

# Nauczyciel w roli ofiary? O uwarunkowaniach mobbingu w środowisku szkolnym

Elżbieta Strutyńska

*Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

Zawód nauczyciela, ze względu na specyfikę działania pedagogicznego, jest zawodem zagrożonym mobbingiem. Teza ta znajduje potwierdzenie w wynikach europejskich badań wskazujących na podwyższone ryzyko wystąpienia mobbingu w tym właśnie środowisku pracy. Celem badań była próba wyłonienia czynników warunkujących mobbing w sektorze edukacji. Analizy przeprowadzono na podstawie dwóch kwestionariuszy – NAQ i konstrukcji własnej, składającego się z kilku skal pomiarowych. Badaniami objęto całą populację nauczycieli ( $N = 846$ ) pracujących w różnych typach placówek ( $n = 55$ ) znajdujących się na terenie jednego z powiatów województwa mazowieckiego. Wypełnione kwestionariusze, które zwróciło 633 nauczycieli, poddano logistycznej analizie regresji.

Uzyskane wyniki badań wskazały, iż 3,6% badanych nauczycieli jest ofiarami mobbingu, a najsilniejsze znaczenie dla bycia ofiarą mobbingu w środowisku nauczycielskim mają: (1) jakość sprawowanego wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przez dyrektora placówki, (2) rozumienie mobbingu w poczuciu badanych nauczycieli jako „obciążanie pracą i kontrolowanie”, (3) cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu pozytywnym oraz (4) poczucie satysfakcji zawodowej badanych.

Słowa kluczowe: *bullying, mobbing, nauczyciele, edukacja*

## **Zawód nauczyciela a zagrożenie mobbingiem**

Zawód nauczyciela należy do profesji o złożonej strukturze pracy, dominują w nim czynności o charakterze intelektualnym (Kwiatkowska, 2008) i komunikacyjnym (Kwaśnica, 2003). Intelektualna istota pracy oznacza, iż nauczyciel działa w sytuacjach nie do końca powtarzalnych, nie ma jednakowych procedur działania, które można by zastosować w określonych sytuacjach pedagogicznych (Kwiatkowska, 2008; Śliwerski, 2010). Komunikacyjność jako kolejna cecha konstytutywna zawodu nauczyciela oznacza, że jego praca ma charakter działania interaktywnego podlegającego nakazom racjonalności komunikacyjnej. Nauczyciel oddziałuje więc zarówno na siebie, jak i na ucznia, co w konsekwencji powoduje niemożność przewidzenia ani zaplanowania zachowań (Kwaśnica, 2003). Te dwie właściwości zawodu nauczyciela (intelektualność i komunikacyjność) określa się również mianem *relacyjności*,

sytuacje pojawiające się w edukacji między podmiotami są bowiem niepowtarzalne, a zachowania nauczycieli nie są działaniami mechanicznymi/technicznymi, ale zindywidualizowanymi (Kotusiewicz, 2000). Tym samym, żadne reguły działania nie mogą zastąpić inicjatywy podmiotu, jakim jest nauczyciel, w relacjach z innymi podmiotami: dyrekcją, rodzicami, uczniami i innymi nauczycielami.

Psychospołeczny kontekst pracy nauczyciela określa się jako sytuację o tzw. problematyczności głębokiej (Kwiatkowska, 2008). Każde działanie pedagogiczne jest zachowaniem wieloczynnościowym i niestereotypowym, gdyż jest konstruowane w trakcie działania. Występuje więc tu konieczność wytwarzania wiedzy „w biegu”, pod wpływem rozpoznawania bieżących zdarzeń, a także wiedzy generatywnej, która jest warunkiem skuteczności działań w sytuacji o dużym współczynniku zmienności i niepewności (Kwiatkowska, 2003). Wszystko to powoduje, że działania nauczyciela w złożonych sytuacjach pedagogicznych są niedookreślone zarówno poprzez warunki pracy, jak i program działania (Kwiatkowska, 2008). Wynika z tego,

Elżbieta Strutyńska, Instytut Pedagogiki, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, e-mail: estrutyńska@aps.edu.pl

że praca nauczyciela – ze względu na naturę działania pedagogicznego, brak jednoznacznych miar doskonałości i efektywności – jest zawodem o podwyższonym ryzyku doświadczenia mobbingu.

