



Aleksandra Tłuściak-Deliowska ORCID: 0000-0002-0952-8931

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Instytut Pedagogiki; e-mail: adeliowska@aps.edu.pl

Wykorzystanie epizodów (*vignettes*) jako metody zbierania danych w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole*

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2018.011>

The Use of Vignettes as a Method of Collecting Data in School Bullying Research

Abstract

School bullying is one of the educational problems which is the subject of many theoretical and empirical studies. Research conducted in this area is mostly quantitative in nature and used various questionnaires, the self-report method dominates, which comes down to the direct questioning of students about how often, when and where they experienced different forms of violence. This article presents another method of collecting empirical data that can be used in peer violence research. This is the method of episodes (*vignettes*). Characteristics of this data collection method and indication of research aims that can be achieved by this method are presented in the text. The article also presents empirical exemplification of the use of this method in educational studies devoted to peer violence. It has been shown that this method of data collection creates a broad spectrum of possibilities for its use in studies addressing the problem of school bullying from the students' and teachers' perspective.

Key words: vignettes, school bullying, peer violence, educational research, method of episode.

* Artykuł przygotowano w ramach projektu nr BSTP 9/17 – I WNP „Dręczenie szkolne z perspektywy uczniów” realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie.

Wprowadzenie

Jednym ze zjawisk pedagogicznych będących przedmiotem nieustannych analiz teoretycznych i empirycznych jest przemoc rówieśnicza w szkole. Badania w tym obszarze mają najczęściej charakter badań ilościowych prowadzonych na dużych próbach, których głównym celem jest ustalenie rozmiarów zjawiska, jego częstotliwości i dotkliwości (por. Hymel i Swearer, 2015; Komendant-Brodowska, 2014; Surzykiewicz, 2000). Realizowane są one przede wszystkim z wykorzystaniem różnych kwestionariuszy, dominuje metoda *self-report*, która sprowadza się do bezpośredniego pytania uczniów o to, jak często, kiedy i gdzie doświadczyli poszczególnych form przemocy. W niniejszym artykule chciałabym zaprezentować nieco inną metodę zbierania danych empirycznych, która może być wykorzystana w badaniach poświęconych przemocy rówieśniczej. Chodzi o metodę epizodów (*vignettes*). W tekście przedstawię charakterystykę tej metody zbierania danych, podkreślając z jednej strony jej uniwersalizm, ale i specyfikę, oraz wskażę, w realizacji jakich celów badawczych może być użyteczna. Będę chciała wykazać, że za sprawą swoich właściwości tworzy szerokie spektrum możliwości wykorzystania jej w badaniach podejmujących problem zachowań agresywnych i przemocowych młodzieży szkolnej oraz związanych z nimi działań nauczycieli. W tym celu w dalszej części przedstawię empiryczne egzemplifikacje posłużenia się tą metodą w badaniach edukacyjnych.

Metoda epizodów jako metoda zbierania danych w badaniach pedagogicznych – historyczne tło i zagadnienia metodologiczne

Winiety mają już przeszło pięćdziesięcioletnią historię wykorzystania w badaniach dotyczących różnych zjawisk w naukach społecznych i naukach medycznych. Metoda epizodów po raz pierwszy przedstawiona została jako sposób zbierania danych przez amerykańskiego antropologa i afrykanistę Melville'a J. Herskovitsa (1950, s. 32). Zdefiniował on ją jako sposób badań etnograficznych, który składa się z opracowanej hipotetycznej sytuacji z życia ludzi, relacji, zdarzeń, które pozostają w zgodzie z rozpowszechnionymi wzorcami kulturowymi, a służą do ukierunkowania i nadawania formy dyskusji z informatorami. Od tamtego czasu, za sprawą pozytywistycznego paradygmatu w metodologii badań naukowych, winieta ewoluowała w stronę wystandaryzowanej metody badawczej. Wówczas zaczęto ją dopracowywać i w rezultacie jest identyfikowana jako systematycznie opracowany opis konkretnej sytu-

acji, który stanowi bardziej trafny i rzetelny sposób pomiaru opinii badanych niż proste pytania kwestionariuszowe (Alexander & Becker, 1978, s. 93). Jak zauważa Krzysztof Konarzewski (2000, s. 155), „metody epizodów (*vignette*) sytuują się między skalami psychologicznymi i metodami projekcyjnymi”. Z tego też względu stosowane są często w psychologii rozwojowej, np. do badania etapu rozumowania moralnego dziecka. I takie rozwiązanie było jednym z pierwszych użyczeń metody epizodów jako metody badawczej. Początkowo wykorzystywano ją także w psychologii społecznej do analizy przypisania winy sprawcy czynu i odpowiedzialności w hipotetycznych sytuacjach gwałtu, morderstwa czy wypadków samochodowych (por. Evans i in., 2015; Bradbury-Jones, Taylor i Herber, 2012). Z czasem epistemologiczny i ontologiczny zwrot, skutkujący nurtem jakościowym w badaniach społecznych oraz legitymizujący użycie właściwych sobie metod badawczych, doprowadził do znacznie bardziej elastycznego sposobu myślenia o zaletach tej drogi zbierania danych. Dzięki temu zaczęto wykorzystywać metodę epizodów w różnych sytuacjach empirycznych, w zależności oczywiście od zamierzeń badawczych (Torres, 2009, s. 101–102). Od pewnego już czasu metoda epizodów stosowana jest z powodzeniem w badaniach ekonomicznych, socjologicznych, ale także coraz częściej w badaniach pedagogicznych, oświatowych i z zakresu psychologii szkolnej. Metoda epizodów wykorzystywana jest w badaniach dotyczących postaw i przekonań uczniów na temat wybranych zjawisk. Ponadto umożliwia ocenę nauczycielskiego rozumienia i interpretacji przypisywanych różnym sytuacjom związanym z ich praktyką zawodową (zob. Jeffries i Maeder, 2004–2005, s. 19; Simon i Tierney, 2011).

Epizod (*winieta*) jest to krótki, starannie przygotowany opis osoby lub sytuacji, który ma na celu symulowanie kluczowych cech prawdziwego, rzeczywistego zdarzenia. Badanemu przedstawia się pewien epizod w formie słownego opisu, ilustracji graficznej lub materiału filmowego, pozbawionego wieloznaczności czy niejednoznaczności. Zadaniem badanego jest odpowiadanie na przygotowane pytania o charakterze otwartym lub zamkniętym. Metodę epizodów wykorzystuje się w celu wywołania reakcji badanego na epizod, co związane jest z kontekstem hipotetycznego scenariusza. Na podstawie tej reakcji można wnioskować o postrzeganiu, przekonaniach i postawach badanych wobec przedstawionego problemu. Odpowiedzi badanych umożliwiają w pewnym sensie wgląd w wartości, które leżą u podstawy rozumienia przedstawionej sytuacji, mają zatem charakter normatywny. Metoda epizodów jest szczególnie przydatna w badaniu problemów/kwestii delikatnych lub/i potencjalnie trudnych, zapewnia bowiem bezpieczny dystans badanego wobec opisanego epizo-

du. Pytania zadane do sytuacji, które dotyczą najczęściej postaci w tej sytuacji przedstawionej, nie są tak zagrażające dla badanego, jak pytania bezpośrednio odnoszące się do jego zachowania (por. Hughes i Huby, 2004; Finch, 1987). Ponadto metoda pozwala na analizę sytuacji, których replikacja w warunkach realnych mogłaby być niemożliwa, choćby ze względu na kwestie etyczne (zob. Slead i in., 2002, s. 22). Z tego punktu widzenia metoda ta wydaje się niezwykle użyteczna i bezpieczna.

