiz (styl przywództwa charyzmatyczny i nastawiony na ludzi) wskazuje na bardzo niski wpływ na klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Wartość standaryzowanych

współczynników ścieżkowych pomiędzy zmienną klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli a klimatem postrzeganym przez uczniów wynosi $\beta = 0,02$.

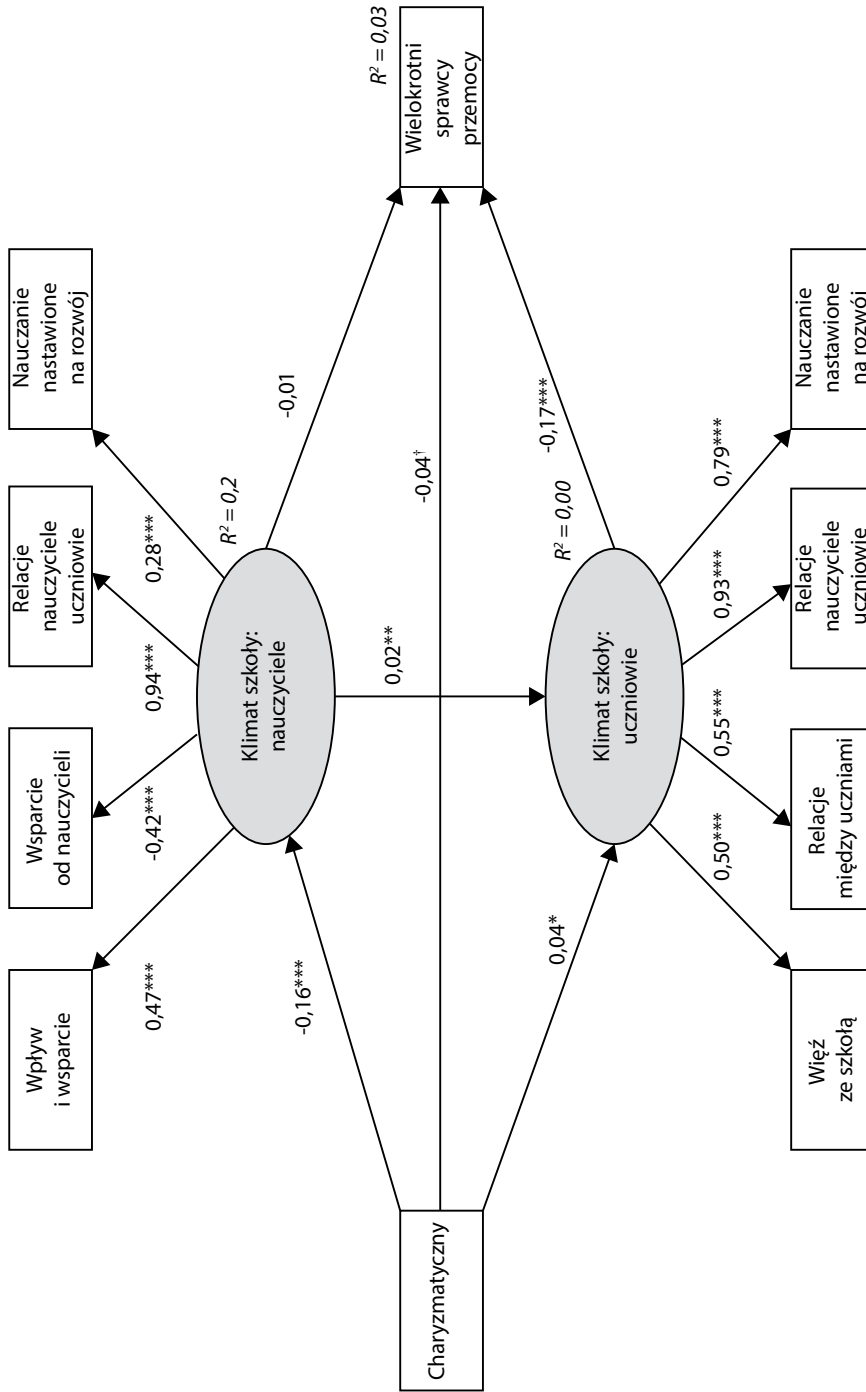
Wyniki czterech schematów analiz uwzględniających różne style przywództwa wskazują jednoznacznie, że klimat szkoły postrzegany przez uczniów jest predykatorem poziomu sprawstwa przemocy rówieśniczej. Wartość standaryzowanych współczynników ścieżkowych β pomiędzy klimatem szkoły postrzeganym przez uczniów a przemocą wynosi od -0,17 do -0,18. Oznacza to, że wyższa o jedno odchylenie standardowe wartość klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów wiąże się z niższym o 0,17 do 0,18 odchylenia standardowego nasileniem sprawstwa przemocy.

Analizowane schematy wyjaśniają 3% wariacji zmiennej zależnej (przemocy rówieśniczej w wariancie wielokrotnych sprawców).

6.2.6. Efekty pośrednie i łączne

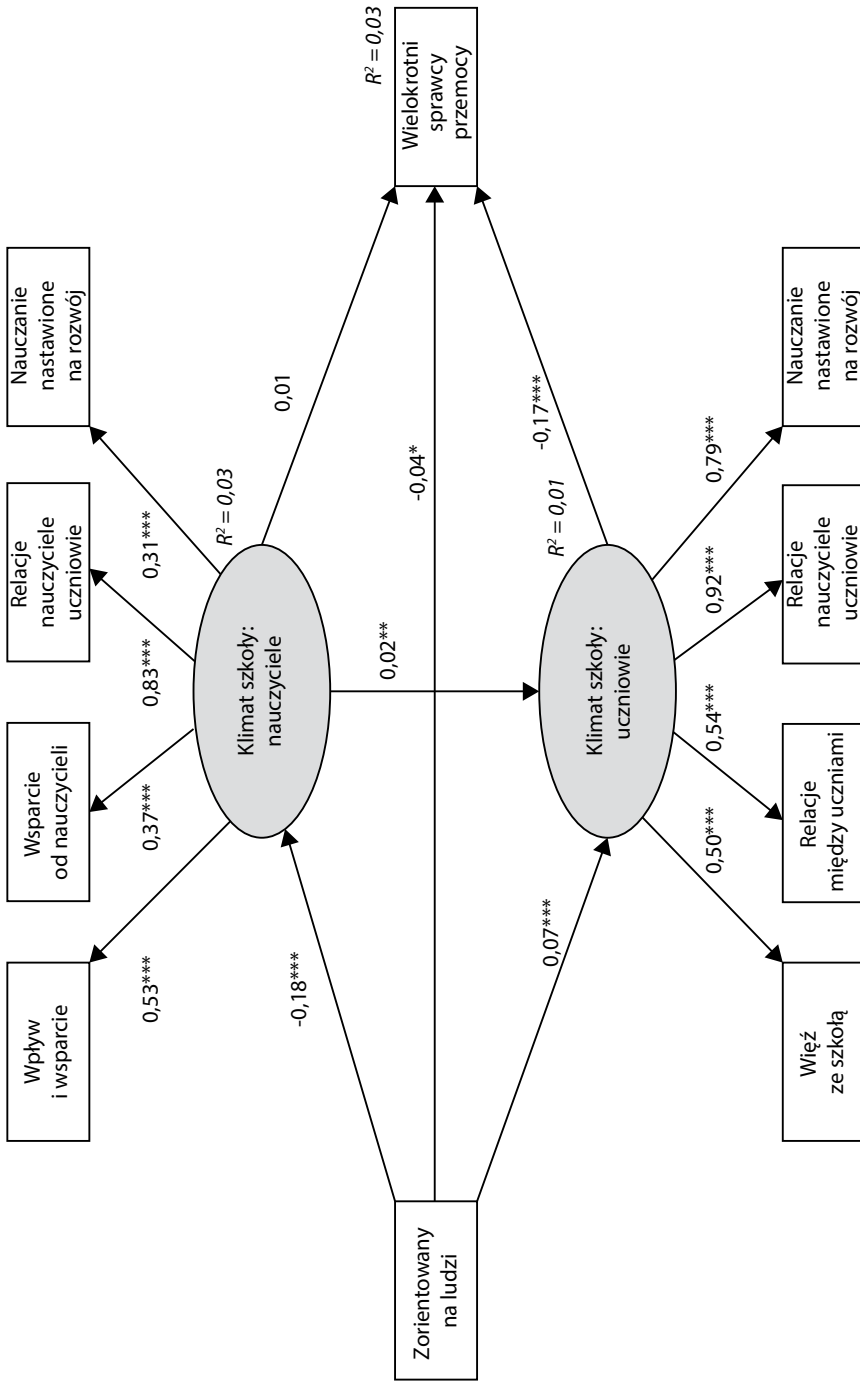
W analizowanym wariancie wielokrotnych sprawców przemocy standaryzowane wartości pośredniego wpływu w dwóch styl przywództwa (nastawionego na ludzi i nastawionego na zespół) i przemocy rówieśniczej wynosiły -0,01 (por. tab. A.6.5, aneks). Ze względu na bezpośrednie i pośrednie zależności między zmienną stylu przywództwa (w dwóch schematach: przywództwo nastawione na ludzi i nastawione na zespół) a natężeniem sprawstwa przemocy oszacowano również efekt łączny wpływu stylu przywództwa na natężenie sprawstwa przemocy. W obydwu wariantach wartości standaryzowane łącznego wpływu stylów przywództwa na nasilenie przemocy wynosiły -0,05.

Podsumowanie. Uzyskane wyniki modelu (w wariancie wielokrotnych sprawców przemocy) przemawiają za przyjęciem hipotezy o bezpośrednim wpływie stylu nastawionego na ludzi i stylu nastawionego na zespół na sprawstwo przemocy (hipoteza 1b), na co wskazuje istotny statystycznie bezpośredni związek między zmiennymi (styl charyzmatyczny bliski jest istotnemu statystycznie poziomowi). Potwierdzenie znajduje też hipoteza o pośrednim wpływie stylów przywództwa, który jest mniejszy niż wpływ bezpośredni (hipoteza 2b).