Kolejnymi czynnikami, które potencjalnie zwiększają zagrożenie mobbingiem są wielość i wielokierunkowość relacji człowiek–człowiek (Kwaśnica, 2003; Kwiatkowska, 2008). Można tu chociażby wymienić takie relacje, jak: nauczyciel ↔ dyrekcja placówki, nauczyciel ↔ nauczyciel, nauczyciel ↔ rodzic, nauczyciel ↔ uczeń. Dlatego praca w tym zawodzie stanowi duże obciążenie dla osoby ją wykonującej z uwagi na znaczną dysproporcję między dawaniem (pomagający) a braniem (osoba przyjmująca pomoc) na poziomie psychologicznym (Maslach, 2000; Sęk, 2000). W tym kontekście można mówić także o heurystyczności pracy nauczyciela, którego skuteczność działań zależy od stosowania metod nastawionych na rozwiązywanie nowych problemów (Rubacha, 2000). Zakres kontroli nauczyciela nad różnymi sytuacjami szkolnymi jest bowiem znacznie ograniczony.

O osobliwości roli nauczyciela pisze Konarzewski (2004), opisując ją za pomocą czterech określeń: niejasna, wewnętrznie niespójna, psychologicznie trudna i niezgodna z innymi ważnymi rolami. Rola zawodowa nauczyciela jest niejasna, co oznacza brak uzgodnionych i wymiernych kryteriów zawodowej doskonałości. Trudno bowiem wymienić jej kryteria: czy są to wyniki nauczania, czy pozytywne zmiany zachodzące w wychowanku, czy też szacunek i wdzięczność otoczenia? Ta niejasność kryteriów zawodowego mistrzostwa powoduje u nauczycieli zwiększoną podatność na wpływy różnych autorytetów z ich otoczenia. Z kolei niespójność roli nauczyciela oznacza, że spełniając oczekiwania wobec jednych, nieuchronnie naraża się innym osobom. Rozwiązanie dylematu niespójnych oczekiwań przez nauczycieli następuje na poziomie konstruowania przez nich jawnej ideologii lub na poziomie stereotypów oświatowych (Konarzewski, 2004). Psychologiczna trudność roli nauczyciela wiąże się z wysokim stopniem obciążeń psychicznych. Nauczyciel ułatwia przejście innym (uczniom), sam pozostając w miejscu. Z jednej strony powoduje to dumę – nauczyciel jako współtwórca karier. Z drugiej zaś może być źródłem powstania i trwania negatywnych uczuć, takich jak poczucie nieodwzajemnienia (nauczyciel daje więcej niż dostaje), osamotnienia (nauczyciel doświadcza ciągłych przeszkód w porozumiewaniu się z uczniem), niższości (nauczyciel, strzegąc wejścia do elity społecznej, sam do niej nie należy), wykorzystania i porzucenia (nauczyciel może stać się zawistny, zgorzkniały). Z trudnością ich roli nauczyciele mogą radzić sobie, stosując agresję, dominację i rygorizm wśród uczniów, czy też szukając pomocy psychologicznej. Ostatnia osobliwość roli nauczyciela nie wymaga

komentarza, a nauczyciele, mając trudności z podołaniem obowiązkom zawodowym, liberalizują normy zawodowe w swoich kolektywach, co z kolei może stać się podstawą napięć i zatargów w gronie pedagogicznym (Konarzewski, 2004). Tym samym osobliwość roli nauczyciela wydaje się czynić ją wrażliwszą na mobbing.

Wzajemne relacje między nauczycielem a innymi podmiotami w procesie edukacji mają charakter nieliniowy (Kwiatkowska, 2008). Z jednej strony nauczyciel stoi wyżej w hierarchii nad uczniem, a z drugiej nad nauczycielem jest dyrektor. Dlatego źródeł do pojawiania się sytuacji mobbingowych w środowisku nauczycielskim można szukać m.in. w: złożoności pracy nauczycielskiej i charakterze tej pracy – stricte komunikacyjnej, podwójnej niedookreśloności warunków pracy i programu działania, braku gotowych recept w przypadku pojawienia się trudności w działaniach pedagogicznych, autonomii i niezależności, heurystyczności pracy, niejasności kryteriów zawodowego mistrzostwa, niespójności oczekiwań, psychologicznej trudności roli czy konflikcie z innymi rolami nienauczycielskimi.

### **Mobbing: aspekty terminologiczne i definicyjne**

Chociaż mobbing nie jest zjawiskiem nowym, to dopiero od połowy lat 80. XX wieku zaczęto prowadzić systematyczne badania dotyczące narażenia pracowników na ten rodzaj przemocy psychicznej. Pomimo trwających od ponad 30 lat badań nad mobbingiem, wciąż istnieje wiele kwestii wymagających analizy.