Pytania sformułowane do epizodów mogą mieć charakter otwarty i zamknięty. W odmianie zamkniętej, charakterystycznej głównie dla podejścia ilościowego w badaniach pedagogicznych, swoboda badanego jest ograniczona, ponieważ ma on albo wybrać odpowiedź spośród zaproponowanych przez badacza opcji, albo uszeregować te opcje od najważniejszej do najmniej odpowiedniej jego zdaniem. Następnie odpowiedzi przekształcane są w wynik według wcześniej opracowanej formuły. Z kolei w otwartej odmianie badany ma możliwość sformułowania własnej odpowiedzi, snucia swojej swobodnej narracji. Ta swoboda może być także tylko pozorna, odpowiedzi o charakterze diagnostycznym mogą bowiem być z góry określone przez badacza (por. Konarzewski, 2000, s. 155–156). Jednak pytania o charakterze otwartym mogą stanowić podstawę do oszacowania faktycznej reakcji na realną sytuację, która nie jest ograniczona narzuconymi przez badacza podpowiedziami. Badanemu zadaje się pytania o to, jak zachowałby się, będąc na miejscu jednego z bohaterów epizodu, jak zareagowałby na przedstawioną sytuację. Ma to zatem charakter pewnego dylematu, niejednokrotnie moralnego. Badanego też można poprosić o jego własny komentarz do tej sytuacji. Zastosowanie kombinacji pytań otwartych i zamkniętych pozwala uchwycić pożytki obu tych rozwiązań. Przyjęte podejście do formułowania pytań jest zależne od projektu badawczego i typu danych, jakie badacz chce uzyskać.

Zwraca się uwagę, by przedstawiony opis hipotetycznych sytuacji odzwierciedlał rzeczywistość. W związku z tym, że osią tej metody jest głównie tekst, ważną kwestią jest zapewnienie trafności treściowej (wewnętrznej) tej metody. Należy zatem zadbać, by zachowania demonstrowane w hipotetycznej sytuacji stanowiły reprezentatywną próbę zachowań ujawniających się w interesującej badacza sferze (por. Brzeziński, 2007, s. 519–520; Hughes i Huby, 2004, s. 37–38). Epizody najczęściej formułuje się na podstawie przeglądu literatury i wcześniejszych doświadczeń badawczych, konsultuje się je z sędziami kompetentnymi i następnie sprawdza w badaniach pilotażowych. Zabiegi te służą zwiększeniu trafności wewnętrznej metody epizodów.

Spencer C. Evans i współpracownicy (2015, s. 165) opracowali zestawienie zaleceń technicznych dotyczących przygotowania zawartości treściowej epizodów, wśród których znajduje się m.in. zwrócenie uwagi na jasny przekaz; na poprawność opisu pod względem językowym i gramatycznym; ostrożne zacytowanie; długość epizodu (nie dłuższy niż jest to konieczne); źródła epizodu (zaczerpnięty z literatury lub/i doświadczenia). Ponadto epizod powinien charakteryzować się postępującą narracją; należy zadbać o zapewnienie podobnej struktury i stylu we wszystkich epizodach wykorzystanych w jednym badaniu; zaleca się użycie czasu teraźniejszego; należy unikać umieszczania osoby badanej w epizodzie; zachować równowagę płci we wszystkich winietach; zapewnić możliwą neutralność historii; unikać mylących szczegółów i dziwnego kontekstu; podkreślać, czy szczególnie wyeksponować kluczowe dla badania zmienne; poprzez opis ułatwić zaangażowanie osoby badanej i zaktywizowanie jej myślenia.

Patricia B. Campbell (1996, s. 2–4) zwraca uwagę, że dobrze napisany epizod określa sytuację, w której nie ma jednego dobrego rozwiązania i każda osoba może zidentyfikować się z historią i wnieść swoją perspektywę w dyskusję czy rozwiązaniu. Projektując winietę, należy uwzględnić jeszcze inne kwestie ważne z metodologicznego punktu widzenia, np. etyczne, związane z grupą osób biorących udział w badaniu. Z tego też względu w przypadku badań z udziałem dzieci wykorzystuje się epizody rysunkowe, które są szczególnie przydatne w podejmowaniu tematów trudnych i delikatnych. Poza tym dzieci mogą być mniej podatne na materiał pisany, stąd też wybór strategii rysunkowej (Hughes i Huby, 2004, s. 39; Barter i Renold, 2000, s. 313). Zakłada się, że metoda epizodów jest skuteczna, gdy hipotetyczne sytuacje wzbudzają zainteresowanie badanych, odzwierciedlają istotne dla nich problemy i wydają się prawdziwe. James A. Neff (1979) sugeruje, że jeśli przedstawione epizody są bardziej hipotetyczne niż rzeczywiste, wówczas jest mniejsze prawdopodobieństwo, że reakcje będą odpowiadać rzeczywistym zachowaniom.

Zawartość i charakterystyka treści epizodu może być opisana jako składająca się z trzech różnych elementów, których nasycenie zależne jest od ich funkcji w projekcie badania. Są to: (1) aspekty eksperymentalne, które są systematycznie manipulowane w poszczególnych sekcjach epizodu lub poprzez epizody, by móc ocenić ich wpływ na zmienną zależną, (2) aspekty kontrolowane, które utrzymywane są jako stałe (identyczne lub podobne) w celu wyeliminowania niepotrzebnej, zewnętrznej wariacji oraz (3) aspekty kontekstowe, które wykazują pewne zróżnicowanie pomiędzy epizodami w celu zapewnienia pozorów rzeczywistości, ale są pomyślane w taki sposób, by nie zachodził

związek przyczynowy ze zmienną zależną (Evans i in., 2015, s. 162). Analizując zmienność zawartości epizodu z uwzględnieniem tych trzech elementów, badacz dąży do zapewnienia ekwiwalencji (równorzędności) pomiaru, dokonywany bowiem w różnych grupach pomiar powinien charakteryzować się niezmiennością. W innym przypadku różnice między jednostkami czy grupami nie będą mogły być sensownie i prawomocnie pod względem naukowym zinterpretowane. Zapewnienie ekwiwalencji w badaniach (głównie eksperymentalnych) z użyciem metody epizodów sprowadza się do oceny ich struktury i stopnia zmienności tekstu we wszystkich epizodach wykorzystanych w danym badaniu. Poświęcenie uwagi na te elementy zapewnia spójne, kontrolowalne tło, dzięki czemu badacz może uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze i wyjaśnić różnice między grupami.