$\dagger p \leq 0,06$, $*p < 0,05$, $**p < 0,01$, $***p < 0,001$

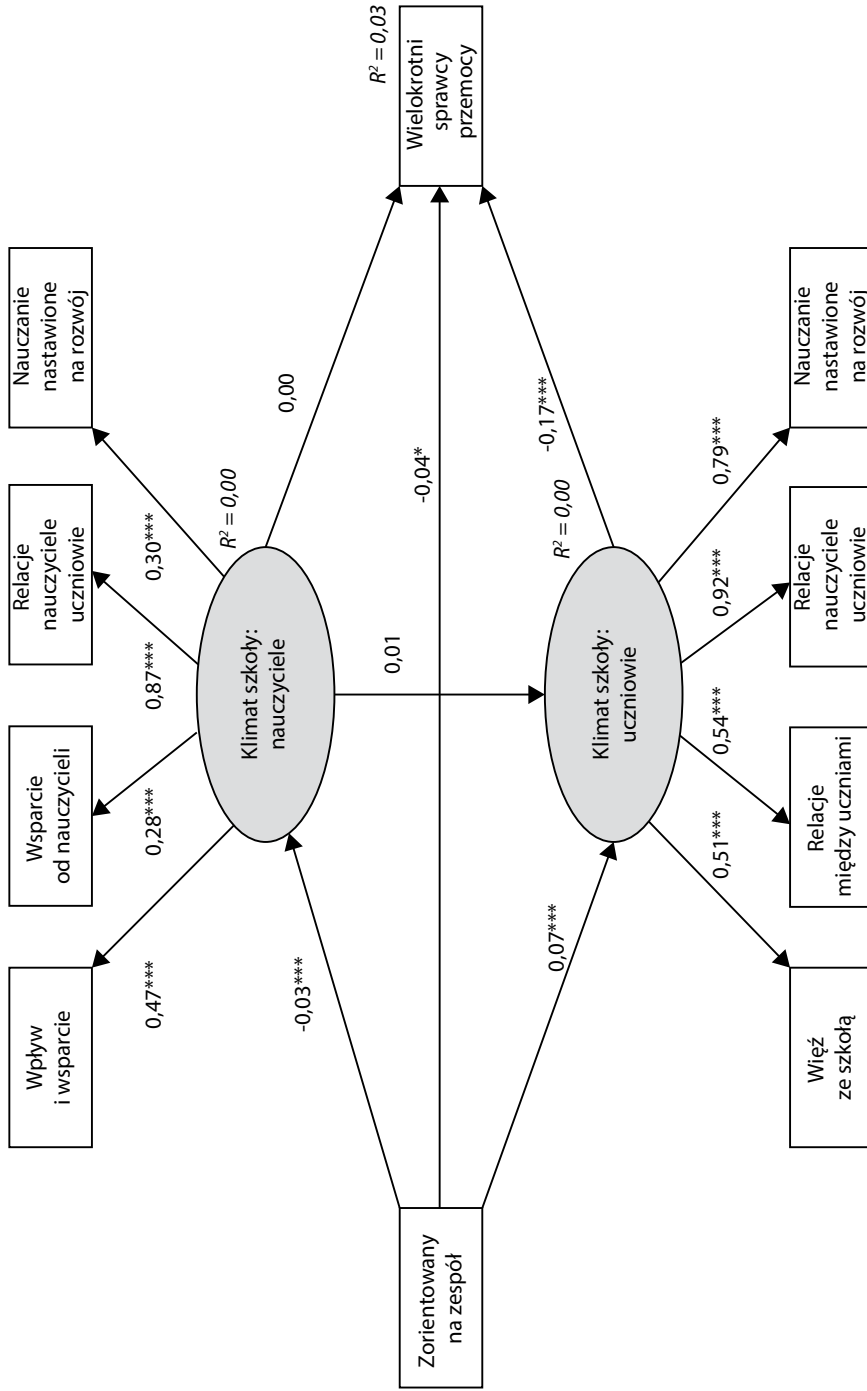
Rysunek 6.5. Strukturalny model zależności między charyzmatycznym stylem przywództwa a sprawstwem przemocy (wariant zastrzony), z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
 Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

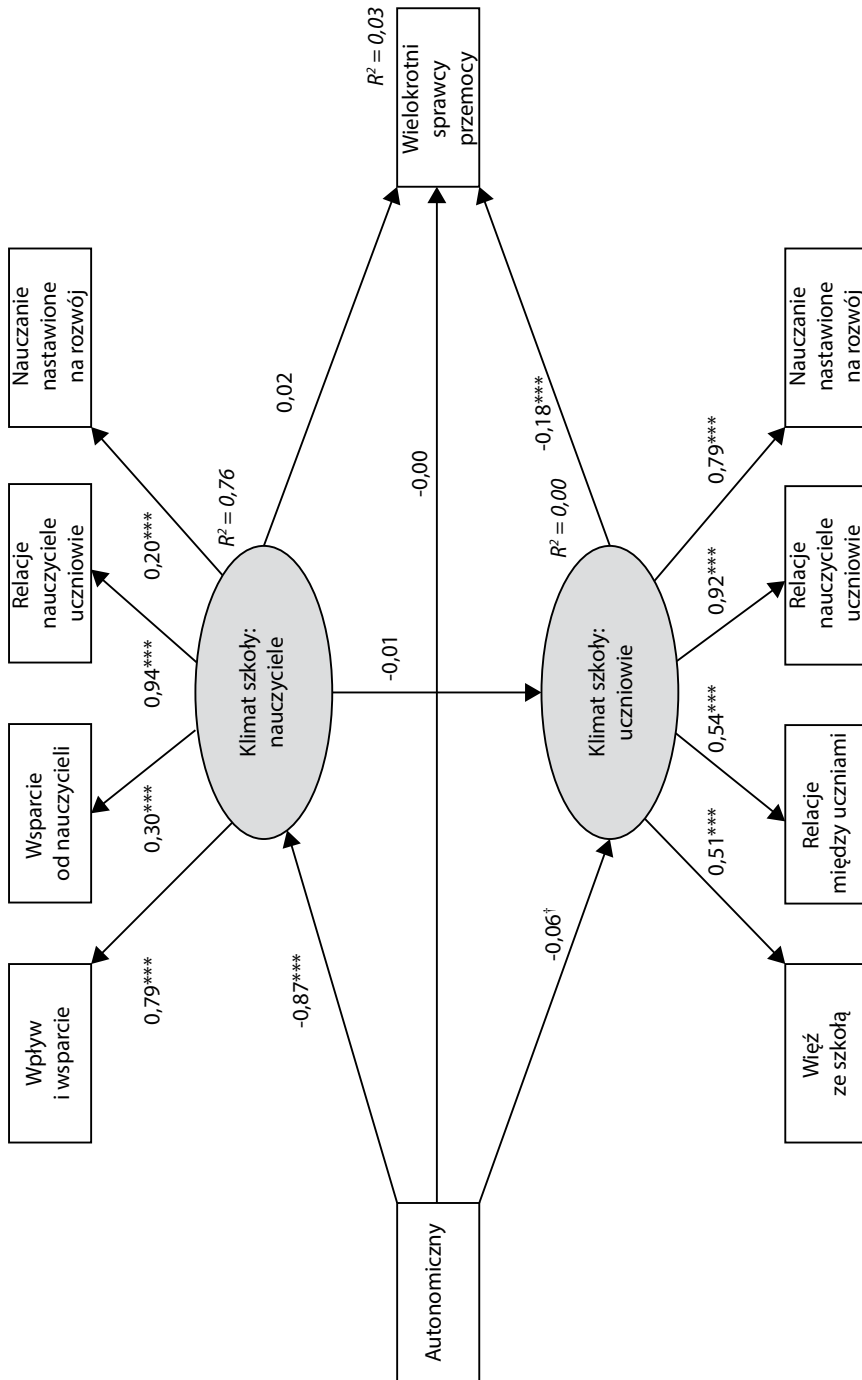
Rysunek 6.6. Strukturalny model zależności między zorientowanym na ludzi stylem przywództwa a sprawstwem przemocy (wariant zastrzony), z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rysunek 6.7. Strukturalny model zależności między zorientowanym na zespół stylem przywództwa a sprawstwem przemocy (wariant zastrzony), z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
 Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych



† $p \leq 0,06$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Rysunek 6.8. Strukturalny model zależności między autonomicznym stylem przywództwa a sprawstwem przemocy (wariant zastrzony), z pośredniczącą rolą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli
Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

ROZDZIAŁ 7. Dyskusja wyników i wnioski

Badania zaprojektowane zostały z myślą o rozwijaniu wiedzy o mechanizmach wpływu wywieranego przez przywództwo dyrektorów na inne niż akademickie efekty pracy szkoły reprezentowane w pracy przez zachowania społeczne – przemoc rówieśniczą, które są ważnym wyznacznikiem socjalizacji i istotnym czynnikiem ryzyka w rozwoju indywidualnym i społecznym dzieci i młodzieży. W badaniu uwzględniono szereg zmiennych pozwalających określić style przywództwa dyrektorów szkół, postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów i nauczycieli oraz sprawstwo przemocy rówieśniczej. Wykorzystanie tych zmiennych wiązało się z przyjęciem teoretycznych założeń o bezpośrednim i pośrednim wpływie stylów przywództwa na wyniki edukacyjne uczniów oraz koncepcji socjoekologii rozwoju człowieka i zachowań ryzykownych, zakładającej, że zachowania społeczne, w tym agresja i przemoc, mogą mieć wiele źródeł i mogą do nich prowadzić różne procesy (Bronfenbrenner i Morris, 2006). W tym kontekście przywództwo w szkole odgrywa rolę jednego z elementów systemu szkolnego oddziałującego w sposób bezpośredni i pośredni (mediowany za pomocą klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli) na zachowania uczniów (przemoc).

7.1. Część opisowa

Przeprowadzone badania własne obejmowały trzy grupy respondentów: uczniów, nauczycieli i dyrektorów. Zgromadzone za pomocą skal samoopisowych dane pozwalają na opisanie stylów przywództwa dyrektorów szkół, klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli oraz skali sprawstwa przemocy rówieśniczej. Analizowane zmienne stanowią tło dla głównej części badań, wyjaśniających mechanizm wpływu stylów przywództwa na przemoc rówieśniczą.

7.1.1. Rozpowszechnienie przemocy rówieśniczej

Badania własne wskazują na powszechność występowania zjawiska przemocy rówieśniczej w polskich szkołach. Zaangażowanie w przemoc rówieśniczą deklarowali uczniowie wszystkich szkół (gimnazjów) uczestniczących w badaniach. W rolę ofiary, sprawcy i sprawcy-ofiary w sytuacji przemocy rówieśniczej zaangażowana jest prawie jedna trzecia uczestniczących w badaniu uczniów (32,3%). Oznacza to, że znacząca grupa gimnazjalistów doświadcza zdarzeń (w różnych rolach), które mogą mieć negatywny wpływ na ich rozwój. Najliczniejszą grupę spo-

śród uczniów zaangażowanych w przemoc stanowiły ofiary (13,1%), nieco mniejszą sprawcy (11,9%), natomiast najmniej liczna (7,3%) jest grupa uczniów, którzy są zarówno sprawcami, jak i ofiarami przemocy (sprawca-ofiara). Ze względu na zastosowaną w badaniu procedurę różnicującą role uczniów w sytuacji przemocy trudno analizować uzyskane wyniki w kontekście innych badań realizowanych w Polsce, które nie uwzględniały grupy uczniów będących zarówno sprawcami, jak i ofiarami przemocy rówieśniczej. Niemniej w przeprowadzonym badaniu odsetek uczniów, którzy przynajmniej jeden raz byli zaangażowani w przemoc, jest nieco wyższy niż w innych badaniach prowadzonych w Polsce w ostatniej dekadzie, natomiast po zastosowaniu ostrzejszych kryteriów (bycie ofiarą lub sprawcą dwa razy lub częściej) odsetek uczniów zaangażowanych w przemoc jest mniejszy niż np. w badaniach HBSC (Małkowska-Szkutnik, 2015). Stosując zaostrożone kryteria dla oceny sprawstwa przemocy, otrzymujemy nieco mniejszy odsetek uczniów stosujących przemoc wielokrotnie niż w innych badaniach prowadzonych w Polsce. Uzyskane wyniki potwierdzają jednak prawidłowość obserwowaną w większości innych badań, w których odsetek ofiar przemocy przewyższa odsetek sprawców (Małkowska-Szkutnik, 2015; Pyżalski, 2019).