W literaturze przedmiotu występują różne terminy odnoszące się do mobbingu. Próbuje je usystematyzować, można powiedzieć, że w Polsce i krajach niemieckojęzycznych przeważa pojęcie mobbing (np. Leymann, 1990; Zapf, 1999). W Wielkiej Brytanii stosuje się termin: tyranizowanie (*bullying*; np. Hoel, Rayner, 1997; O'Moore, Seigne, McGuire, Smith, 1998; Salin, 2001). Natomiast we Francji i Belgii używa się nazwy – molestowanie moralne (*harcèlement moral*; Hirigoyen, 2003). W kulturze amerykańskiej raczej funkcjonują pojęcia: znęcanie się emocjonalne (*emotional abuse*; np. Keashly, 1998), nękanie/napastowanie (*harassment*; Brodsky, 1976), ujawnianie w dobrej wierze (*whistleblowing*; Bjørkelo, 2010; Matthiesen, 2004; Miceli, Near, 1992), szukanie kozła ofiarnego (*scapegoating*; Eagle; Newton, 1981). Jednakże należy podkreślić, że *whistleblowingu* nie można utożsamiać z mobbingiem, choć może on w niektórych przypadkach doprowadzić do mobbingu. *Whistleblowing* jest rodzajem zachowania charakteryzującym silne jednostki potrafiące się przeciwstawić negatywnej a dominującej normie (por. Bjørkelo, 2010). W niniejszej pracy, zgodnie z obowiązującą w naszym kraju tradycją, używa się terminu mobbing.

Nie ma jednej uzgodnionej przez badaczy definicji mobbingu. Najczęściej, definiując zjawisko, podkreśla się: powtarzalność w czasie negatywnych zachowań (regularne nękanie przez kilka miesięcy przy częstotliwości jego występowania co najmniej raz w tygodniu); nierównowagę sił między sprawcą a ofiarą i brak możliwości samoobrony; intencjonalność sprawcy; postrzeganie siebie jako ofiary; doświadczanie negatywnych konsekwencji mobbingu (Björkqvist, Österman, Hjelt-Bäck, 1994; Coyne, Monks, 2012; Einarsen, Hoel, Zapf, Cooper, 2003). Podobnie mobbing jest rozumiany w kodeksie pracy.

### **Mobbing: ramy teoretyczne**

Zjawiska mobbingu nie można wyjaśnić jedną teorią (Coyne, 2012; Godlewska-Werner, 2006; Ireland, 2012). Jedną z nich może być teoria szacowania skutków i zagrożenia (*effect/danger ratio theory*; Björkqvist, 1994). Zgodnie z nią sprawca wybiera strategię agresji na podstawie oceny jej konsekwencji oraz związanego z nią osobistego zagrożenia. Teoria zakłada, że mobbing pośredni niesie ze sobą negatywne konsekwencje dla ofiary, przy jednocześnie minimalnych kosztach po stronie sprawcy, np. niskie ryzyko jego wykrycia czy brak reakcji otoczenia.

Kolejny mechanizm powstawania mobbingu wyjaśnia rozwojowa teoria eskalacji agresji, która rozpatruje jej stosowanie (agresji pośredniej) jako skutek zmiany rozwojowej w ciągu życia jednostki (Björkqvist, 1994). Tym samym tłumaczy ona, dlaczego osoby dorosłe częściej posługują się pośrednimi niż bezpośrednimi formami agresji.

Mobbing wyjaśnia także zmodyfikowana teoria frustracji-agresji Berkowitza (1989), który podjął polemikę z tezami pierwotnie sformułowanymi przez Dollarda i współpracowników (1939). Zdaniem Berkowitza, stres może prowadzić do agresji przez negatywne pobudzenie emocjonalne. Tym samym stresujące środowisko pracy może powodować konflikty interpersonalne i frustrację, co następnie może doprowadzić do eskalacji zachowań mobbingowych. W ten sposób można wyjaśnić mobbing pochyły (sfrustrowany przełożony z powodu np. niekorzystnej sytuacji w firmie stosuje mobbing wobec podwładnych) oraz poziomy (sfrustrowani pracownicy mobbingują swoich współpracowników, nie mogąc wyładować złości/gniewu na przełożonym). Należy jednak pamiętać, iż większość teorii agresji opracowano głównie na podstawie badań nad wymyślnymi sytuacjami, które odnosiły się do interakcji pomiędzy nieznanymi osobami. Dlatego nie mogą one mieć zastosowania w badaniach nad mobbingiem w miejscu pracy, w którym osoby się wzajemnie znają (Hoel, Rayner, Cooper, 1999).

W odniesieniu do mobbingu zaczęto również rozwijać podejście interakcjonistyczne – model interakcji społecz-

nych (Felson, Tedeschi, 1993). Z tej perspektywy stresujące zdarzenia zmieniają sposób zachowania jednostki. Może to prowadzić do łamania przyjętych norm i zasad obowiązujących w pracy oraz powodować, że osoby inaczej się zachowujące skupiają na sobie zdenerwowanie i agresję innych. Celem sprawcy jest kontrola zachowania innych osób przez używanie gróźb i kar, aby wyrządzić drugiej osobie krzywdę lub zmusić ją do uległości.