Najbardziej popularnym rozwiązaniem i w zasadzie pierwszym zastosowaniem są winiety w wersji „papierowej”. Zdaniem Angelo J. Kinickiego i współpracowników (1995, s. 355) takie rozwiązanie nakłada nieduże wymagania poznawcze na osobę badaną i wymaga jedynie selektywnej uwagi w porównaniu z obserwacją nagrania czy sytuacji rzeczywistej. Nagranie czy sytuacja rzeczywista wymagają nadania osobistego znaczenia obserwowanej sytuacji i są w większym stopniu jednoznacznie przetwarzane w umyśle. Michelle Sleed i współpracownicy (2002, s. 22–23) zwracają uwagę, że epizod nagrany i odtworzony jest bardziej bogaty treściowo niż sytuacja zapisana, ponadto w większym stopniu odzwierciedla świat rzeczywisty. Każde zachowanie, ruch, gest aktorów są wyraźnie widoczne, tak samo jak sytuacyjne elementy przedstawionego zdarzenia. W związku z tym od badanego zależy, na którym aspekcie się skoncentruje. Z drugiej jednak strony, może to być pewnym ograniczeniem takiego rozwiązania, zbyt wiele bowiem bodźców, niezwiązanych zewnętrznymi zmiennymi, może rozpraszać badanego, przez co koncentracja na analizowanym elemencie może być utrudniona.

Jak zauważa Spencer C. Evans i jego współpracownicy (2015, s. 163), badania z wykorzystaniem metody epizodów są unikatowe, jedyne w swoim rodzaju, oryginalne do tego stopnia, że ich trafność skoncentrowana jest głównie na jednym elemencie, którym jest epizod. W związku z różnymi możliwościami wykorzystania epizodów w badaniach rozwiązanie to ma znaczące zalety, ale także swoiste wyzwania i niedogodności. Metoda epizodów, odpowiednio stosowana, rozpoznana jest jako metodologia hybrydowa, dziedziczy bowiem kwestię trafności badania typową dla sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety oraz badania eksperymentalnego. Z drugiej jednak strony, metoda ta nie ma na celu odtworzenia rzeczywistych sytuacji. Raczej jest projektowana

z myślą zbliżenia, wyizolowania, manipulowania i zmierzenia aspektów związanych z podejmowaniem decyzji przez badanego, które są istotne w rzeczywistych sytuacjach. Z tego też względu reakcja badanego na epizod nie jest interpretowana jako odzwierciedlenie, próbka reprezentatywnego zachowania w świecie rzeczywistym, lecz jako silny predyktor lub prognostyk dla takiego zachowania z uwzględnieniem okoliczności przybliżonych w opisie sytuacji. Z tego też względu rozważania, czy świat przedstawiony w winiecie aby na pewno jest ekwiwalentem świata rzeczywistego, powinny być zastąpione troską o to, by psychiczne i behawioralne procesy zaktywizowane dzięki epizodowi były podobne do tych procesów, które używane/aktywizowane są w rzeczywistych sytuacjach.

Należy zwrócić uwagę, że zbieranie danych z użyciem metody epizodów jest jednym ze sposobów zbierania danych ilościowych, ale także jakościowych dla zmiennych nieobserwowalnych. Zaletą wykorzystania metody epizodów jest fakt, że dzięki niej można rozpatrywać wrażliwe lub kontrowersyjne zagadnienia i perspektywy, postawy, uprzedzenia, wobec których badania mogą nie czuć się komfortowo podczas ich bezpośredniego omawiania. Metoda epizodów jest lepszym narzędziem badania niż zadawanie abstrakcyjnych pytań dotyczących postaw i spostrzeżeń. Ponadto, metoda ta umożliwia uwzględnienie kontekstu sytuacyjnego zdarzenia i jego analizę. Biorąc pod uwagę zasygnalizowane kwestie, można stwierdzić, że metoda ta może być z powodzeniem wykorzystana w badaniach podejmujących problem przemocy rówieśniczej w szkole.

Problem przemocy rówieśniczej w szkole i jego badanie

Przemoc szkolna ma różne oblicza. Zachowania, które motywowane są intencją szkodenia, które prowadzą lub potencjalnie mogą prowadzić do negatywnych dla ofiary konsekwencji, nazywamy zachowaniami agresywnymi. Gdy zachowanie agresywne podejmowane jest przez osobę, która w jakimś sensie jest silniejsza od ofiary, wówczas mówimy o przemocy. Specyficznym zaś rodzajem długotrwałej, powtarzanej przemocy rówieśniczej jest bullying (znęcanie się, dręczenie szkolne, nękanie). Zachowania agresywne i przemocowe mogą przybierać postać fizyczną lub werbalną, mogą także być realizowane bezpośrednio, czyli twarzą w twarz, lub pośrednio, gdy sprawca wykorzystuje do realizacji aktów agresji np. inne osoby, manipulując ich zachowaniem lub narzędziem ataku mogą być także nowe technologie – wówczas mamy do czynienia z agresją elektroniczną, cyberprzemocą lub/i cyberbullyingiem (por. Olweus, 1993;

Surzykiewicz, 2000; Kowalski, Limber i Agatston, 2010; Tłuściak-Deliowska, 2017).

Badania dotyczące przemocy rówieśniczej w szkole (konkretnie dręczenia szkolnego) prowadzone są od ponad czterdziestu lat na całym świecie i koncentrują się głównie na rozpowszechnieniu tego zjawiska, jego indywidualnych i sytuacyjnych uwarunkowaniach, roli grupy rówieśniczej w podtrzymywaniu zjawiska, a także konsekwencjach bezpośrednich i długofalowych dla osób w przemoc rówieśniczą zaangażowanych (por. Hymel i Swearer, 2015; Komendant-Brodowska, 2014). W badaniach tych wykorzystywane są różne metodologie.

Ersilia Menesini i Annalaura Nocentini (2009, s. 230) zwracają uwagę, że w studiach empirycznych dotyczących dręczenia szkolnego i wiktyimizacji dominują dwie „rodziny” pomiaru: normatywny i ipsatywny. Metody normatywne dostarczają informacji o tym, co inne osoby wiedzą czy myślą o tych, którzy zastrasza, lub o tych, którzy są ofiarami, czyli jest to pomiar zjawiska na podstawie danych od innych osób. Jako przykład badaczki podają nominacje rówieśników w metodzie socjometrycznej. Pomiar ipsatywny z kolei zapewnia obraz bullyingu i wiktyimizacji, informując badacza o indywidualnych doświadczeniach jednostki z jej perspektywy. Podstawowa metoda badawcza w tym obszarze sprowadza się zatem do bezpośredniego zadawania pytań dotyczących doświadczeń danej osoby z przemocą. Dostarczają one danych o percepcji danego zdarzenia przez jednostkę, która tego doświadczyła. Przykładem jest metoda badania przypadków (*case study*). W podejściu normatywnym celem jest wyjaśnienie badanego zjawiska przez ustalenie ogólnych prawidłowości, które są odpowiedzialne za zachowania człowieka, lub odwołanie się do nich. Natomiast w podejściu ipsatywnym celem jest koncentracja na tym, co dla jednostki jest jej indywidualnym, wyjątkowym doświadczeniem. Chodzi o zrozumienie indywiduum, bardziej pogłębioną analizę jej sytuacji (zob. także Pellegrini, 2001, s. 126–130).