Analizy potwierdzają mechanizmy obserwowane w innych badaniach. Chłopcy istotnie częściej niż dziewczynki są sprawcami przemocy rówieśniczej, jednak wiek (klasa) wpływa na dynamikę zmian, szczególnie w przypadku dziewcząt. Natężenie zachowań przemocowych wśród chłopców (w analizach poprzecznych) było wyższe niż wśród dziewcząt, i zmniejsza się ono w obu grupach wraz z wiekiem. Prawidłowości te należą do najlepiej udokumentowanych w literaturze (Rigby, 2010; Smith, 2014).

7.1.2. Klimat szkoły

Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli i uczniów w przeprowadzonych badaniach pełnił rolę mediatora między stylami przywództwa a przemocą rówieśniczą.

Największe zróżnicowanie w postrzeganiu badanych wymiarów klimatu szkoły przez nauczycieli pomiędzy szkołami związane było ze wsparciem, jakie nauczyciele uzyskują od dyrektora i wpływem wywieranym przez nauczycieli na to, co dzieje się w szkole oraz wsparciem uzyskiwanym od innych nauczycieli. Mniejsze zróżnicowanie pomiędzy szkołami występuje w ocenie klimatu szkoły odnoszącej się do wymiarów związanych z relacjami między nauczycielami a uczniami i nastawieniem nauczania na rozwój. Może to prowadzić do wniosku, że szkoły bardziej różnią się od siebie relacjami, jakie wytwarzają się w nich między dorosłymi

(dyrekcją a nauczycielami i między nauczycielami), niż postrzeganiem tego, co dzieje się w klasie szkolnej.

Klimat szkoły w perspektywie uczniów jest bardziej zróżnicowany pod względem relacji, jakie panują między uczniami oraz uczniami a nauczycielami niż więzią ze szkołą i postrzeganiem nauczania jako nastawionego na rozwój. Wszystkie wymiary klimatu szkoły pozytywnie korelują ze sobą, jednak najsilniejsze są związki relacji między uczniami a nauczycielami z pozostałymi zmiennymi. Może to świadczyć o wpływie jakości wytwarzanych w badanych placówkach relacji między nauczycielami a uczniami na samopoczucie w szkole tych drugich. Jest to ważne również dlatego, że relacje między nauczycielami a uczniami są istotnym korelatem osiągnięć akademickich uczniów w szkole i przemocy rówieśniczej (Thapa i in., 2013).

7.1.3. Style przywództwa dyrektorów szkół

W badaniach własnych największe nasilenie występowania cech przywódczych wiązało się ze stylami charyzmatycznym i nastawionym na zespół, nieco mniejsze ze stylami nastawionym na ludzi, partycypacyjnym i autonomicznym, natomiast najmniejsze ze stylem samochroniącym. Największe zróżnicowanie między uczestniczącymi w badaniu dyrektorami dotyczyło stylu przywództwa zorientowanego na ludzi i autonomicznego, a najmniejsze stylu przywództwa charyzmatycznego i nastawionego na zespół.

Średnie natężenie poszczególnych stylów przywództwa uzyskane w badaniach własnych jest zbliżone do wyników uzyskanych w badaniach GLOBE realizowanych w Polsce. Największa różnica dotyczy przywództwa partycypacyjnego, którego średni wynik uzyskany w badaniach jest niższy (o 0,7 punktu) niż te uzyskane w badaniach GLOBE (House i in., 2004).

7.2. Część wyjaśniająca

Głównym celem badań była weryfikacja hipotez o wpływie stylów przywództwa dyrektorów szkół na przemoc rówieśniczą. Pierwsza hipoteza zakładała, że wpływ dyrektorów na sprawców przemocy w szkole jest bezpośredni, druga przyjmowała założenie o pośrednim wpływie przywództwa za pomocą mediatorów w postaci klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli. Każda z hipotez analizowana była w dwóch wariantach: (1) wpływu na wszystkich uczniów deklarujących sprawstwo przemocy i (2) wpływu na uczniów deklarujących wielokrotne sprawstwo przemocy. Dla weryfikacji hipotez posłużono się

analizami opartymi na modelowaniu równań strukturalnych (SEM), które umożliwia analizę struktury oraz siły liniowych zależności między wieloma zmiennymi (Bedyńska i Książek, 2012).

7.2.1. Model wpływu bezpośredniego

Analizy przeprowadzone za pomocą modelowania strukturalnego ukazują złożoną naturę wpływu dyrektorów na przemoc rówieśniczą. Badania własne nie pozwalają na jednoznaczne przyjęcie hipotezy o bezpośrednim wpływie stylów przywództwa na sprawców przemocy rówieśniczej. W pierwszym z wariantów weryfikowano wpływ przywództwa na wszystkich uczniach deklarujących zachowania przemocowe. W tym wypadku styl przywództwa dyrektorów w każdym z analizowanych schematów (charyzmatycznym, nastawionym na ludzi, nastawionym na zespół i autonomicznym) nie wpływał bezpośrednio na sprawstwo przemocy rówieśniczej (hipoteza 1a). Jednak kolejna analiza przeprowadzona w wariacie uwzględniającym uczniów deklarujących dwukrotne i częstsze zachowania przemocowe dostarcza danych pozwalających na przyjęcie hipotezy o bezpośrednim wpływie przywództwa na przemoc w szkole (hipoteza 1b) w schematach uwzględniających styl przywództwa zorientowanego na ludzi i zorientowanego na zespół (model w schemacie charyzmatycznego stylu przywództwa bliski jest poziomowi istotności statystycznej, $p = 0,06$).

Wyniki te można interpretować w kontekście przedstawianych w literaturze sposobów wyjaśniania braku lub niewielkiego bezpośredniego wpływu przywództwa na osiągnięcia akademickie uczniów (Muijs, 2011), w których podkreśla się kluczową rolę, jaką odgrywa bezpośredni kontakt dyrektorów z uczniami (większy w niedużych szkołach, w których dyrektorzy są również nauczycielami). Przekładając to wyjaśnienie na problem poruszany w badaniach własnych, uzyskane wyniki można interpretować w ten sposób, że uczniowie stosujący wielokrotnie zachowania przemocowe zapewne częściej niż inni uczniowie mają kontakt z dyrektorami (działania dyscyplinujące). Potwierdzeniem tego wyjaśnienia mogą być deklaracje dyrektorów dotyczące podejmowania działań dyscyplinujących (prowadzenia rozmów z agresorami, karania, wzywania rodziców).

7.2.2. Model wpływu pośredniego

Weryfikacja hipotezy o pośrednim wpływie stylów przywództwa na przemoc rówieśniczą przeprowadzona została za pomocą oceny efektów interakcji. Dokonane analizy wskazują, że pośredni wpływ stylów przywództwa jest bardzo słaby (między $-0,01$ a $0,02$) w obydwu analizowanych wariantach (hipoteza 2a i 2b)

i wszystkich uwzględnionych schematach. Niemniej stwierdzony słaby pośredni wpływ stanowi około jednej piątej całkowitego efektu wpływu przywództwa na przemoc. Oznacza to stałe (niezależne od stylu przywództwa) i słabe pośrednie oddziaływanie przywództwa na sprawstwo przemocy rówieśniczej.

Na podstawie przeprowadzonych badań własnych wpływ przywództwa dyrektorów szkół na przemoc rówieśniczą jest silniejszy bezpośrednio w odniesieniu do uczniów, którzy wielokrotnie przejawiają zachowania przemocowe, jednocześnie utrzymuje się stały i niski pośredni wpływ oddziałujący na zachowania wszystkich uczniów.

Wpływ stylów przywództwa dyrektorów szkół na natężenie przemocy jest niewielki, w wariancie wpływu na wszystkich uczniów deklarujących zachowania przemocowe wynosił od 1 do 2% wariancji, natomiast w wariancie uwzględniającym uczniów deklarujących dwukrotne i częstsze zachowania przemocowe wyjaśnia 3% wariancji. Wpływ ten można ocenić zatem jako niewielki, ale odniesieniem, które może być pomocne w ocenie znaczenia i wielkości wpływu wywieranego przez przywództwo dyrektorów na przemoc rówieśniczą w szkole, mogą być szacunki przedstawione przez Leithwooda i Riehl (2003), wskazujące na to, że przywództwo wyjaśnia od 3–5% wariancji ociągnięć szkolnych uczniów.

7.2.3. Oddziaływanie stylów przywództwa na moderatory

Przeprowadzone analizy wskazują także na oddziaływanie stylów przywództwa na badane wymiary klimatu szkoły postrzeganego przez uczniów i nauczycieli, przy czym silniej przywództwo dyrektorów wpływa na nauczycieli niż uczniów. Trzy style przywództwa (zorientowane na ludzi, zorientowane na zespół i charyzmatyczne) pozytywnie oddziałują na kształtowanie się postrzegania przez uczniów klimatu szkoły, natomiast przywództwo autonomiczne wpływa na nie negatywnie. Siła tego oddziaływania jest nieduża (między 0,02 a 0,07). Odwrotny kierunek oddziaływania stylów przywództwa ma miejsce w przypadku klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli (największy w odniesieniu do postrzegania relacji między nauczycielami a uczniami). Najsilniejszy negatywny wpływ ma autonomiczny styl przywództwa. Z jednej strony uzyskane wyniki potwierdzają rezultaty innych badań, w których stwierdzono oddziaływanie przywództwa na nauczycieli, z drugiej zaś wskazują na potrzebę bardziej ostrożnego traktowania założenia obecnego w literaturze (Hallinger i Heck, 1998; Robinson i in., 2008), że wpływ dyrektorów na wyniki uczniów mediowany jest wyłącznie za pośrednictwem nauczycieli.

Wiele badań wskazuje na związek klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli z poziomem przemocy rówieśniczej w szkole (Benbenishty i Astor 2005). Z tej perspektywy pewnym zaskoczeniem jest brak istotnego bezpośredniego wpływu klimatu szkoły postrzeganego przez nauczycieli na sprawców przemocy. Prawidłowość ta była obecna w obydwu analizowanych wariantach. Klimat szkoły postrzegany przez nauczycieli w bardzo nieznacznym sposób wpływa na sprawstwo przemocy jedynie w sytuacji, gdy mediatorem tego wpływu jest klimat szkoły postrzegany przez uczniów. Dzieje się tak zarówno w wariancie wszystkich uczniów, którzy są sprawcami przemocy, jak i w zaostrzonym wariancie, jednak wpływ ten występuje jedynie w dwóch przypadkach: stylu przywództwa dyrektorów charyzmatycznego i nastawionego na ludzi. Jednocześnie należy zauważyć, że relacje między uczniami a nauczycielami są ważnym czynnikiem kształtującym postrzeganie klimatu szkoły przez uczniów.

7.2.4. Cechy i zachowania przywódcze związane ze zmniejszaniem sprawstwa przemocy

Wykorzystane w badaniu skale stylów przywódczych z badań GLOBE składają się z wielu cech i zachowań liderów (Hanges i Dickson, 2004). Pozwala to na wskazanie charakterystyk stylów przywództwa, o których można sądzić, że mają wpływ na zmniejszanie się sprawstwa przemocy. Ze stylem przywództwa nastawionym na ludzi związane są takie cechy i zachowania jak wrażliwość na sytuację innych ludzi (współodczuwający), wyrozumiałość i cierpliwość. Cechy te wskazywane są jako ważne w perspektywie prowadzenia oddziaływań zawartych w podejściu humanistycznym reagowania szkół na przemoc rówieśniczą (Rigby, 2000), znajdują się także wśród wskazówek prowadzenia rozmów ze sprawcami i ofiarami przemocy (Roland i Vaaland, 2010).