Wraz ze wzrostem świadomości na temat mobbingu pojawiły się także teoretyczne modele integrujące (np. Einarsen i in., 2003). Autorzy tego modelu pierwotnie bazowali na dwóch teoriach: frustracji-agresji oraz interakcjonizmu społecznego działań przymuszających. W kolejnych latach rozwinęli koncepcję, według której podstawowymi czynnikami warunkującymi mobbing są: czynniki kulturowe i społeczno-ekonomiczne (perspektywa makrosocjalna), czynniki związane z kulturą i organizacją pracy oraz czynniki osobowościowe (Einarsen i in., 2003). Stwierdzili, że mobbing jest spowodowany interakcją środowiska społecznego, w którym przeważają wrogość i agresja, kulturą organizacyjną pracy oraz cechami i zachowaniami osób. Zaproponowaną przez zespół Einarsena strukturę badań nad mobbingiem wykorzystano w badaniach empirycznych.

### **Mobbing: przyczyny**

Poszukiwania źródeł mobbingu koncentrują się najczęściej na trzech poziomach – mikro (Zapf, Einarsen, 2003), makro (Hoel, Salin, 2003; Neuman, Baron, 2003) i meta (McCarthy, 2003; Rayner, Hoel, Cooper, 2002; Salin, 2003; Skogstad, Matthiesen, Einarsen, 2007).

Mobberem (sprawcą) jest osoba posiadająca niski poziom kompetencji społecznych i wysoki poziom narcyzmu (Zapf, Einarsen, 2003), niestabilnie niską bądź wysoką samoocenę, podwyższony poziom agresji i tendencji do rywalizacji w środowisku pracy (Matthiesen, Einarsen, 2001), wysoki poziom agresji skierowanej na zewnątrz i niski jej poziom skierowanej do wewnątrz (Grzesiuk, 2008), niskie nasilenie inteligencji emocjonalnej (Sheehan, 1999). W ocenie ofiar mobbingu sprawcami stają się także osoby niekompetentne zawodowo i apodyktyczne, które odczuwają zagrożenie ze strony osób niekonwencjonalnych i twórczych (Durniat, 2008).

Wyniki badań przekrojowych dotyczące ofiar mobbingu wskazują na występowanie kilku cech związanych z byciem obiektem nękania w miejscu pracy. Osoby mobbingowane (ofiary) charakteryzuje wysoki poziom: lęku/neurotyczności (poczucie niepokoju i zagrożenia/skłonność do oceniania zdarzeń jako silnie zagrażających i załamywania się w sytuacjach trudnych), uległości/submisyjności oraz nieumiejętności radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Coyne,

Seigne, Randal, 2000; Matthiesen, Einarsen, 2001); zaniżona samoocena, niższa agresywność, podwyższony poziom lęklivosti i depresyjności, wysoka reaktywność emocjonalna i niska aktywność (Gamian-Wilk, 2010; Matthiesen, 2006), wysoki poziom neurotyczności, niski sumiennosci i ugodowości (zbliżone wyniki uzyskano: Miedzik, 2011; Mikkelsen, Einarsen, 2001; Warszewska-Makuch, 2007b); wysoki poziom stresu i zmęczenia psychicznego (Miedzik, 2011; O'Moore i in., 1998).

Źródłem bycia ofiarą mobbingu należy też szukać u osób posiadających cechy określane jako aprobowane społecznie: skrupulatność, punktualność, szczerść (Hirigoyen, 2003; Zapf, Einarsen, 2003). Mobbing dotyka również osoby wykształcone, ambitne i kreatywne, nonkonformistyczne, mogące stanowić zagrożenie dla przełożonego, który w obawie o swoją pozycję podejmuje zachowania mające znamiona mobbingu (Pospiszyl, 2008).

Należy podkreślić, iż kwestią otwartą pozostaje, czy opis cech ofiary wyjaśnia przyczyny mobbingu, czy też jest ich wynikiem (Coyne i in., 2000; Leymann, 1996; Miedzik, 2011; Romer, Najda, 2010). Według Hołysta (2011), podatność na bycie ofiarą jest pojęciem poznawczo niedoskonałym. Niemożliwa jest bowiem analiza występowania u pewnych grup osób wszystkich tych cech, które powodują, że z ofiary potencjalnej osoba staje się ofiarą rzeczywistą. Trafne zatem wydaje się stwierdzenie, iż cechy osobowe ofiary mobbingu mogą mieć znaczenie w pewnych warunkach pracy, np. przy niewłaściwym zarządzaniu, a nie mają żadnego w przypadku dobrze zarządzanej organizacji (Leymann, 1996; Sperry, 2009). Stanowisko to jest spójne z przekonaniem moim i innych badaczy (np. Grzesiuk, 2008; Merecz, Mościcka, Drabek, 2005; Miedzik, 2011; Romer, Najda, 2010).