Shelley Hymel i Susan M. Swearer (2015, s. 294) zwracają uwagę, że na przestrzeni ostatnich kilkadziesiąt lat w badaniach dotyczących bullyingu wykorzystywano szereg różnych metod, przy czym, mając na uwadze fakt, iż analizowane zjawisko jest niezwykle złożone, niejednokrotnie dotyczy ukrytych zachowań, w które zaangażowanych jest kilka-kilkanaście osób i które dodatkowo pozostaje jednocześnie pod wpływem wielu różnych czynników, nie może istnieć dla niego jedna „złota” metoda badawcza. Problem dręczenia szkolnego badany był i jest z perspektywy uczniów, rodziców, nauczycieli, zarówno przez obserwacje bezpośrednie, metodę socjometryczną, jak i kwe-

stionariusze typu self-report, z uwzględnieniem w mniejszym lub większym stopniu ograniczeń wynikających z działania mechanizmu aprobaty społecznej czy autoprezentacji (Pellegrini, 2001; Tłuściak-Deliowska, 2017). Każda z tych metod ma swoje ograniczenia, ale i zalety. Można przychylić się do stanowiska Jaana Juvonena, Adrienne Nishna i Sandry Graham (2001), by w miejsce debaty o wyższości jednego rozwiązania nad innym, co niejednokrotnie występuje w naukach społecznych, traktować je jako uzupełniające się wzajemnie źródła informacji, gdyż każda z metod przyczynia się mimo wszystko do naszego lepszego i pełniejszego zrozumienia problemu przemocy szkolnej. Ponadto oczywiste jest, że dobór podejścia i metod zależy od postawionych pytań badawczych. Choć liczba pytań dotyczących przemocy szkolnej ciągle przewyższa liczbę odpowiedzi, każde badanie staje się bodźcem dla kolejnego, nieustannie podejmowane są wysiłki w celu skutecznego ograniczania i zapobiegania zjawisku dręczenia szkolnego, a by to osiągnąć, należy najpierw dane zjawisko dobrze poznać. W tym celu przydatna wydaje się także omawiana tutaj metoda epizodów.

Wykorzystanie metody epizodów w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole – empiryczne egzemplifikacje

Metoda epizodów w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole może zostać wykorzystana w celu poznania i rozumienia sytuacji bullingu przez dzieci i młodzież. Może zatem umożliwić uchwycenie ich perspektywy i postaw wobec tego zjawiska. Ponadto może pozwolić na ocenę punktu widzenia nauczycieli na omawiane zagadnienia, analizę ich prawdopodobnych reakcji, a także możliwych predyktorów i korelatów owych reakcji. Metoda epizodów umożliwia „wejście w skórę” innej osoby dzięki pytaniu – jak zareagowałbyś na tę sytuację, będąc na miejscu X? co następnie zrobiłbyś? jak myślisz, co inni w tej sytuacji mogą/powinni zrobić? Zadawanie pytań niebezpośrednio zapewnia desensytyzację, czyli „odwrażliwienie” na potencjalnie wrażliwy temat, zdystansowanie badanych od omawianych problemów i pozwala na swobodną odpowiedź. Dzięki temu można uniknąć ograniczeń typowych dla metody samoopisowej stosowanej do poznania subiektywnego opisu własnego funkcjonowania osoby badanej. Oczywiście należy odróżnić pytanie o to, co osoba zrobiłaby w danej sytuacji, od tego, co dana osoba uważa, że należy zrobić w danej sytuacji. Ponadto można poprosić, by osoba badana przyjęła rolę konsultanta i doradziła bohaterowi epizodu pewne działanie. Jest zatem kilka perspektyw, z punktu widzenia których badany może analizować

przedstawiony epizod. Ich wykorzystanie zależne jest od celów badawczych. W dalszej części tekstu przywołam przykłady badań wykorzystujących metodę epizodów w różnym zakresie. Ze względu na specyfikę niniejszego tekstu skoncentruję się głównie na przedstawieniu strony metodologicznej przywołanych badań, uzyskane rezultaty zaś będą miały drugoplanowe znaczenie.

Jeśli chodzi o badania z udziałem dzieci i młodzieży, to epizody mogą być przedstawione w trzech formach: rysunkowej (obrazkowej), filmowej i pisanej. Epizody obrazkowe wykorzystuje się najczęściej w badaniach z udziałem dzieci, które nie umieją jeszcze czytać (zob. Rigby, 2010, s. 50) lub w sytuacji, gdy ze względów etycznych epizody pisane mogłyby być za trudne lub w jakimś sensie zagrażające. Epizody przedstawione graficznie stanowią wówczas lepsze rozwiązanie. Badania z wykorzystaniem epizodów rysunkowych z udziałem dzieci przeprowadziła Jennifer Dawn (2007). Celem jej programu badawczego było poznanie rozumienia przez dzieci znęcania się ze szczególną koncentracją na rozumowaniu moralnym dzieci, zrozumieniu społecznego kontekstu zjawiska i strategii poradzenia sobie z tym problemem w szkole. W tym celu przeprowadziła badania eksploracyjne z wykorzystaniem epizodów rysunkowych, które były podstawą do pół-ustrukturyzowanego wywiadu z uczniami szkoły podstawowej w wieku 10–11 lat. Metoda epizodów została wybrana przez badaczkę ze względu na to, że rozwiązanie to w pełni angażuje badanych, zapewnia ciekawe doświadczenie, przy tym ich odpręża, jak również oferuje dzieciom niezagrażające środowisko, dzięki czemu omawianie problemu odbywa się w neutralnej sytuacji rozmowy badanego z badaczem, jak również zapewnia emocjonalny dystans do przedstawionej historii. Przed przystąpieniem do części właściwej dzieci zostały wprowadzone w sytuację badania z wykorzystaniem „przyjaznej” ulotki. Odbyło się kilka sesji wprowadzających i osławających dzieci z sytuacją badania. W części zasadniczej przygotowano 14 epizodów rysunkowych formatu A4. Pierwszy z nich miał charakter neutralny, dziewięć przedstawiało psychiczną i fizyczną przemoc w wykonaniu jednostki lub grupy rówieśników. Przedstawione zachowania uwzględniały wykluczenie społeczne z grupy, dokuczanie, fizyczne przeszkadzanie (zablokowanie przejścia innemu uczniowi), atak na rzeczy osobiste, niszczenie ich, fizyczny grupowy atak, zmuszanie do jakiegoś zachowania, szantaż, izolację rówieśnika. Do każdego obrazka był zapisany krótki komentarz wprowadzający (np. to jest pierwszy dzień w szkole tej dziewczynki). Pozostałe cztery epizody przedstawiały różne zakończenia historii z uwzględnieniem zachowań dorosłych i rówieśników. Zakończenie mogło być: optymistyczne (dzieci bawią się razem), pesymistyczne (ofiara pozostaje sama), ze społecznym wsparciem rówieśników lub z wspar-