Druga grupa cech związana jest ze stylem przywództwa nastawionym na zespół. Są z nim powiązane cechy i zachowania podkreślające rozumienie prawidłowości funkcjonowania grup, co jest ważne w kontekście występowania przemocy rówieśniczej jako zjawiska grupowego (Hymel i in., 2015). Cechy i zachowania liderów związane z tym stylem przywódczym, takie jak współpraca, lojalność wobec grupy, poszukiwanie porozumienia i integrowanie grupy, mogą odgrywać ważną rolę w docenianiu przez liderów znaczenia rozwoju grup rówieśniczych, co może przekładać się zarówno na kładzenie nacisku na rozwój zespołów klasowych jako grup, jak i uwzględnianie podczas prowadzonych interwencji subtelnych prawidłowości związanych ze statusem uczniów w grupie i ich wzajemnych relacji (Hymel i in., 2015).

7.3. Mocne strony i ograniczenia przeprowadzonych badań

7.3.1. Mocne strony

W projekcie badawczym podjęto próbę połączenia teoretycznych koncepcji wywodzących się z różnych obszarów wiedzy. Koncepcja przywództwa edukacyjnego i mechanizmów jego wpływu na osiągnięcia uczniów została połączona z koncepcją procesów rozwojowych oraz powstawania zachowań agresywnych i przemocy w ujęciu socjoekologicznego modelu rozwoju człowieka. Interdyscyplinarność zastosowanego podejścia badawczego dostarcza wiedzy, która pomaga rozwijać oba obszary.

Drugą mocną stroną badań było zgromadzenie danych pochodzących od różnych grup społeczności szkolnej (uczniów, nauczycieli i dyrektorów). Pozwoliło to na zminimalizowanie oddziaływania na wyniki analiz błędu wspólnej metody pomiarowej (ang. *common method of measurement*), polegającego na pomiarze zmiennych zależnych i niezależnych od tej samej grupy badanych, co może spowodować, że niektóre kowariancje pomiędzy zmiennymi będą wynikać ze specyfiki pomiaru (Podsakoff, MacKenzie i Podsakoff, 2012; Razmus i Mielniczuk, 2018). Ponadto w literaturze dominuje pogląd o wpływie przywództwa na wyniki uczniów, który mediowany jest przez nauczycieli (Hallinger i Heck, 1998; Robinson i in., 2008), zaangażowanie w badania uczniów pozwoliło potwierdzić tezę o wpływie przywództwa za pośrednictwem uczniów.

Mocną stroną badań było zastosowanie zaawansowanych metod statystycznych, do których należy modelowanie równań strukturalnych (SEM), pozwalające na określanie związków przyczynowo-skutkowych między wieloma obserwowanymi i nieobserwowanymi (latentnymi) zmiennymi oraz określenie wielkości bezpośrednich i pośrednich efektów oddziaływania między zmiennymi. Zastosowanie tej metody pozwoliło na osiągnięcie celów projektu badawczego.

7.3.2. Ograniczenia

Znaczącym ograniczeniem badań własnych była niewielka liczba szkół, z których pochodziły dane wykorzystane w analizach. Było to związane z utratą danych spowodowaną brakiem zgody nauczycieli lub dyrektorów na uczestnictwo w badaniu lub z niekompletnym wypełnieniem ankiet. Nie podważa to jednak uzyskanych wyników, ponieważ celem projektu badawczego było określenie prawidłowości związanych z nieskończoną próbą i dotyczyły one ogólnych mechanizmów wpływu przywództwa na osiągnięcia uczniów, a nie nasilenia cech i określenia

zależności w skończonej populacji. W związku z tym sposobem na kontrolowanie uzyskanych w badaniu zależności i trafności badań jest ich replikacja (Konarzewski, 2000). Nieduża liczba jednostek analizy (szkół) ogranicza jednak liczbę metod analizy statystycznej, które mogą zostać zastosowane, zwłaszcza w przypadku metod, których podstawą jest analiza regresji (jak ma to miejsce w modelowaniu strukturalnym), stawiająca wymagania co do minimalnej liczebności jednostek analizy uzależnionej od liczby zmiennych (Bedyńska i Książek, 2012).

Badanie przywództwa w szkole, zwłaszcza uwzględniające jego specyficzne konceptualizacje dla przywództwa edukacyjnego za pomocą skal samoopisowych, napotyka na poważne trudności. Wykorzystane w badaniu skale oparte na badaniach TALIS nie pozwoliły na zróżnicowanie specyficznych dla instytucji edukacyjnych stylów przywództwa między dyrektorami. Ponieważ możliwość wystąpienia tego rodzaju problemu sygnalizowano wcześniej (Hernik, 2015), na etapie projektowania badania własnego zaplanowano użycie dodatkowego narzędzia opartego na uniwersalnych skalach konceptualizacji przywództwa (GLOBE). Niemniej opisaną sytuację należy traktować jako ograniczenie przeprowadzonego badania, ponieważ nie udało się uchwycić specyficznych dla edukacji konceptualizacji przywództwa.

Aneks

Tabela A.5.1. Charakterystyka skal wykorzystanych do pomiaru klimatu szkoły w podziale na uczniów i nauczycieli oraz charakterystyka opisowa (średnie, odchylenie standardowe i alphaCronbacha)

Skala i liczba itemów	Pytania	Źródło	Średnia	Odchylenie standardowe	Alfa Cronbacha
Uczniowie					
Więź ze szkołą i nauczycielami (5)	Z własnej woli wykonuję dodatkowe zadania w szkole 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Flint Adolescent Study Questionnaire (1997); adaptacja: Ostaszewski, 2014	2,95	0,14	0,80
Relacje uczeń – uczeń (4)	W mojej szkole uczniowie zazwyczaj traktują się z szacunkiem 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; adaptacja: Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010	3,23	0,26	0,78
Relacje uczeń – nauczyciel (5)	Nauczyciele w mojej szkole lubią rozmawiać z uczniami 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; adaptacja: Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010	3,31	0,22	0,91
Ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów (6)	Nauczyciele w mojej szkole myślą, że ważniejsze jest to, ile kto się uczy, niż to, jakie stopnie dostaje 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; adaptacja: Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010	3,15	0,16	0,84

Nauczyciele					
Wpływ i wsparcie (8)	Czuję się doceniany/-a w szkole 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Narzędzia do auto-ewaluacji w szkole promującej zdrowie, Woynarowska, 2006	3,89	0,44	0,94
Wsparcie nauczycieli (6)	Relacje między nauczycielami są dobre 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Narzędzia do auto-ewaluacji w szkole promującej zdrowie, Woynarowska. 2006	3,73	0,40	0,92
Relacje uczeń – nauczyciel (5)	W mojej szkole nauczyciele lubią rozmawiać z uczniami 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; adaptacja: Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010	4,02	0,23	0,87
Ukierunkowanie nauczania na rozwój uczniów (6)	W mojej szkole nauczyciele myślą, że ważniejsze jest to, ile kto się uczy, niż to, jakie stopnie dostaje 5-punktowa skala od 1 = całkowicie nieprawdziwe do 5 = całkowicie prawdziwe	Skale opracowane na podstawie badań kanadyjskich DeWit i in., 2002; adaptacja: Okulicz-Kozaryn i Borucka, 2010	3,63	0,16	0,68

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela A.5.2. Liczebność i charakterystyka socjodemograficzna uczniów, nauczycieli i dyrektorów

Nauczyciele (n-371)	Częstość	Procent
Płeć		
Kobieta	435	84,1
Męczyzna	55	14,8
brak danych	4	1,1
Staż pracy		
do 10 lat	77	21,2
11 do 20 lat	179	49,3
21 do 30 lat	91	25,1
31 i więcej	16	4,4
Dyrektorzy (n-20)	Częstość	Procent
Płeć		
Kobieta	13	65
Męczyzna	7	35
Staż pracy		
Od 14 do 20 lat	5	25
Od 21 do 30	7	35
Powyżej 30	8	40
Staż na stanowisku kierowniczym		
1–5 lat	4	20
6–10	5	25
15 i więcej	11	55
Uczniowie (n-3764)	Częstość	Procent
Płeć		
Kobieta	1927	51,2
Męczyzna	1837	48,8
Klasa		
1	1369	36,4
2	1254	33,3
3	1141	30,3
Status rodziny*		
Moja rodzina żyje raczej dostatnio	1429	38,8
Moja rodzina żyje na przeciętnym poziomie	2010	54,6
Moja rodzina żyje raczej skromnie	243	6,6

Oceny *			
	między 5,1 a 6	620	16,8
	między 4,1 a 5	1355	36,8
	między 3,1 a 4	1203	32,7
	między 2,1 a 3	445	12,1
	między 1 a 2	59	1,6
Oceny z zachowania*			
	wzorowa	1427	38,7
	bardzo dobra	1256	34,1
	dobra	655	17,8
	poprawna	253	6,9
	niedopowiednia	55	1,5
	naganna	37	1,0

* Około 2,2% nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o status rodziny, średnią ocen i ocenę z zachowania.
Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela A.6.1. Role w sytuacji przemocy rówieśniczej (ofiary, sprawcy i sprawcy-ofiary) ze względu na płeć

Sprawca				
	Chłopcy		Dziewczynki	
	n (1927)	%	n (1837)	%
Nie	1631	84,6	1685	88,1
Tak	296	15,4	152	11,9
$\text{Chi}^2 = 45,039; \text{df } 1; p < 0,001$				
Ofiara				
	Chłopcy		Dziewczynki	
	n (1927)	%	n (1837)	%
Nie	1708	88,6	1563	85,1
Tak	219	11,4	274	14,9
$\text{Chi}^2 = 10,418; \text{df } 1; p = 0,001$				
Sprawca-ofiara				
	Chłopcy		Dziewczynki	
	n (1927)	%	n (1837)	%
Nie	1751	90,9	1739	94,7
Tak	176	9,1	98	5,3
$\text{Chi}^2 = 20,105; \text{df } 1; p < 0,001$				

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela A.6.2. Niestandardyzowane i standaryzowane efekty bezpośrednie w modelu wszystkich sprawców przemocy