Uwarunkowania mobbingu na poziomie makro oscylują wokół trzech wymiarów: cech pracy, grupy pracowników i organizacji (Hoel, Salin, 2003). Pierwszy wymiar cech pracy charakteryzuje się następującymi parametrami: konflikt i niejasność roli, brak kontroli, monotonia pracy (Einarsen, Raknes, Matthiesen, 1994); niski stopień niezależności (O'Moore, Lynch, Daeid, 2003); znaczne obciążenie pracą (Zapf, 1999); dwuznaczność pracy, monotonia pracy oraz brak jasnego celu (Vartia, 1996); niepewność zatrudnienia (Hoel, Cooper, 2000); wymuszona kooperacja (Zapf, Knorz, Kulla, 1996). W drugim wymiarze – na poziomie zespołu – mobbing jest związany m.in. z: brakiem społecznego wsparcia od kolegów (Zapf i in., 1996); konkurencją między współpracownikami (Seigne, 1998); orientacją na zadania, autokratycznym i liberalnym (*laissez-faire*) stylem przywództwa (Hauge, Skogstad, Einarsen, 2007; Hoel, Glaso, Hetland, Cooper, Einarsen, 2010; Vartia,

1996). W trzecim wymiarze – poziom organizacji – kultura organizacyjna i klimat oraz hierarchia zostały uznane za ważne źródło mobbingu (Durniat, 2010; Einarsen i in., 1994; Rayner i in., 2002). Szczególnie zadaniowo zorientowane organizacje – charakteryzujące się zadaniowym stylem przywództwa, sformalizowanymi relacjami i dyrektywną komunikacją – wykazywały wyższy poziom mobbingu w miejscu pracy. Badania pokazały, iż czynniki organizacyjne (zmieniająca się natura pracy, organizacja pracy, kultura i klimat organizacyjny oraz sposób zarządzania) tłumaczyły łącznie ok. 24 wariacji spośród uwarunkowań zjawiska (Vartia, 1996). Ponadto, mobbing był powiązany z brakiem polityki antymobbingowej w organizacji (Baillien, Neyens, De Witte, De Cuyper, 2009); słabą komunikacją (np. Vartia, 1996) i zmianami organizacyjnymi (Vartia, 1996; Zapf i in., 1996).

Zdaniem wielu badaczy (Baron, Neuman, 1998; Mc-Carthy, 2003; Rayner i in., 2002; Salin, 2003; Skogstad i in., 2007), mobbing można wyjaśnić także z perspektywy meta, czyli wpływu zewnętrznych zjawisk społecznych na jego występowanie (reakcja na globalny kryzys kapitalizmu i wynikająca z niego restrukturyzację wielu organizacji). Okazuje się, że co czwarty pracownik jest ciągle poddenerwowany w pracy, a w miejscu pracy narasta nieuprzejmość i agresja (Putnam, 2008). Należy jednak zauważyć, że brakuje badań potwierdzających tezę o wpływie przeobrażeń strukturalnych na występowanie mobbingu w miejscu pracy (Hoel, Salin, 2003).

Ogólny wniosek z powyższych rozważań pozwala stwierdzić, że mobbing to wieloprzyczynowe zjawisko, które wymaga zastosowania stanowiska interakcjonistycznego (Coyne, 2012; por. Durniat, 2008; Warszewska-Makuch, 2007b).

### Problematyka badań

W artykule, kierując się omówionymi w części teoretycznej badaniami, których swoistą rekapitulacją jest propozycja strukturyzacji badań nad mobbingiem zespołu Einarsena (2003), a także specyfiką badanego środowiska nauczycielskiego, dokonano doboru czynników podmiotowych (poczucie satysfakcji zawodowej, cechy zidentyfikowane na podstawie analizy czynnikowej przyczyn mobbingu i jego rozumienia przez badanych nauczycieli) i organizacyjnych (sposób sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przez dyrektora placówki) warunkujących występowanie mobbingu (zmienna zależna).

Sformułowano następujące pytanie badawcze: jakie są istotne czynniki występowania mobbingu w badanej grupie nauczycieli?