ciem od dorosłych. Wywiady prowadzone z dziećmi na podstawie epizodów zawierały pytania dotyczące (1) natury przedstawionych zachowań, (2) przyczyn tych zachowań, (3) emocji, jakie mogły być doświadczane przez bohaterów historii, (4) stopnia empatyzowania z ofiarą, (5) sposobów poradzenia sobie z przedstawionymi sytuacjami przez ofiarę, (6) przewidywanego zakończenia historii. Badania dostarczyły wielu ciekawych opisów i wniosków. Na podstawie analizy zawartości treściowej wypowiedzi uczniów badaczka stwierdziła, że badane dzieci wykazują się kompleksowym zrozumieniem szkolnej przemocy rówieśniczej, biorąc pod uwagę zarówno naturę tego zjawiska, jak i jego kontekst oraz charakter relacji w grupie rówieśniczej. Badani przypisywali negatywne emocje ofierze, takie jak zmartwienie, wstyd, ale także takie emocje przypisywano świadkom zdarzenia. Dzieci miały ambiwalentny stosunek do uczniów, którzy byli poplecznikami sprawcy. Wykazywały się rozumieniem ich motywacji, usprawiedliwiały bowiem ich zachowanie obawą przed zemstą sprawcy. Szukanie społecznego wsparcia było najczęściej wskazywanym sposobem radzenia sobie w takiej sytuacji, gdzie większość badanych stwierdziła, że gdyby znalazła się w takiej sytuacji, powiedziała by o tym osobie dorosłej.

Badania z wykorzystaniem epizodów sfilmowanych przeprowadziła Natalie M. Siegel (2008) na potrzeby swojej pracy doktorskiej. W badaniu wzięło udział 265 uczniów gimnazjum. Badani najpierw wypełniali ankietę dotyczącą zaangażowania w bullying. Następnie badanym prezentowano epizod fizycznego i relacyjnego bullyingu. Po każdym klipie pytano badanych, jak się czują i dlaczego, jak może czuć się ofiara i dlaczego oraz co zrobiliby, gdyby byli świadkami takiej sytuacji w rzeczywistości. Odpowiedzi stosownie kodowano. Uzyskane wyniki badań sugerują, że (1) dzieci były bardziej skłonne do interwencji w sytuacji przemocy fizycznej niż relacyjnej, (2) dzieci w większym stopniu wskazywały na instrumentalne sposoby interwencji (takie jak np. postawienie się sprawcy, powiedzenie mu, żeby przestał, pójście po pomoc do osoby dorosłej), (3) zarówno stopień empatii, jak i płeć badanego różnicowały odpowiedzi. Porównania płciowe skutkowały ustaleniem, że dziewczęta są skłonne pomóc niezależnie od rodzaju sytuacji przemocowej. Chłopcy i dziewczęta podobnie zareagowaliby na przemoc fizyczną, natomiast w odniesieniu do przemocy relacyjnej prawdopodobne reakcje były już zróżnicowane. W odniesieniu do empatii ustalono, że im większy stopień empatii dziecka w danej sytuacji wobec ofiary, tym większe prawdopodobieństwo pomocy, niezależnie od rodzaju przemocy.

Omawiając metodę epizodów i jej zastosowanie w studiach empirycznych dotyczących problematyki dręczenia szkolnego, chciałam jednak zwrócić uwa-

gę na pewien nurt badań, w którym metoda epizodów wykorzystywana jest z powodzeniem już od pewnego czasu. Chodzi o badania z udziałem nauczycieli i przyszłych nauczycieli w celu określenia ich wiedzy i postaw wobec zjawiska, a także ich możliwych zachowań. Ten obszar eksploracji badawczych wynika z konstatacji, że osoba nauczyciela jest niezwykle ważna w sytuacji dręczenia szkolnego. Z jednej strony taka refleksja może wydawać się trywialna. Z drugiej jednak, mamy szereg dowodów świadczących o tym, że postawy i zachowania nauczyciela podczas takich zdarzeń mają istotne znaczenie dla dalszego występowania zachowań społecznych w szkole, a nie było to, jak dotąd, przedmiotem systematycznych analiz (Stephenson i Smith, 1991; zob. także: Thuściak-Deliowska, 2015). Oczywiście wobec osoby nauczyciela formułuje się jest szereg różnych oczekiwań, z których oni sami zdają sobie doskonale sprawę. Ten stan rzeczy znajduje także odzwierciedlenie w pracach badawczych i licznych sondażach. Przykładowo, w badaniach programu „Szkoła bez przemocy” odnotowano wyraźną rozbieżność między perspektywą uczniów i nauczycieli na zjawisko dręczenia w szkole (Przemoc w szkole, 2006; Giza-Poleszczuk, Komendant-Brodowska i Baczko-Dombi, 2011). Nauczyciele znacznie częściej niż uczniowie byli przekonani, że problemu przemocy w szkole nie ma. Pytani zaś o podejmowane przez nich interwencje, wskazywali, że zazwyczaj reagują na zjawisko aktywnie i „poprawnie politycznie”, a zatem tak, jak od nauczyciela się po prostu oczekuje. Tymczasem spojrzenie uczniów na zachowanie ich nauczycieli w sytuacji przemocy rówieśniczej było zgoła odmienne. Należy mieć zatem na uwadze, że nauczyciele, pytani wprost o problem przemocy i o ich reakcje, mogą chcieć „dobrze wypaść” jako przedstawiciele specyficznej grupy zawodowej. Uwidacznia się wówczas efekt aprobaty społecznej, czyli skłonność do deklarowania działań akceptowanych i pożądaných od nauczycieli w takich sytuacjach przez otoczenie społeczne. Ponadto, w związku z istniejącym problemem przemocy w szkole, podkreśla się możliwość ograniczania niewłaściwych zachowań uczniów za sprawą wdrażania programów profilaktycznych i interwencyjnych. Jednak, jak słusznie zauważa Ken Rigby (2010, s. 174), jeśli wśród nauczycieli danej szkoły panuje przekonanie, że zachowania agresywne nie występują w szkole lub ich zdaniem są czymś „naturalnym”, to jakiegokolwiek programy profilaktyczne w niej funkcjonujące nie mają racji bytu i na pewno nie będą skuteczne, będą bowiem oznaczały tylko stwarzanie pozorów ograniczania przemocy w szkole. Z tego punktu widzenia ważne jest poznanie indywidualnej perspektywy nauczycieli, ale także zrobienie tego w taki sposób, by można było uniknąć udzielania odpowiedzi przez nauczycieli zgodnie z oczekiwaniami społecznymi. Ponadto chodzi o zwrócenie uwagi

w większym stopniu, niż było to dotychczas, na osobę nauczyciela i rolę jego zachowań w sytuacji przemocy w szkole. Istotna jest interpretacja nauczyciela przypisana danej sytuacji, ma to bowiem znaczenie dla jego zachowań, które z kolei są ważne z punktu widzenia podtrzymania lub ograniczenia zjawiska przemocy rówieśniczej w szkole. Uchwycenie i zrozumienie tej perspektywy staje się możliwe za sprawą wykorzystania metody epizodów. Badania w tym nurcie prowadzone są z udziałem nauczycieli oraz osób, które dopiero przygotowują się do zawodu nauczyciela.