	Styl przywództwa							
	Schemat wpływ charakteryzującego stylu przywództwa		Schemat wpływu zorientowanego na ludzi stylu przywództwa		Schemat wpływu zorientowanego na zespół stylu przywództwa			
	Niestandardyzowane (SD)	Standaryzowane	Niestandardyzowane (SD)	Standaryzowane	Niestandardyzowane (SD)	Standaryzowane		
	Wartości współczynników ścieżkowych							
Przywództwo								
-> Przemoc	0,014 (0,014)	0,02	-0,006 (0,005)	-0,02	0,009 (0,009)	0,02	-0,006 (0,007)	-0,03
-> Klimat: nauczyciele	-0,080 (0,007) ***	-0,16	-0,034 (0,002) ***	-0,18	-0,010 (0,003) ***	-0,03	-0,204 (0,003) ***	-0,87
-> Klimat: uczniowie	0,084 (0,034) *	0,04	0,047 (0,012) ***	0,08	0,092 (0,022) ***	0,07	-0,031 (0,016) *	-0,06
Klimat: nauczyciele								
-> Klimat: uczniowie	0,085 (0,027) **	0,02	0,071 (0,028) *	0,02	0,034 (0,029)	0,01	-0,020 (0,064)	-0,01
-> Przemoc	0,007 (0,011)	0,00	0,005 (0,012)	0,00	0,013 (0,012)	0,01	-0,012 (0,027)	-0,01
Klimat: uczniowie								
-> Przemoc	-0,051 (0,008) ***	-0,12	-0,050 (0,008) ***	-0,12	-0,054 (0,008) ***	-0,12	-0,050 (0,008) ***	-0,12
% wariancji wyjaśnionej dla przemocy	1	1	1	1	2	2	1	1

*p < 0,05, **p < 0,01, ***p < 0,001

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

A.6.3. Efekty pośrednie dla modelu wszystkich sprawców przemocy

	Wartości standaryzowane współczynników ścieżkowych			
	Charyzmatyczny	Zorientowany na ludzi	Zorientowany na zespół	Autonomiczny
Wszyscy sprawcy przemocy	-0,01	-0,01	-0,01	0,02
Klimat: uczniowie	-0,00	-0,00	0,00	0,01
Klimat szkoły: uczniowie				
Więź ze szkołą	0,02	0,04	0,04	-0,03
Relacje między uczniami	0,02	0,04	0,04	-0,03
Relacje nauczyciele – uczniowie	0,04	0,07	0,07	-0,05
Nauczanie nastawione na rozwój	0,03	0,06	0,06	-0,04
Klimat szkoły: nauczyciele				
Wpływ i wsparcie	-0,08	-0,10	-0,01	-0,69
Wsparcie nauczycieli	0,07	-0,07	-0,01	-0,26
Relacja nauczyciele – uczniowie	-0,25	-0,26	-0,05	-0,82
Nauczanie nastawione na rozwój	-0,04	-0,06	-0,01	-0,17

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela A.6.4. Niestandaryzowane i standaryzowane efekty bezpośrednie w modelu wielokrotnych sprawców przemocy

	Styl przywództwa								
	Schemat wpływu charakteryzującego styl przywództwa		Schemat wpływu zorientowanego na ludzi przywództwa		Schemat wpływu zorientowanego na zespół przywództwa		Schemat wpływu autonomicznego stylu przywództwa		
	Niestandaryzowane (SD)	Standaryzowane	Niestandaryzowane (SD)	Standaryzowane	Niestandaryzowane (SD)	Standaryzowane	Niestandaryzowane (SD)	Standaryzowane	
Wartości współczynników ścieżkowych									
Przywództwo									
-> Przemoc	-0,018 (0,10) †	-0,04	-0,007 (0,004) *	-0,04	-0,014 (0,006) *	-0,04	-0,04	0,010 (0,016)	-0,00
-> Klimat: nauczyciele	-0,079 (0,07) ***	-0,16	-0,034 (0,002) ***	-0,18	-0,010 (0,003) ***	-0,03	-0,03	-0,205 (0,003) ***	-0,87
-> Klimat: uczniowie	0,077 (0,34) *	0,04	0,046 (0,012) ***	0,07	0,086 (0,022) ***	0,07	0,07	-0,030 (0,016) †	-0,06
Klimat: nauczyciele									
-> Klimat: uczniowie	0,84 (0,27) **	0,02	0,074 (0,028) **	0,02	0,035 (0,029)	0,01	0,01	-0,012 (0,064)	-0,01
-> Przemoc	-0,07 (0,06)	-0,01	-0,009 (0,006)	-0,01	0,000 (0,007)	0,00	0,00	0,010 (0,016)	0,02
Klimat: uczniowie									
-> Przemoc	-0,43 (0,06) ***	-0,17	-0,043 (0,006) ***	-0,17	-0,046 (0,006) ***	-0,17	-0,17	-0,046 (0,006) ***	-0,18
% wariacji wyjaśnianej dla przemocy	3	3	3	3	3	3	3	3	3

† p < 0,05, * p < 0,01, ** p < 0,001, *** p < 0,0001

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Tabela A.6.5. Efekty pośrednie dla modelu wielokrotnych sprawców przemocy

	Wartości standaryzowane współczynników ścieżkowych			
	Charyzmatyczny	Zorientowany na ludzi	Zorientowany na zespół	Autonomiczny
Wielokrotni sprawcy przemocy	-0,01	-0,01	-0,01	-0,01
Klimat: uczniowie	-0,00	-0,00	0,00	0,01
Klimat szkoły: uczniowie				
Więź ze szkołą	0,02	0,04	0,03	-0,03
Relacje między uczniami	0,02	0,04	0,04	-0,03
Relacje nauczyciele – uczniowie	0,03	0,06	0,06	-0,05
Nauczanie nastawione na rozwój	0,03	0,06	0,05	-0,04
Klimat szkoły: nauczyciele				
Wpływ i wsparcie	-0,07	-0,10	-0,01	-0,69
Wsparcie nauczycieli	0,07	-0,07	-0,01	-0,26
Relacja nauczyciele – uczniowie	-0,25	-0,26	-0,05	-0,82
Nauczanie nastawione na rozwój	-0,04	-0,06	-0,01	-0,17

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych

Bibliografia

Alig-Mielcarek, J., Hoy, W. K. (2005). *Instructional leadership*. Information Age Publishers: Greenwich, CT, USA.

Allix, N. M. (2000). Transformational Leadership Democratic or Despotic? *Educational Management Administration*, 28(1), 7–20.

American Educational Research Association (2013). *Prevention of bullying in schools, colleges, and universities: Research report and recommendations*. AERA.

Apple, M. W. (1999). Freire, Neoliberalism and Education. W: M. W. Apple, *Power, meaning, and identity: Essays in critical educational studies* (Vol. 109). Peter Lang PubIncorporated.

Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World Psychiatry*, 16(1), 27–28.

Avery, G. C. (2009). *Przywództwo w organizacji: paradygmaty i studia przypadków*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

Bańka, A., (2000). *Psychologia pracy*. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*. Podręcznik akademicki, 2. Gdańsk.

Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 101–121.

Bass, B. M., Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership*. Psychology Press.

Bayrak, C., Altinkurt, Y., Yilmaz, K. (2014). The relationship between school principals' power sources and school climate. *The Anthropologist*, 17(1), 81–91.

Beachum, F. (2004). *Leadership stability and principal turnover: a study of effects on school and student performance indicators*. Paper presented at the University Council for Educational Administration Conference, Nashville, TN.

Bechowska-Gebhardt, A., Stalewski, T. (2004). *Mobbing: patologia zarządzania personelem*. Warszawa: Difin.

Bedyńska, S., Książek, M. (2012). *Statystyczny drogowskaz: praktyczny przewodnik wykorzystania modeli regresji oraz równań strukturalnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.

Benbenishty, R., Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school, and gender*. Oxford University Press.

Benneth, N., Wise, C., Woods, P. A., Harvey, J. (2003). Distributed leadership: A review of literature. Retrieved May, 9, 2012.

- Bennis W.G. (1989) Managing the dream: Leadership in the 21st century, *Journal of Organizational Change Management*, t. 2, nr 1, s. 6–10.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression: Its causes, consequences, and control*. McGraw-Hill Book Company.
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M., Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18(2), 117–127.
- Bogacz-Wojtanowska, E., Sasak, J., (2013). *Raport – diagnoza kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej szkół/placówek oświatowych w Polsce*, Kraków: WZiKS.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of educational psychology*, 95(3), 570.
- Broughton, R., Riley, J. (1991). *The relationship between principals' knowledge of reading processes and elementary school reading achievement*. ERIC Document Reproduction Service No. ED341952.
- Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., Loper, A. B. (2002). Aggressive attitudes among victims of violence at school. *Education and Treatment of Children*, 273–287.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1993). Ecological models of human development. W: T. Husen, T. N. Postlethwaite (red.), *The international encyclopedia of education*, 2nd ed. (s. 1643–1647). New York, NY: Elsevier Science.
- Bronfenbrenner, U., Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*. W: W. Damon, R. M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology*. Vol. 1, *Theoretical models of human development*. New York: Wiley.
- Brooks, J. S., Normore, A. H. (2015). Qualitative research and educational leadership: Essential dynamics to consider when designing and conducting studies. *International Journal of Educational Management*, 29(7), 798–806.
- Brooks, M. C., Brooks, J. S. (2013). What can school leaders do about violence in schools? *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 10(2), 115–118.
- Brown, L. I. (2001). *A meta-analysis of research on the influence of leadership on student outcomes*. Unpublished Ph.D., Virginia Polytechnic Institute and State University, VA.
- Bryk, A., Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: HarperRow.
- Bush, T. (2003). *Theories of educational leadership and management*. Sage.
- Bush, T., Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: NCSL.

- Buss, A. H. (1961). *The psychology of aggression*. Wiley.
- Buss, A. H. (1971). Aggression pays. (w:) J. L. Singer (red.), *The control of aggression and violence*. New York: Academic Press.
- Carney, J. V., Hazler, R. J., Oh, I., Hibell, L. C., Granger, D. A. (2010). The relations between bullying exposures in middle childhood, anxiety, and adrenocortical activity. *Journal of School Violence*, 9(2), 194–211.
- Carson, J. B., Tesluk, P. E., Marrone, J. A. 2007. Shared leadership in teams: An investigation of antecedent conditions and performance. *Academy of Management Journal*, 50, 1217–1234.
- Casey, E. A., Lindhorst, T., Storer, H. L. (2017). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 33.
- Cerezo, F., Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 26(1), 137–144.
- Certo, S. C. (1997). *Modern Management. Diversity, Quality, Ethics, and the Global Environment*. New Jersey, Upper Saddle River: PrenticeHall.
- Chhokar, J. S., Brodbeck, F. C., House, R. J. (red.), (2013). *Culture and leadership across the world: The GLOBE book of in-depth studies of 25 societies*. Routledge.
- Chin, J. M.-C. (2007). Meta-analysis of transformational school leadership effects on school outcomes in Taiwan and the USA. *Asia Pacific Education Review*, 8(2), 166–177.
- Chugani, H. T., Behen, M. E., Muzik, O., Juhász, C., Nagy, F., Chugani, D. C. (2001). Local brain functional activity following early deprivation: a study of postinstitutionalized Romanian orphans. *Neuroimage*, 14(6), 1290–1301.
- Cohen, J., Geier, V. K. (2010). School climate research summary: January 2010. *School Climate Brief*, 1(1), 1–6.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111, 180–213.
- Cohen, J., Pickeral, T., McCloskey, M. (2008). The challenge of assessing school climate. *Educational Leadership*, 66(4), 1–8.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. (2010). Variability in the prevalence of bullying and victimization. S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (s. 347–362). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83.