## METODA

### Grupa badana i realizacja badań

Badaniami objęto całą populację nauczycieli zatrudnionych w 55 placówkach oświatowych znajdujących się na terenie jednego z powiatów województwa mazowieckiego. Zebrano materiał badawczy z 53 placówek.

Badania przeprowadzono w okresie od marca do maja 2010 r. po uprzednim uzyskaniu zgody zarówno dyrektorów poszczególnych placówek oświatowych, jak i organów je prowadzących. Spis placówek został udostępniony przez starostwo powiatu oraz urząd gminy.

Badaną grupę stanowiło 846 nauczycieli zatrudnionych na całym etacie. Wypełnione kwestionariusze ankiety zwróciło 633 z nich (550 kobiet i 83 mężczyzn), co oznacza, że próba objęła  $\frac{3}{4}$  populacji. Badani byli w wieku 23–64 lata ( $M = 41,01$ ;  $SD = 9,04$ ). Zdecydowana większość grupy miała wykształcenie wyższe magisterskie (91,9%). Tylko 7,9% nauczycieli legitymowało się wykształceniem wyższym licencjackim. Tytuł doktora posiadało 0,2% badanej próby.

Badane placówki edukacyjne były różnej wielkości. Liczba zatrudnionych w nich nauczycieli była zróżnicowana – od 2 do 60 nauczycieli. Średnia wielkość placówki wynosiła  $M = 25,51$ ;  $SD = 16,31$ . Najliczniejszym rodzajem badanych placówek były szkoły podstawowe, które stanowiły 49% całej próby. Gimnazja i przedszkola to instytucje edukacyjne, które stanowiły odpowiednio: 20 i 18%. W badanej próbie 9% to szkoły ponadgimnazjalne. Zarówno poradnia psychologiczno-pedagogiczna, jak i ośrodek szkolno-wychowawczy stanowiły równolicznie i najmniejszy procent spośród badanych placówek – po 1,8%.

W realizacji badań wzięli udział studenci pedagogiki, których przeszkolono w zakresie prowadzenia badań ankietowych. Przed przystąpieniem do wypełniania ankiet nauczycieli poinformowano, że badanie jest całkowicie anonimowe i dobrowolne, a jego wyniki posłużą wyłącznie celom naukowym. Nauczyciele wypełniali osobiście kwestionariusze ankiet. Następnie ankietę, w zaklejonej kopercie, odbierali studenci i autorka badań.

### Narzędzia badawcze

**Kwestionariusz NAQ** (Einarsen i in., 1994) w adaptacji Warszawskiej-Makuch (2007a). Skala składa się z 22 stwierdzeń opisujących różne rodzaje negatywnych zachowań, z którymi respondenci mogą spotkać się w miejscu pracy. Badani zaznaczali na pięciostopniowej skali, jak często byli obiektem negatywnych działań w ciągu ostatnich sześciu miesięcy (*nigdy; rzadziej niż raz w miesiącu; raz w miesiącu; raz w tygodniu; codziennie*). Dodatkowo

badani sami określali zgodnie z podaną definicją, czy czują się mobbingowani, wybierając spośród odpowiedzi: *nigdy, rzadko, co jakiś czas, kilka razy w tygodniu, prawie codziennie*.

Kwestionariusz NAQ składa się z dwóch podskal:

**Mobbing wymierzony w sferę osobistą** (np.: „ignorowanie Twojej osoby lub przyjmowanie Cię z wrogością”, „szerzenie plotek i pogłosek na Twój temat”, „częste dokuczanie i sarkastyczne uwagi wobec Ciebie”).

**Mobbing wymierzony bezpośrednio w pracę** (np.: „ukrywanie przez innych informacji, które mają wpływ na wyniki Twojej pracy”, „zlecenie pracy poniżej Twoich kompetencji”, „zlecenie Ci do wykonania zadań o niedorzecznych lub niemożliwych do realizacji celach lub terminach”, „nadmierne kontrolowanie Twojej pracy”).

W badaniu własnym współczynnik rzetelności dla kwestionariusza NAQ wyniósł  $\alpha = 0,93$ .

**Autorski kwestionariusz ankiety.** Kwestionariusz składał się z kilku skal pomiarowych:

**Poczucie satysfakcji zawodowej.** Zastosowano pięciostopniową skalę szacunkową: od *bardzo niski* do *bardzo wysoki*. Nauczycieli zapytano wprost, jaki jest poziom ich satysfakcji zawodowej. Satysfakcję zdefiniowano jako „uczucie zadowolenia i możliwość spełnienia się w wykonywanym zawodzie”.