Wendy M. Craig, Kathryn Henderson i Jennifer G. Murphy (2000) opracowały pionierski kwestionariusz bazujący na epizodach „The Bullying Attitude Questionnaire” do pomiaru postaw nauczycieli wobec różnych zachowań przemocowych uczniów. Kwestionariusz ten został następnie zmodyfikowany przez Jinę Yoon i Karen Kerber (2003) i w takiej postaci wykorzystywany jest najczęściej przez innych badaczy oraz modyfikowany w zależności od celów badania. Składa się z sześciu epizodów przemocy rówieśniczej, z których dwa przedstawiają scenariusz dręczenia fizycznego, dwa obrazują bullying werbalny i dwa kolejne – bullying relacyjny. Epizody mają charakter neutralny pod względem płci i rasy. Badani pytani są o ocenę twierdzeń na 5-stopniowej skali z uwzględnieniem następujących kwestii: (1) powaga („ciężar”) opisanego zdarzenia (od 1 – w ogóle niepoważne do 5 – bardzo poważne), (2) stopień sympatyzowania z ofiarą (1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam), (3) prawdopodobieństwo interwencji (1 – w ogóle nieprawdopodobna do 5 – bardzo prawdopodobna). Badani mogą być także zapytani o to, jakie działania podjęliby, będąc na miejscu nauczyciela. Mogą pojawić się inne pytania w zależności od podjętej przez badacza problematyki. Z badań przeprowadzonych przez Jinę Yoon i Karen Kerber (2003) z użyciem tej metodologii wynika, że nauczyciele mają różne podejścia do trzech rodzajów zastraszania i proponują wobec nich odmienne strategie interwencyjne. W porównaniu z werbalnym i fizycznym znęcaniem się, wykluczenie społeczne jest traktowane mniej poważnie (mniej zagrażająco dla ofiary) i jest mniej prawdopodobne, by ten rodzaj przemocy doprowadził do natychmiastowej interwencji nauczycieli.

Dalsze badania Jiny S. Yoon (2004) przeprowadzone wśród 98 nauczycieli uczestniczących w studiach uzupełniających dokumentują, że prawdopodobne reakcje na zachowania agresywne zależne są od stopnia empatii wobec ofiary, poczucia własnej skuteczności (której oszacowanie oparte jest na dotychczasowych działaniach w podobnych sytuacjach) i postrzeganej powagi sytuacji. Do podobnych wniosków na podstawie badań z nauczycielami z wykorzystaniem metody epizodów doszły Diane L. Byers, Nerina J. Caltabiano oraz Marie L.

Caltabiano (2011), czy Baki Duy (2013), przeprowadzając badania wśród nauczycieli w Turcji, a zatem kraju specyficznym kulturowo, a także wspomniane już Wendy M. Craig, Kathryn Henderson i Jennifer G. Murphy, badając kandydatów na nauczycieli (2000). Tożsame rezultaty dotyczące postaw studentów kierunków nauczycielskich wobec różnych rodzajów bullingingu z wykorzystaniem zbliżonej metodologii uzyskały Sheri A. Bauman i Adrienne Del Rio (2006).

Jina Yoon, Michael L. Sulkowski i Sheri A. Bauman (2016) w swoich najnowszych badaniach wykorzystali epizody sfilmowane. Nauczyciele uczestniczący w badaniu (N = 236) oglądali winiety wideo obrazujące fizyczne, werbalne i relacyjne zastraszanie. Następnie ich zadanie polegało na podaniu, jakie działania podjęliby wobec sprawcy, a jakie wobec ofiary. Okazało się, że badani nauczyciele byli bardziej skłonni do dyscyplinowania agresorów i uczenia ofiar umiejętności społecznych w przypadku fizycznego znęcania się, w przeciwieństwie do relacyjnej lub werbalnej przemocy. Ponadto płeć nauczyciela, dostrzeganie wrogiego klimatu w szkole, doświadczenia własne związane z dręczeniem szkolnym w czasach dzieciństwa były związane z ich odpowiedziami na przedstawione epizody zastraszania. Dodatkowo badacze ustalili, że było mniejsze prawdopodobieństwo reakcji nauczycieli wówczas, gdy sprawca przemocy miał inne pochodzenie etniczne niż nauczyciel oraz badani bardziej byli skłonni do dyscyplinowania ofiar, jeśli były tej samej płci co nauczyciel.

W badaniach własnych (Tłuściak-Deliowska, 2018) przeprowadzonych w roku akademickim 2014/2015 z udziałem studentów pedagogiki specjalności nauczycielskich także sięgnęłam po metodę epizodów. Celem badania było m.in. poznanie postaw studentów pedagogiki wobec przemocy rówieśniczej w szkole, jej rodzajów i możliwych sposobów interwencji. Epizody zostały skonstruowane w taki sposób, by przedstawić typowe sytuacje dla różnego rodzaju dręczenia z uwzględnieniem odmiennych form przemocy rówieśniczej (fizyczna, werbalna, relacyjna, przemoc elektroniczna). Bohaterami sytuacji byli uczniowie różnej płci i w różnym wieku. Zadanie badanych polegało na zapoznaniu się z opisem, następnie na ustosunkowaniu się do ośmiu twierdzeń z użyciem 5-stopniowej skali (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Twierdzenia były zorientowane na (1) dostrzeżenie problemu w opisanej sytuacji, (2) ocenę akceptacji (bądź nie) danego zachowania, (3) ocenę powszechności danego zachowania w szkole, (4) ocenę zachowania jako niewłaściwego, (5) ocenę zachowania jako agresywnego, (6) ocenę współczucia wobec ofiary, (7) dostrzeżenie potrzeby reakcji ze strony nauczyciela oraz (8) ocenę prawdopodobieństwa własnej interwencji w takiej

sytuacji. Po każdej sytuacji badany miał możliwość sformułowania wypowiedzi pisemnej ukierunkowanej na przedstawienie prawdopodobnego zachowania w danej sytuacji, konkretniej – co zrobiłby badany, będąc na miejscu nauczyciela. Okazało się, analogicznie jak we wcześniej przytoczonych badaniach, że studenci pedagogiki w zdecydowanej większości poprawnie identyfikowali przemoc fizyczną i przemoc elektroniczną. Te sytuacje wzbudzały u badanych potrzebę natychmiastowej reakcji ze strony nauczyciela. Najtrudniejsza w rozpoznaniu okazywała się przemoc relacyjna. Wysoka ocena potrzeby reakcji ze strony nauczyciela w danej sytuacji silnie korelowała z oceną prawdopodobieństwa własnej reakcji jako nauczyciela w takiej sytuacji. Im bardziej przedstawione zachowanie było oceniane jako niewłaściwe, tym bardziej dostrzegano potrzebę interwencji ze strony nauczyciela oraz prawdopodobieństwo podjęcia własnej interwencji.