- Copeland, W. E., Wolke, D., Angold, A., Costello, E. J. (2013). Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70(4), 419–426.
- Cornell D.G. (2006), *School violence: fears versus facts*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2013). *Projektowanie badań naukowych: metody jakościowe, ilościowe i mieszane*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Crick, N. R., Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child development*, 66(3), 710–722.
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., Markon, K. (1999). Childhood aggression and gender: A new look at an old problem. W: *Nebraska symposium on motivation*, 45 (75–142). University of Nebraska Press.
- Czapiński, J. (2009). Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole. W: *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”* (s. 22–117). <http://www.szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009> (10.04.2019).
- D'Agostino, J. V. (2000). Instructional and school effects on students' longitudinal reading and mathematics achievements. *School Effectiveness and School Improvement*, 11(2), 197–235.
- eJung, J., Duckworth, K. (1986). *High school teachers and their students' attendance: Final report*. Eugene, OR: University of Oregon Center for Education Policy and Management, College of Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 557.
- Denis, J. L., Langley, A., Rouleau, L. (2010). The practice of leadership in the messy world of organizations. *Leadership*, 6(1), 67–88.
- DeWit, D. J., Karioja, K., Akst, L., Beneteau, B., Bollenbach, S., Braun, K., Caverson, R., DeMarco, W., Walker, D. (2002). *Sense of school membership: a mediating mechanism linking student perception of school culture with academic and behavioral functioning*. Baseline data report of the school culture project. Toronto: Centre for Addiction and Mental Health. Pobrane z <http://www.camh.net/aboutaddictionmentalhealth/childyouthfamilyresources/schoolculturereport.pdf> (20.12.2018).
- Dietz, B. (1994). *Effects on subsequent heterosexual shyness and depression on peer victimization at school*. Paper presented at Children's Peer Relations Conference; January, 1994. Adelaide (South Australia).
- Dodge, K. A., Coie, J. D. (1987). Social-information-processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1146.
- Dodge, K.A. (1991). *The Structure and function of reactive and proactive aggression*. W: D. Peeper, K. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 201–218), Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Dorczyk, R. (2009). Zarządzanie w edukacji – wyzwania i możliwości. *Zarządzanie Publiczne*, 2(6), 11–25.

- Dorfman, P. W., Hanges, P. J., Brodbeck, F. C. (2004). Leadership and cultural variation: The identification of culturally endorsed leadership profiles. W: R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, V. Gupta (red.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 Societies* (s. 669–719), SagePublications.
- Dumont, H., *Istance, D., Benavides, F. (2013). Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*, Warszawa: WoltersKluwer.
- Duncan, R. (2011). Family relationship of bullies and victims. W: D.L. Espelage, S.M. Swearer (red.), *Bullying in North American schools* (s. 191–204). NY: Routledge.
- Dylak, S. (2000). Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli. W: T. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP. https://issuu.com/banaszak4/docs/s_dylak_konstruktywizm_jako_obiecuj.
- Egan, S. K., Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299–309.
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A., Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of School Psychology*, 48(6), 533–553.
- Elliott M., (2002). A whole-school approach to bullying. W: *Bullying: A practical guide to coping for schools*. Kidscape.
- Espelage, D. L., Holt, M. K. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2(2–3), 123–142.
- Espelage, D. L., Gutsell, E. W., Swearer, S. M. (red.), (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Routledge.
- Espelage, D. L., Swearer, S. M. (2010). A social-ecological model for bullying prevention and intervention. W: S. R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, (s. 61–72). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Espelage, D. L., Hong, J. S., Rao, M. A., Low, S. (2013). Associations between peer victimization and academic performance. *Theory Into Practice*, 52(4), 233–240.
- Espelage, D. L., Polanin, J. R., Low, S. K. (2014). Teacher and staff perceptions of school environment as predictors of student aggression, victimization, and willingness to intervene in bullying situations. *School Psychology Quarterly*, 29, 287–305.
- Evans, C. B., Fraser, M. W., Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 19(5), 532–544.
- Farrington, D.P. (2003). Methodological quality standards for evaluation research. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 49–68.
- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *The Campbell Collaboration*, 6, 1–149.

- Farrington, D. P., Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), 90–98.
- Ferguson, C. J., Miguel, C. S., Kilburn Jr, J. C., Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32(4), 401–414.
- Flint Adolescent Study Questionnaire (1997). *School of Public Health*. Anna Arbor: University of Michigan.
- Flynt, S. W., Morton, R. C. (2004). Bullying and children with disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 31(4), 330–334.
- Forbes, G., Zhang, X., Doroszewicz, K., Haas, K. (2009). Relationships between individualism-collectivism, gender, and direct or indirect aggression: A study in China, Poland, and the US. *Aggressive Behavior*, 35(1), 24–30.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., Bauman, A. (1999). Bullying behaviour and psychosocial health among school students in NSW, Australia. *British Medical Journal*, 319, 344–348.
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Frost, R. (2008). Developing student participation, research and leadership: The HCD student partnership. *School Leadership and Management*, 28(4), 353–368.
- Gaspar, J. M. (1992). *Transformational leadership: An integrative review of the literature*. Unpublished Ed.D., Western Michigan University, MI.
- Gilmartin, B. G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467–89.
- Giovazolias, T., Kourkoutas, E., Mitsopoulou, E., Georgiadi, M. (2010). The relationship between perceived school climate and the prevalence of bullying behavior in Greek schools: Implications for preventive inclusive strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2208–2215.
- Glasman, N. (1983). Increased centrality of evaluation and the school principal. *Administrator's Notebook*, 30, 1–4.
- Glasman, N., Fuller, J. (1992). Assessing the decision-making patterns of school principals. *The International Journal of Educational Management*, 6, 22–30.
- Glatter, R., Kydd, L. (2003). Best practice in educational leadership and management: can we identify it and learn from it?. *Educational Management Administration*, 31(3), 231–243.
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C. (1989). *School climate, academic performance, attendance, and dropout*. ERIC Document Reproduction Service No. ED308225.
- Górniak, J. (2000). *My i nasze pieniądze*, Kraków: Aureus.

- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483.
- Guerra, N. G., Williams, K. R., Sadek, S. (2011). Understanding bullying and victimization during childhood and adolescence: A mixed methods study. *Child Development*, 82, 295–310.
- Gutek, G. L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Heinemann, P. (1972). Gruppvåld bland barn och vuxna [Mobbing-Group violence by children and adults]. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221–239.
- Hallinger, P. (2008). *Methodologies for studying school leadership: a review of 25 years of research using the principal instructional management rating scale*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY, April 2008, http://alex.state.al.us/leadership/Principals%20%20Files/RG-5,%20PIMRS_Methods_47.pdf (28.04.2017).
- Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 125–142.
- Hallinger, P., Heck, R. H. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980–1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9:2, 157–191.
- Hallinger, P., Murphy, J. F. (1987). Assessing and developing principal instructional leadership. *Educational Leadership*, 45(1), 54–61.
- Hanges, P. J., Dickson, M. W. (2004). The development and validation of the GLOBE culture and leadership scales. W: R. J. House, P. J. Hanges, M. Javidan, P. W. Dorfman, V. Gupta (red.), *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies* (s. 122–151). Sage Publications.
- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253–267.
- Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- Hazler, R. J., Carney, J. V. (2009). Cultural variations in characteristics of effective bullying programs. W: S.R. Jimerson, S.M. Swearer, D.L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective*, (s. 417). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659–689.
- Heck, R. H., Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226–252.

- Hernik, K. (red.), (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Ucznia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2011). *Kultury i organizacje, tłum. M. Durska*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Hanson, S. L. (1990). School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 117.
- Holt, M., Keyes, M., Koenig, B. (2011). Teachers' attitudes toward bullying. W: D.L. Espelage, S.M. Swearer (red.), *Bullying in North American schools*, 119–131. NY: Routledge.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., Gupta, V. (red.), (2004). *Culture, leadership, and organizations: The GLOBE study of 62 societies*. Sage Publications.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446.
- Huang, H., Hong, J. S., Espelage, D. L. (2013). Understanding factors associated with bullying and peer victimization in Chinese schools within ecological contexts. *Journal of Child and Family Studies*, 22(7), 881–892.
- Hull, T., Ozeroff, P. (2004). *The Transitioning from Manager to Leader*. New York, NY: Harper and Row.
- Hunter, C. (1994). *Los Angeles Unified School District Middle School principals' instructional leadership behaviors and academic achievement*. Unpublished doctoral dissertation, Los Angeles: Peppardine University.
- Hymel, S., McClure, R., Miller, M., Shumka, E., Trach, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 16–24.
- Inchley, J., Currie, D. (2013). Growing up unequal: gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2013/2014 survey*. WHO.
- Janowski, A. (1999). Poland. W: P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (red.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (s. 264–276). Routledge.
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165–175.
- Kaltialo-Heino, R., Rimpela, M., Marttunen, M., Rimpela, A., Ratenen, P. (1999). Bullying, depression and suicidal ideation in Finnish adolescents: school survey. *British Medical Journal*, 319, 348–350.
- Kamiński, A. (1982), *Funkcje pedagogiki społecznej.*, Warszawa: PWN.
- Kasen, S. N., Johnson, P. N., Cohen, P. N. (1990). The impact of social emotional climate on student psychopathology. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18, 165–177.

Khamis, V. (2015). Bullying among school-age children in the greater Beirut area: Risk and protective factors. *Child Abuse & Neglect*, 39, 137–146.

Kirwil, L. (2004). Agresja szkolna jako rodzaj agresji proaktywnej. W: A. Rejzner (red.), *Agresja w szkole – spojrzenie wieloaspektowe* (s. 7–24). Warszawa: Wydawnictwo WSP.

Knack, J. M., Jensen-Campbell, L. A., Baum, A. (2011). Worse than sticks and stones? Bullying is associated with altered HPA axis functioning and poorer health. *Brain and Cognition*, 77(2), 183–190.

Kobyliński W. (2000). *Polska myśl organizacyjna w oświacie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Kohlberg L., Mayer R., (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację*, Warszawa.

Kołodziejczyk, J. (2004). *Znaczenie konceptualizacji ideału wychowania dla zarządzania oświatą*, niepublikowana rozprawa doktorska. Kraków: Wydział Zarządzania i Komunikacji Społecznej, Uniwersytet Jagielloński.

Kołodziejczyk, J. (2010). Strategie interwencji wobec zachowań agresywnych i przemocy w szkole na przykładzie wybranych szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. W: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Działania* (s. 183–199). Warszawa: Parpamedia.

Kołodziejczyk, J. (2015). Leadership and management in the definitions of school heads. *Athens Journal of Education*, 2(2), 123–135.

Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2014a). Ekspozycja na zachowania agresywne i przemoc uczniów w szkołach poddanych ewaluacji zewnętrznej w roku szkolnym 2012/2013. W: G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w latach 2012–2013* (s. 99–122), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2014b). Zachowania agresywne i przemoc w roku szkolnym 2013/2014: próba charakterystyki zjawiska. W: G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w latach 2013–2014* (s. 109–128), Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Kołodziejczyk, J., Walczak, B. (2015). Agresja i przemoc w polskich szkołach: perspektywa socjologiczna. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 35–47.

Komendant-Brodowska, A., Giza-Poleszczuk, A., Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole Raport z badań*, <http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/333-sbp2-szkoly-ost-wersjadoc.pdf> (10.04.2019).

Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., Li, Z. (2010). Do school bullying and student–teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 19–39.