**Przyczyny mobbingu (PM).** Katalog 24 przyczyn zjawiska przygotowano na podstawie wywiadów własnych przeprowadzonych z ofiarami mobbingu i literatury przedmiotu (zob. Grzesiuk, 2008; Hoel, Salin, 2003; Zapf, Einarsen, 2003). Skalę PM poddano analizie czynnikowej (metodą głównych składowych z rotacją Varimax), która wyodrębniła cztery składowe wyjaśniające łącznie 56% wariancji. Pierwszy czynnik składa się z ośmiu stwierdzeń, które określono jako: „zarządzanie” (np.: „brak umiejętności sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektora placówki”, „bierność otoczenia”, „niezdrowe zasady rywalizacji członków grona pedagogicznego”, „autokratyczny styl zarządzania placówką”). Drugi czynnik, który określono jako „biurokracja”, składa się z pięciu itemów dotyczących np.: „biurokracji w działalności pedagogicznej”, „procedury awansu zawodowego”, „niejasnych kryteriów oceny wyników pracy nauczyciela”. Kolejny czynnik opisuje cztery cechy podmiotowe ofiar, dotyczące jej „wysokich kompetencji zawodowych”, „sumienności i uczciwości”, „wyróżniania się czymś” i „asertywności”. Dlatego też nazwano go jako: „cechy podmiotowe ofiar

o zabarwieniu pozytywnym”. Na czwarty czynnik składają się następujące itemy: „nerwowość ofiary i niskie poczucie własnej wartości”, „brak posiadania przez ofiarę odpowiednich kompetencji społecznych”, „niskie kompetencje zawodowe ofiary”. Określono go jako „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu negatywnym”. Podskale cechują się akceptowalną rzetelnością (od 0,76 do 0,87; tabela 1).

**Rozumienie mobbingu (RM).** Skala jest złożona z 22 stwierdzeń obrazujących negatywne zachowania w miejscu pracy, które zaczerpnięto z kwestionariusza NAQ. W wyniku analizy czynnikowej (metodą głównych składowych z rotacją Varimax) wyodrębniono cztery czynniki, które łącznie wyjaśniają 64% wariancji wszystkich wyników. Są to: „obrażanie i zastraszanie” (sześć stwierdzeń;  $\alpha = 0,88$ ), „ignorowanie i krytykowanie” (pięć stwierdzeń;  $\alpha = 0,87$ ), „obciążanie pracą i kontrolowanie” (pięć stwierdzeń;  $\alpha = 0,88$ ) oraz „degradacja w pracy” (cztery stwierdzenia;  $\alpha = 0,74$ ). Pierwszy czynnik – obrażanie i zastraszanie – dotyczący rozumienia mobbingu w percepcji badanych nauczycieli, zawiera stwierdzenia np.: „wygłaszanie obraźliwych lub obelżywych uwag dotyczących pracownika, tj. nawyków, pochodzenia, wyglądu, poglądów lub życia prywatnego”, „zastraszanie przyjmujące formę: pokazywania palcem, naruszania przestrzeni prywatnej, popychania, blokowania/zagradzania drogi”, „krzyczenie, okazywanie złości, wściekłości”. W zakres drugiego czynnika – ignorowanie i krytykowanie – wchodzi m.in. takie itemy, jak: „powtarzające się wypominanie popełnionych błędów”, „ignorowanie lub przyjmowanie pracownika z wrogością”, „nieustanne krytykowanie pracy i wysiłków pracownika”. Trzeci czynnik – obciążanie pracą i kontrolowanie – opisuje stwierdzenia np.: „nadmierne kontrolowanie pracy”, „obciążanie nadmierną ilością pracy, której nie jest w stanie pracownik wykonać”, „zlecenie do wykonania zadań o niedorzecznych lub niemożliwych do realizacji celach lub terminach”. Ostatni, czwarty czynnik – degradacja w pracy – dotyczy np.: „odbierania odpowiedzialności za wykonywanie ważnych zadań lub zastępowania ich zadaniami nadmiernie prostymi lub nieprzyjemnymi”, „zlecenia pracy poniżej kompetencji”, „ukrywania przez innych informacji, które mają wpływ na wyniki pracy”.

**Nadzór pedagogiczny.** Skala składa się z 13 stwierdzeń, których źródło stanowią przepisy prawne (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego oraz art. 33 ust. 1 i 2 Ustawy o systemie oświaty) oraz literatura przedmiotu (Gawroński, 2010; Milerski, Śliwerski, 2000). Analiza czynnikowa wykazała, że wszystkich 13 stwierdzeń skali opisuje jeden czynnik, który wyjaśnia łącznie 50,9% wariancji.