Przywołane dotychczas badania wykorzystujące metodę epizodów z udziałem nauczycieli miały charakter eksploracyjny, opisowy lub były przeprowadzone w modelu korelacyjnym. Jednak ta metoda zbierania danych może być wykorzystana w modelu eksperymentalnym. Przykład stanowią badania przeprowadzone przez Drew Nesdale'a i Kaye Pickering (2006). Celem badań było uchwycenie wpływu trzech zmiennych na reakcje nauczyciela wobec agresji uczniowskiej. Dwie zmienne były związane ze sprawcą przemocy, jedna z osobą nauczyciela. Badanym przedstawiono scenariusz przemocy między uczniami 6 klasy szkoły podstawowej. Wybrano tę klasę ze względu na wcześniejsze rezultaty badań, z których wynika, że w tym wieku następuje wzrost częstotliwości zachowań agresywnych. Zadanie badanych polegało na wyobrażeniu sobie, że są nauczycielami tej właśnie klasy. W pierwszej sekcji epizodu manipulowano stopniem identyfikacji nauczyciela z klasą: w wysokim stopniu identyfikacji nauczyciele posiadali dużo pozytywnych doświadczeń w pracy z tą klasą, w niskim stopniu – doświadczenia w pracy z klasą nie były zbyt satysfakcjonujące. W celu uniknięcia mylnej manipulacji podkreślano, że odczucia nauczyciela odnoszą się do klasy jako całości, a nie do konkretnych uczniów czy ich szkolnych osiągnięć. W następnej sekcji manipulowano „dobrocią” agresywnej grupy uczniów. Grupa czterech chłopców w klasie została przedstawiona jako dobra lub zła, nie odnosząc jednak tych charakterystyk do osiągnięć szkolnych. Stopień popularności agresywnej grupy także był manipulowany, w taki sposób, że raz grupa tych uczniów była bardzo popularna i bardzo lubiana przez innych uczniów, innym razem – niepopularna i nielubiana przez innych. W ostatniej części epizodu opisano sytuację z boiska szkolnego podczas przerwy obiadowej. Miejsce i czas wybrano ze względu na wyniki ba-

dań, sugerujące, że w takich okolicznościach najczęściej dochodzi do przemocy rówieśniczej. W opisanej sytuacji nauczyciel widzi grupę chłopców ze swojej klasy zaangażowanych w konfrontację z chłopcem z innej klasy, która kończy się „powaleniem” tego chłopca na ziemię. W efekcie manipulacji różnymi sekcjami stworzono osiem wersji epizodu, które zostały zweryfikowane w badaniach pilotażowych. W badaniach właściwych z udziałem 90 nauczycielek do epizodu zadano 16 pytań z możliwością udzielania odpowiedzi na 7-punktowej skali. Analiza ocen postaw nauczycielskich z uwzględnieniem poczucia odpowiedzialności, upodobań i zalecanych kar ujawniła spójną negatywną reakcję ze strony nauczycieli wobec agresorów, których traktowano jako winnych zajścia. Jednak odpowiedzi nauczycieli były różne w zależności od „dobroci” i stopnia popularności agresorów, a także identyfikacji nauczyciela z klasą. Badanie potwierdziło, że ogólnie nauczyciele przyjmują negatywną postawę wobec przemocy uczniowskiej, jednak ich reakcja na dane zachowanie jest zależna od czynników kontekstowych zdarzenia.

Na podstawie przywołanych badań wykorzystujących metodę epizodów można sformułować sporo wniosków dotyczących postaw nauczycieli lub przyszłych nauczycieli wobec zjawiska przemocy rówieśniczej w szkole, a także ich uwarunkowań. To z kolei stanowi podstawę dla wielu implikacji praktycznych związanych z kształceniem nauczycieli. Ken Rigby (2011, s. 276) zwraca uwagę, że jeszcze jest sporo czynników, którym należałoby się w taki sposób przyjrzeć, np. zachowanie uczniów świadków, zachowanie prowokacyjne ofiary, skrucza sprawcy lub jej brak itp. Ponadto to, jakie zachowania są podejmowane przez nauczycieli, zależne jest od ich wiedzy na temat potencjalnych rozwiązań i umiejętności ich zastosowania. Cytowani badacze postulują zatem prowadzenie dalszych badań mających na celu zidentyfikowanie czynników wpływających i odpowiadających za reakcje nauczyciela w sytuacji przemocy rówieśniczej między uczniami, co przyczynić się może do wyjaśnienia poszczególnych zachowań i reakcji, ale także lepszego przygotowania do pracy przyszłych specjalistów.

Uwagi końcowe

Przedstawiona metoda zbierania danych stwarza obszerne pole wykorzystania jej w badaniach pedagogicznych prowadzonych z udziałem dzieci i dorosłych, szczególnie zaś nauczycieli. Jej zaletą jest elastyczność, która daje możliwość wykorzystania w różnych podejściach metodologicznych. Metoda epizodów pozwala na uchwycenie kontekstu pewnych zdarzeń i zachowań, co nie jest

możliwe w przypadku bezpośrednich pytań o przekonania i deklarowane postawy. W takich sytuacjach badany może stwierdzić, że „to zależy od sytuacji”. W epizodzie mamy te czynniki przedstawione, zatem badany ustosunkowuje się do zdarzenia na podstawie zarysowanych uwarunkowań, a nie wyraża przeobrażeń umieszczonych niejako w „próżni”. W tej metodzie mamy zwrócenie uwagi na to, że pewne zachowania mogą mieć inny sens społeczny i moralny w zależności od okoliczności, co świadczy o ich specyfice. Przykładem takiej sytuacji są różne zachowania agresywne i przemocowe wśród uczniów. Stosując metodę epizodów, unikamy dekontekstualizacji. Ponadto, poprzez umożliwienie badaczowi manipulowania wybranymi aspektami pisemnej stymulacji i kontrolowania innych aspektów, modele eksperymentalne oparte na epizodach oferują wgląd w przemyślenia, odczucia, zachowania i decyzje jednostek z uwzględnieniem czynników, które w warunkach naturalnych, rzeczywistych mogą nie być tak łatwo dostępne ze względu na ich zmienność i niemożność kontrolowania. Dzięki temu możliwe jest precyzyjne określenie czynników wpływających i warunkujących odmienne decyzje.

Uwzględniając zalety i pewne ograniczenia metody epizodów przedstawione w niniejszym tekście, należy pamiętać o tym, że nie ma metody badawczej, która idealnie odzwierciedlałaby prawdziwe życie badanego i sytuacje, w których może się znaleźć. Aplikacja metody badawczej jest tylko jednym ze sposobów zrozumienia złożoności świata społecznego, będącego przedmiotem analiz pedagogicznych.

Bibliografia

- Alexander, C. S., Becker, H. J. (1978). The Use of Vignettes in Survey Research. *Public Opinion Quarterly*, 42(3), 93–104, DOI: <https://doi.org/10.1086/268432>.
- Barter, Ch., Renold, E. (2000). ‘I Wanna Tell You a Story’: Exploring the Application of Vignettes in Qualitative Research with Children and Young people. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(4), 307–323, DOI: <https://doi.org/10.1080/13645570050178594>.
- Bauman, S., Del Rio, A. (2006). Preservice Teachers’ Responses to Bullying Scenarios: Comparing Physical, Verbal and Relational Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231, DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>.
- Bradbury-Jones, C., Taylor, J., Herber, O. R. (2012). Vignette Development and Administration: A Framework for Protecting Research Participants. *International Journal of Social Research Methodology*, 17(4), 427–440, DOI: <https://doi.org/10.1080/13645579.2012.750833>.