- Kosciw, J. G., Greytak, E. A., Palmer, N. A., Boesen, M. J. (2014). *The 2013 National School Climate Survey: The experiences of lesbian, gay, bisexual and transgender youth in our nation's schools*. New York, NY: GLSEN.
- Kotter J.P., 1990a. *A force for change. How Leadership Differs From Management*. The Free Press, New York.
- Kotter J.P., 1990b. What leaders really do? *Harvard Business Review*, December 2001.
- Kożuch, B. (2004). *Zarządzanie publiczne: w teorii i praktyce polskich organizacji*. Warszawa: Placet.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology*, 39(2), 141–159.
- Kwiatkowski, P., Szecówka, A. (2005). Mobbing w kontekście doświadczania przemocy w klasie szkolnej (nowe narzędzie diagnostyczne). *Dwumiesięcznik Akademii Pedagogiki Specjalnej*, 331.
- Kwiatkowski, S. M. (2011). Typologie przywództwa. W: S. M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad (red.), *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*. Warszawa: Difin.
- Larson, J., Kołodziejczyk, A. (2019). *Szkolny system przeciwdziałania przemocy rówieśniczej. Praktyczny przewodnik*. Warszawa: Fraszka.
- Larusso, M., Romer, D., Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth Adolescence*, 37, 386–398.
- Lee, T., Cornell, D., Gregory, A., Fan, X. (2011). High suspension schools and dropout rates for Black and White students. *Education and Treatment of Children*, 34, 167–192.
- Leithwood, K. (1994). Leadership for school restructuring, *Educational Administration Quarterly*, 30(4), 498–518.
- Leithwood, K. A., Riehl, C. (2003). What do we already know about successful school leadership? *AERA Paper Task Force on Developing Research in Educational Leadership*. <http://docplayer.net/storage/17/85072/1493486998/Fsz0fp9ipMpc07DQ17d12g/85072.pdf> (10.04.2019).
- Leithwood, K., Anderson, S. E., Mascall, B., Strauss, T. (2010). School leaders' influences on student learning: The four paths. W: T. Bush, L. Bell, D. Middlewood (red.), *The principles of educational leadership management 2*, (s. 13–30). Sage Publications.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership And policy in Schools*, 4(3), 177–199.
- Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. McGraw-Hill Education (UK).

- Leithwood, K., Mascall, B. L. A. I. R., Strauss, T. I. I. U. (2009). New perspectives on an old idea. W: K. Leithwood, B. Mascall, T. Strauss (red.), *Distributed leadership according to the evidence* (s. 1–14). Routledge.
- Leithwood, K., Patten, S., Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706.
- Li, Y., Chen, P. Y., Chen, F. L., Chen, Y. L. (2017). Preventing School Bullying: Investigation of the Link between Anti-Bullying Strategies, Prevention Ownership, Prevention Climate, and Prevention Leadership. *Applied psychology*, 66(4), 577–598.
- Linde S. B., Lipiński J. (1931). Uwagi nad ustawami dawnej Komisji Edukacyjnej. W: Z. Kukulski (red.), *Źródła do dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z doby Izby Edukacji Publicznej 1807–1812*, Lublin: TPN.
- Loukas, A., Suzuki, R., Horton, K. D. (2006). Examining school connectedness as a mediator of school climate effects. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3), 491–502.
- Lumby, J. (1999). Strategic planning in further education: the business of planning, *Educational Management Administration*, 27(2), 71–83.
- Lynch, K., Grummell, B., Devine, D. (2015). *New managerialism in education: Commercialization, carelessness and gender*. Palgrave Macmillan.
- Łuczynski, J. (2011). *Zarządzanie edukacyjne a wychowanie uczniów w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- MacBeath, J. (2009). Distributed leadership: Paradigms, policy, and paradox. W: K. Leithwood, B. Macnamara, J. (1990). Ideals and psychology. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 31(1), 14.
- Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action*. Alexandria–Virginia: ASCD.
- Mascall, T. Strauss (red.), *Distributed leadership according to the evidence*. Routledge.
- Madalińska-Michalak, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Przywództwo i zarządzanie w szkole: w poszukiwaniu równowagi. *Przywództwo Edukacyjne*, 121.
- Małkowska-Szcutnik, A. (2015) Przemoc w szkole (bullying). W: J. Mazur (red.), *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014* (s. 205–211). Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazur J., Małkowska-Szcutnik, A. (red.), (2011). *Wyniki badań HBSC 2010. Raport techniczny*, Warszawa: Instytut Matki i Dziecka.
- Mazurkiewicz, G. (2011). *Przywództwo edukacyjne: odpowiedzialne zarządzanie edukacją wobec wyzwań współczesności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (2012). *Edukacja i przywództwo: modele mentalne jako bariery rozwoju*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Mazurkiewicz, G. (2014). Przywództwo edukacyjne: ambitny projekt zmiany. W: S. M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania* (s. 37–64). Warszawa: Wolters Kluwer.
- McGiboney, G. W. (2016). *The psychology of school climate*. Cambridge Scholars Publishing.
- Meighan R., (1993) *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School psychology quarterly*, 23(1), 26.
- Michalak, J. (2007). Istota i modele przywództwa w szkole. W: J. Michalak (red.), *Przywództwo w szkole* (s. 63–80). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Michalak, J. M. (2010). *Przywództwo w zarządzaniu szkołą*. Warszawa: ORE.
- Mintzberg, H., (2013). *Zarządzanie*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwerbusiness.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 718–738.
- Mitsopoulou, E., Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and violent behavior*, 21, 61–72.
- Mizerek, H. (2012). Jakość edukacji. Dyskursy, które wybrzmiewały milcząc. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy* (s. 13–28). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611.
- Monks, C. P., Coyne, I. (2011). A history of research into bullying. W: C.P. Monks, I. Coyne (red.), *Bullying in different contexts* (s. 1–11). Cambridge University Press.
- Monks, C. P., Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24(4), 801–821.
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: a systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60.
- Morgeson, F. P., DeRue, D. S., Karam, E. P. 2010. Leadership in teams: A functional approach to understanding leadership structures and processes. *Journal of Management*, 36: 5–39.
- Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: from research to prescription? *International Journal of Educational Management*, 25(1), 45–60.
- Nakamoto, J., Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 221–242.

- Niemczyński, A. (2000). Szansa na powrót ideałów do rozwoju poznawczego. *Psychologia rozwojowa*, 5(1–2), 11–25.
- Northouse, P. G. (2012). *Introduction to leadership: Concepts and practice*. Sage Publications.
- Northouse, P. G. (2018). *Leadership: Theory and practice*. Sage Publications.
- Nowakowska, A., Przewłocka, J. (2015). *Szkoła oczami uczniów: relacje z nauczycielami i kolegami oraz przemoc szkolna*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- O’Connell, P. A. U. L., Pepler, D., Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22(4), 437–452.
- OECD (2014). *TALIS 2013 results: An international perspective on teaching and learning*. OECD Publishing.
- Okulicz-Kozaryn, K., Borucka, A. (2010). *Skale do badania klimatu szkoły opracowane na podstawie badań kanadyjskich*. Maszynopis niepublikowany. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. W: D. J. Pepler, K. H. Rubin (red.), *The development and treatment of childhood aggression* (s. 411–448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1992). Victimization by peers: antecedents and long term outcomes. W: K.H. Rubin, J.B. Asendorf (red.), *Social withdrawal, inhibition and shyness in children* (s. 315–342). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. New York: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12(4), 495.
- Olweus, D. (1999). Sweden. W: P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, P. Slee (red.), (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London: Psychology Press.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. W: S. Jimerson, S. Swearer, D. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (s. 9–33). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Olweus, D., Limber, S.P. (2010). The Olweus Bullying Prevention Program. Implementation and Evaluation over two decades. W: S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 9–34). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *TALIS 2013 technical report*.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Felix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of social competence: Measurement of the construct and its relationship with bullying roles. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1), 37–44.
- Orue, I., Calvete, E. (2018). Homophobic bullying in schools: The role of homophobic attitudes and exposure to homophobic aggression. *School Psychology Review*, 47(1), 95–105.

- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja*, 120(4), 23–38.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K. (2008). Polityka i profilaktyka. Bariery w rozwoju programów opartych na naukowej wiedzy. W: K. Okulicz-Kozaryn, K. Ostaszewski (red.), *Promocja zdrowia psychicznego. Badania i działania w Polsce* (s. 53–76). Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Cybulska, M., Kocoń, K., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A. (2009). *Raport techniczny realizacji projektu badawczego pn. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii. http://www.cinn.gov.pl/portals?id=15&res_id=389868 (10.04.2019).
- Ostrowska, K., Surzykiewicz J. (2005) *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997–2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Baines, E. (2016). *The child at school: Interactions with peers and teachers*. Routledge.
- Pellegrini, A. D., Long, J. D. (2004). Part of the solution and part of the problem: The role of peers in bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. W: D.L. Espelage, S. M. Swearer (red.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (107–117), Routledge.
- Pepler, D. J., Craig, W. M. (1995). A peek behind the fence: Naturalistic observations of aggressive children with remote audiovisual recording. *Developmental Psychology*, 31(4), 548.
- Pepler, D., Craig, W. (1997). Bullying: Research and interventions. *Youth Update*, 15(1), 1–15.
- Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P. (2010). Peer processes in bullying: Informing prevention and intervention strategies. W: S. R. Jimerson, S. M. Swearer, D. L. Espelage (red.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 469–479). New York, NY, US: Routledge/Taylor Francis Group.
- Pianta, R. C., Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.
- Pinquart, M. (2017). Systematic review: bullying involvement of children with and without chronic physical illness and/or physical/sensory disability – a meta-analytic comparison with healthy/nondisabled peers. *Journal of Pediatric Psychology*, 42(3), 245–259.
- Pitner, N. (1988). The study of administrator effects and effectiveness. W: N. Boyan (red.), *Handbook of research in educational administration* (s. 99–122). New York: Longman.
- Piowowski, R., Krawczyk, M. (2009). *TALIS. Nauczanie – wyniki badań 2008. Polska na tle międzynarodowym*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Instytut Badań Edukacyjnych.

- Piwowarski, R., Krawczyk, M. (2010). Zarządzanie i przywództwo w szkołach (w świetle analizy danych projektu TALIS). W: S. Kwiatkowski, J. M. Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne w teorii i praktyce* (s. 143–158). Warszawa: Fundacja rozwoju systemu edukacji.
- Plichta, P. (2016). Przemoc rówieśnicza i uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi – uwarunkowania i propozycje rozwiązań profilaktycznych. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 15(1), 27–52.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Podsakoff, N.P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569. DOI: 10.1146/annurev-psych-120710-100452.
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2008), *Improving school leadership, Volume 1: Policy and practice*, Paris: OECD Publishing.
- Prawelska-Skrzypek, G., Lenartowicz, M. (2013). Badanie organizacji i zarządzania na gruncie humanistyki. *Problemy Zarządzania*, 11(4/44). Zarządzanie humanistyczne, 45–57.
- Purkey, S., Smith, M. (1983). Effective schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83, 427–452.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2018). Przeciwdziałanie przemocy rówieśniczej w szkole – krytyczny przegląd stosowanych rozwiązań. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 17(1), 30–45.
- Pyżalski, J. (2019). Elektroniczna przemoc rówieśnicza (cyberprzemoc). W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, Ł. Tomczyk, K. Abramczuk, *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski* (s. 101–118). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Ramirez, J. M., Andreu, J. M. (2003). Aggression’s typologies. *Revue internationale de psychologie sociale*, 16(3), 145–161.
- Ramowy plan i program kursu kwalifikacyjnego z zakresu zarządzania oświatą (2015). <https://archiwum.men.gov.pl/wp-content/uploads/2015/11/zatwierdzona-ramowka-kursu-z-zarzadzania-oswiata-w-pdf.pdf> (8.04.2019).
- Rasmus, W., Mielniczuk, E. (2018). Błąd wspólnej metody w badaniach kwestionariuszowych, *Polskie Forum Psychologiczne*, XXIII(2), 277–290.
- Reid, K. (1982). Retrospection and persistent school absenteeism. *Educational Research*, 25, 110–115.
- Rhodes, C., Brundrett, M. (2010). Leadership for learning. The Principles of Educational Leadership and Management. W: T. Bush, L. Bell, D. Middlewood (red.), *The principles of educational leadership management* (s. 153–175). SagePublications.
- Rigby, K., Slee, P.T. (1999). Suicidal ideation among adolescent school children, involvement in bully victim problems and perceived low social support. *Suicide and Life-Threatening Behaviour*, 29, 119–130.

- Rigby, K. (2000). *Bullying in schools: And what to do about it*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley.
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 583–590.
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rigby, J. G. (2014). Three logics of instructional leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 610–644.
- Robinson, V. M. J., Hohepa, M., Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C., Rowe, K. J. (2008). The impact of educational leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Education Administration Quarterly*, 44 (5).
- Rodkin, P. C. (2004). Peer ecologies of aggression and bullying. In *Bullying in American schools*. W: D. L. Espelage, E. W. Gutzsell, S. M. Swearer (red.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (s. 109–128). Routledge.
- Roland, E., Vaaland G.S. (2010). Bullying – interwencja. W: J. Pyżalski, E. Roland, *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*. Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna. https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/5514/4/Bullying_a_specjalne_potrzeby%20edukacyjne.pdf
- Rolff, H.G. (1997). Szkoła jako organizacja społeczna. W: Z. Radwan (red.), *Rozwój organizacyjny szkoły*. Warszawa: MEN.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Education Research*, 57, 1–29.
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E., Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior Personality*, 35, 919–936.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression*, 22(1), 1–15.
- Salmivalli, C., Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28(3), 246–258.
- Salmon, G., Jones, A., Smith, D. M. (1998). Bullying in school: self-reported anxiety and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924–925.

- Scholte, R.H., Engels, R.C., Overbeek, G., de Kemp, R.A., Haselager, G.J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology* 35, 217–228.
- Sentenac, M., Gavin, A., Arnaud, C., Molcho, M., Godeau, E., Gabhainn, S. N. (2011). Victims of bullying among students with a disability or chronic illness and their peers: a cross-national study between Ireland and France. *Journal of Adolescent Health*, 48(5), 461–466.
- Sentse, M., Kretschmer, T., Salmivalli, C. (2015). The longitudinal interplay between bullying, victimization, and social status: Age-related and gender differences. *Social Development*, 24(3), 659–677.
- Sheppard, B. (1996). Exploring the transformational nature of instructional leadership. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(4), 325–344.
- Sheridan, S. M., Warnes, E. D., Dowd, S. (2004). Home-school collaboration and bullying: An ecological approach to increase social competence in children and youth. W: D. L. Espelage, S. M. Swearer (red.), *Bullying in American schools: A socioecological perspective on prevention and intervention* (s. 245–267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Shields, C. M. (2012). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. Routledge.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child Adolescent Psychology*, 35, 170–179.
- Sigurdson, J. F., Undheim, A. M., Wallander, J. L., Lydersen, S., Sund, A. M. (2015). The long-term effects of being bullied or a bully in adolescence on externalizing and internalizing mental health problems in adulthood. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 9(1), 42.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493–525.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
- Smith, P. K., Ananiadou, K., Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591–599.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., Liefhoghe, A. P. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a Fourteen-Country international comparison. *Child development*, 73(4), 1119–1133.
- Smith, P. K., del Barrio, C., Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and cyberbullying: How useful are the terms. W: S. Bauman, D. Cross, J.L. Walker (red.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology*, 26–40. Routledge

- Smorti, A., Menesini, E., Smith, P. K. (2003). Parents' definitions of children's bullying in a five-country comparison. *Journal of cross-cultural Psychology*, 34(4), 417–432.
- Sommer, B. (1985). What's different about truants? A comparison study of eighth graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, 411–422.
- Stefanek, E., Strohmeier, D., van de Schoot, R., Spiel, C. (2011). Bullying and victimization in ethnically diverse schools: Risk and protective factors on individual and class level. *International Journal of Developmental Science*, 5, 73–84.
- Stocki, R., Prokopowicz, P., Żmuda, G. (2008). *Pełna partycypacja w zarządzaniu: tajemnica sukcesu największych eksperymentów menedżerskich świata*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwerbusiness.
- Sun, J., Leithwood, K. (2012). Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 11(4), 418–451.
- Swaffield, S., MacBeath, J. (2009). Leadership for learning. *Connecting Leadership and Learning: Principles for Practice*, W: J. MacBeath, N. Dempster (red.), *Connecting leadership and learning: Principles for practice*. s. 32–52. Routledge.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L. (2004). Introduction: *A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth*. Routledge.
- Szkudlarek, T. (2008). Ekonomia i etyka: przemieszczenia dyskursu edukacyjnego. W: B.D. Gołębiak (red.), *Pytania o szkołę wyższą w trosce o społeczeństwo* (s. 166–191). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Sztompka, P. (2017). Autonomia – fundament kultury akademickiej. *PAUza Akademicka*, Rok IX, nr 388. http://pauza.krakow.pl/388_2&3_2017.pdf (15.04.2019).
- Syvertsen, A. K., Flanagan, C. A., Stout, M. D. (2009). Code of silence: Students' perceptions of school climate and willingness to intervene in a peer's dangerous plan. *Journal of educational psychology*, 101(1), 219.
- Tableman, B. (2004). School culture and school climate. *Best Practice Briefs*, 31, 1–10.
- Tajasom, A., Ariffin Ahmad, Z. (2011). Principals' leadership style and school climate: teachers' perspectives from Malaysia. *International Journal of Leadership in Public Services*, 7(4), 314–333.
- Tam, F. W. M. (2007). Parental involvement, peer victimization and achievement strategy: What parents can do when their children are victims of bullying in schools. *Journal of Basic Education*, 16, 99–123.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.
- Thomas, H. J., Connor, J. P., Lawrence, D. M., Hafekost, J. M., Zubrick, S. R., Scott, J. G. (2017). Prevalence and correlates of bullying victimisation and perpetration in a nationally representative sample of Australian youth. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 51(9), 909–920.

- Thornberg, R., Wänström, L., Pozzoli, T. (2017). Peer victimisation and its relation to class relational climate and class moral disengagement among school children. *Educational Psychology*, 37(5), 524–536.
- Tian, M., Risku, M., Collin, K. (2016). A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013: Theory development, empirical evidence and future research focus. *Educational Management Administration and Leadership*, 44 (1), 146–164.
- Thůściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne: społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tremblay R.E., LeMarquand D. (2001). Individual risk and protective factors. W: R. Loeber, D.Farrington (red.), *Child delinquents: Development, interventions and service needs* (s. 137–164). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tritt, C., Duncan, R. D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 36, 35–44.
- Troop-Gordon, W., Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment: Moderators of victimization-adjustment linkages. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 333–360.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56.
- Ttofi, M.M., Bowes, L., Farrington, D.P., Lo"sel, F. (2014). Protective factors interrupting the continuity from school bullying to later internalizing and externalizing problems: A systematic review of prospective longitudinal studies. *Journal of School Violence*, 13, 5–38.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 40–54.
- Vaillancourt, T., Duku, E., Decatanzaro, D., Macmillan, H., Muir, C., Schmidt, L. A. (2008a). Variation in hypothalamic-pituitary-adrenal axis activity among bullied and non-bullied children. *Aggressive Behavior*, 34(3), 294–305.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., Davis, C. (2008b). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development*, 32(6), 486–495.
- van de Grift, W. (1990). Educational leadership and academic achievement in elementary education. *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 26–40.
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16(1), 71–89, https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09243450500113977?casa_token=Hy0acS2RGQsAAAAA:_L0XTdCmLu-Vl6cOgKovTQd_URMoltKsdhCrujHLrScbzSIDOjoQh5jLA-eZZq8dkYeucTpV6Xzgt5A (10.04.2019).

- von Bertalanffy, L. (1984). *Ogólna teoria systemów: podstawy, rozwój, zastosowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Vos, D., van der Westhuizen, P., Mentz, P., Ellis, S. (2012). Educators and the quality of their work environment: An analysis of the organizational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56–68.
- Walczak, B., Kołodziejczyk, J. (2015). Doświadczenia agresji i przemocy wśród uczniów: dane z ewaluacji zewnętrznych w roku 2014. W: G. Mazurkiewicz, A. Gocłowska (red.), *Jakość edukacji: dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych przeprowadzonych w roku 2014*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Walczak, B., Kołodziejczyk, J. (2016). Wymaganie 5: Kształtowane są postawy i respektowane normy społeczne. W: A. Gocłowska, A. Jasiński (red.), *Jakość edukacji. Dane i wnioski z ewaluacji zewnętrznych prowadzonych w roku 2015*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Wang, M. T., Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352.
- Waters, T., Marzano, R. J., McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement. A working paper*. Mid-Continent Regional Educational Lab., Aurora, CO. BBB23081.
- Whitson, S. (2014). *8 keys to end bullying: Strategies for parents schools (8 keys to mental health)*. WW NortonCompany.
- Witziers, B., Bosker, R. J., Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398–425.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., Karstadt, L. (2001). Bullying involvement in primary school and common health problems. *Archives of Disease in Childhood*, 85, 197–201.
- Woods, S., Wolke, D. (2004). Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of School Psychology*, 42(2), 135–155.
- World Health Organization (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Policy for Children and Adolescents*, 7.
- Woynarowska B. (red.) (2006). Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia w szkole. Zeszyt 11: *Narzędzia do autoewaluacji w szkole promującej zdrowie*, Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Wright, L. L. (2008). Merits and Limitations of Distributed Leadership: Experiences and Understandings of School Principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 69, 1–33.
- Wu, S., Pink, W., Crain, R., Moles, O. (1982). Student suspension: A critical reappraisal. *The Urban Review*, 14, 245–303.

Ylimaki, R. M. (2014). Introduction: Overview of ISLLC Standard 2 and the New Instructional Leadership. W: R. M. Ylimaki, *The new instructional leadership: ISLLC standard two* (s. 1–9). Routledge.

Yukl, G. A. (2013). *Leadership in organizations*. Pearson Education Limited.

Zaleznik, A. (1977), Managers and Leaders: Are They Different? *Harvard Business Review*, May/June, 67–78.

Zeedyk, S. M., Rodriguez, G., Tipton, L. A., Baker, B. L., Blacher, J. (2014). Bullying of youth with autism spectrum disorder, intellectual disability, or typical development: victim and parent perspectives. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(9), 1173–1183.

Ziarko, J. (2011). *Zarządzanie wiedzą o zagrożeniach i bezpieczeństwie uczniów w rozwijaniu szkolnych systemów bezpieczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21.