- Brzeziński, J. (2007). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' Attitudes towards Overt and Covert Bullying, and Perceived Efficacy to Intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(11), 105–119, DOI: <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n11.1>.
- Campbell, P. B. (1996). *How Would I Handle that? Using Vignettes to Promote Good Math and Science Education* (s. 2–4). American Association for the Advancement of Science, Collaboration for Equity.
- Craig, W. M., Henderson, K., Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21, 5–21.
DOI: <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>.
- Dawn, J. (2007). *Understanding Bullying in Primary School: Listening to the Children's Voices*, Ph.D. thesis, University of Surrey.
- Duy, B. (2013). Teachers' Attitudes toward Different Types of Bullying and Victimization in Turkey. *Psychology in the Schools*, 50(10), 987–1002, DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.21729>.
- Evans, S. C., Roberts, M. C., Keeley, J. W., Blossom, J. B., Amaro, Ch. M., Garcia, A. M., Odar Stough, C., Canter, K. S., Robles, R., Reed, G. M. (2015). Vignette Methodologies for Studying Clinicians' Decision-Making: Validity, Utility and Application in ICD-11 Field Studies. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 160–170, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2014.12.001>.
- Finch, J. (1987). Research Note: The Vignette Technique in Survey Research. *Sociology*, 21, 105–114, DOI: <https://doi.org/10.1177/0038038587021001008>.
- Gibbs, A. (2012). Techniques to Assist with Interviewing, W: J. Arthur, M. Waring, R. Coe, L. V. Hedges (red.), *Research Methods and Methodologies in Education* (s. 456). London: SAGE Publications Ltd.
- Giza-Poleszczuk, A., Komendant-Brodowska, A., Baczek-Dombi, A. (2011). *Przemoc w szkole. Raport z badań. Maj 2011*. Instytut Socjologii UW, www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/318-sbp2011-raport-glowny-calosc.pdf [dostęp: 02.12.2014].
- Herskovits, M. J. (1950). The Hypothetical Situation: A Technique in Field Research. *Southwestern Journal of Anthropology*, 6, 32–40, DOI: <https://doi.org/10.1086/southanth.6.1.3628688>.
- Hughes, R., Huby, M. (2004). The Construction and Interpretation of Vignettes in Social Research. *Social Work & Social Sciences Review*, 11(1), 36–51, DOI: <https://doi.org/10.1921/17466105.11.1.36>.

- Hymel, Sh., Swearer, S. M. (2015). Four Decades of Research on School Bullying: An Introduction. *American Psychologist, Special Issue: School Bullying and Victimization*, 4, 293–299, DOI: <https://doi.org/10.1037/a0038928>.
- Jeffries, C., Maeder, C.W. (2004–2005). Using Vignettes to Build and Assess Teacher Understanding of Instructional Strategies. *The Professional Educator*, 1–2, 17–28.
- Juvonen, J., Nishna, A., Graham, S. (2001). Self-View versus Peer Perceptions for Victim Status among Early Adolescents, W: J. Juvonen, S. Graham (red.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (s. 105–124). New York – London: The Guilford Press.
- Kinicki, A. J., Hom, P. W, Trost, M. R, Wade, K. J. (1995). Effects of Category Prototypes on Performance-rating Accuracy. *Journal of Applied Psychology*, 80, 354–370, DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.3.354>.
- Komendant-Brodowska, A. (2014). *Agresja i przemoc szkolna. Raport o stanie badań*, Analizy IBE/01/2014.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., Agatston, P. W. (2010). *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Przekł. A. Wicher, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Menesini, E., Nocentini, A. (2009). Cyberbullying Definition and Measurement. Some Critical Considerations. *Journal of Psychology*, 217(4), 230–232, DOI: <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.230>.
- Neff, J. A. (1979). Interactional versus Hypothetical Others: The Use of Vignettes in Attitude Research. *Sociology and Social Research*, 64, 105–125.
- Nesdale, D., Pickering, K. (2006). Teachers' reactions to children's aggression. *Social Development*, 15(1), 109–127, DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2006.00332.x>.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School*. Oxford and Cambridge: Blackwell Publishing.
- Pellegrini, A. D. (2001). Sampling Instances of Victimization in Middle School. A Methodological Comparison, W: J. Juvonen, S. Graham (red.), *Peer Harassment in School. The Plight of the Vulnerable and Victimized* (s. 125–144). New York – London: The Guilford Press.
- Przemoc w szkole. Raport z badań. Warszawa 2006*. Centrum Badania Opinii Społecznej. <http://razembezpieczniej.msw.gov.pl/download/23/229/szkole.pdf> [dostęp: 02.12.2014].
- Rigby, K. (2010). *Przemoc w szkole. Jak ją ograniczyć. Poradnik dla rodziców i pedagogów*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

- Rigby, K. (2011). What Can Schools Do about Cases of Bullying? *Pastoral Care in Education*, 29(4), 273–285, DOI: <https://doi.org/10.1080/02643944.2011.626068>.
- Siegel, N. M. (2008). *Kids Helping Kids: The Influence of Situational Factors on Peer Intervention in Middle School Bullying*. Ph.D. thesis, University of North Carolina.
- Simon, M., Tierney, R. (2011). *Use of Vignettes in Educational Research on Sensitive Teaching Functions such as Assessment*, Wystąpienie na: 21th International Congress for School Effectiveness and Improvement, January 4–7, 2011, Limmasol, Cypr, <http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0153.pdf> [dostęp 15.03.2016].
- Sleed, M., Durrheim, K., Kriel, A., Solomon, V., Baxter, V. (2002). The Effectiveness of the Vignette Methodology: A Comparison of Written and Video Vignettes in Eliciting Responses about Date Rape. *South African Journal of Psychology*, 32(3), 21–28, DOI: <https://doi.org/10.1177/008124630203200304>.
- Stephenson, P., Smith, D. (1991). *Why Some Schools don't Have Bullies*, W: M. Elliot (red.), *Bullying: A Practical Guide to Coping for Schools* (s. 167–180). Longman, Harlow.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2015). Nauczyciel a przemoc rówieśnicza wśród uczniów. *Ruch Pedagogiczny*, 3, 155–171.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów. *Studia Edukacyjne*, nr 1 (w przygotowaniu).
- Surzykiewicz, J. (2000). *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*. Warszawa: Wydawnictwo CMPPP.
- Torres S. (2009). Vignette Methodology and Culture-Relevance: Lessons Learned through a Project on Successful Aging with Iranian Immigrants to Sweden. *Journal of Cross Cultural Gerontology*, 24, 93–114, DOI: <https://doi.org/10.1007/s10823-009-9095-9>.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Intervention in Bullying Situations. *Education and Treatment of Children*, 1(27), 37–45.
- Yoon, J. S., Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary Teachers' Attitudes and Intervention Strategies. *Research in Education*, 69, 27–34, DOI: <https://doi.org/10.7227/rie.69.3>.
- Yoon, J. S., Sulkowski, M. L., Bauman, Sh. A. (2016). Teachers' Responses to Bullying Incidents: Effects of Teacher Characteristics and Contexts. *Journal of School Violence*, 15(1), 91–113, DOI: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>.