Nazwano go „wewnętrznym nadzorem pedagogicznym”. Analiza rzetelności  $\alpha$  wynosi 0,91. W zakres tego czynnika wchodzi m.in. następujące itemy: „obserwacja zajęć dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych przez dyrektora placówki ma charakter celowy i obiektywny”, „dyrektor motywuje nauczycieli do korzystania z różnych form doskonalenia zawodowego (m.in. kursy doskonalące, warsztaty, konferencje metodyczne)”, „system gratyfikacji finansowej nauczycieli (w postaci m.in. nagród, dodatków motywacyjnych) jest jasny i uzasadniony”, „dyrektor docenia nauczyciela, który podejmuje inicjatywę na rzecz środowiska lokalnego”, „dyrektor równomiernie przydziela dodatkowe obowiązki wśród całego grona pedagogicznego”. Szczegóły analiz własnych narzędzi badawczych znajdują się w monografii autorki (Strutyńska, 2014).

## WYNIKI

W pierwszej kolejności obliczono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych oraz testowano kolinearność predyktorów (tabela 1).

W opinii badanych nauczycieli sposób sprawowania wewnętrznego nadzoru pedagogicznego przez dyrektora placówki wiąże się z poczuciem satysfakcji zawodowej nauczycieli, rozumieniem przez nich mobbingu (z wyjątkiem „ignorowania i krytykowania”) i z ich rozumieniem przyczyn zjawiska.

Poczucie satysfakcji zawodowej nauczycieli ujemnie koreluje z rozumieniem przez nich mobbingu jako „degradacji w pracy” oraz ujmowaniem „zarządzania”, „biurokracji” i „cech podmiotowych ofiar o zabarwieniu pozytywnym” jako przyczyn zjawiska.

Z rozumieniem mobbingu przez nauczycieli jako „obrażania i zastraszania” dodatkowo wiąże się postrzeganie przez nich „zarządzania” i „cech podmiotowych ofiar o zabarwieniu negatywnym” jako przyczyn zjawiska. Ponadto rozumienie mobbingu jako „ignorowanie i krytykowanie” oraz „obciążanie pracą i kontrolowanie” dodatkowo koreluje z przyczynami zjawiska określonymi jako „zarządzanie”. „Degradacja w pracy” istotnie wiąże się z przyczynami mobbingu w opinii nauczycieli określonymi jako „zarządzanie”, „biurokracja” i „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu pozytywnym”. Pomiędzy pozostałymi zmiennymi objaśniającymi nie wykazano istotnych różnic.

W identyfikacji ofiar mobbingu wykorzystuje się najczęściej dwa podejścia oparte na samoopisie (*self-labelling method*: czy czujesz się ofiarą mobbingu?) i bardziej obiektywne, diagnozujące przejawy mobbingu (*behavioral experience method*). W zależności od metody pomiaru uzyskuje się różne wskaźniki ofiar mobbingu. Najnowsze badania zespołu Nielsena (2009) pokazały różnice w ocenie kogo uznajemy za ofiarę mobbingu w zależności od stosowanych

Tabela 1

Statystyki opisowe i interkorelacje zmiennych niezależnych (objasniających)

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Wewnętrzny nadzór pedagogiczny	55,73	8,34	0,91	0,34**	0,12**	-0,04	-0,10*	-0,08*	-0,16**	-0,10*	-0,13**	0,11**
2 Poczucie satysfakcji zawodowej	3,69	0,76		–	0,03	-0,06	-0,08*	-0,02	-0,11**	-0,09*	-0,13**	0,05
3 RM „obrażanie i zastraszanie”	25,80	4,77			0,88	-0,00	0,00	0,00	0,09*	-0,05	-0,003	0,09*
4 RM „ignorowanie i krytykowanie”	20,11	4,13				0,87	0,00	0,00	0,06*	0,05	0,03	-0,07
5 RM „degradacja w pracy”	13,85	3,62					0,74	0,00	0,21**	0,19**	0,08*	0,001
6 RM „obciążanie pracą i kontrolowanie”	19,79	4,41						0,88	0,24**	0,03	-0,06	0,01
7 PM „zarządzanie”	27,18	7,24							0,87	0,00	0,00	0,00
8 PM „biurokracja”	13,28	4,57								0,82	0,00	0,00
9 PM „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu pozytywnym”	10,33	3,99									0,76	0,00
10 PM „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu negatywnym”	9,43	3,07										0,74

\*  $p < 0,05$  (dwustronnie),\*\*  $p < 0,01$  (dwustronnie); po przekątnej umieszczono rzetelności;– brak danych, nie ma podstaw do obliczania  $\alpha$  Cronbacha z uwagi na pojedyncze stwierdzenie.

Źródło: tabele 1–2 – opracowanie własne.

narzędzi pomiaru. I tak, w przypadku podejścia subiektywnego wskaźnik ofiar wynosił 2–5%. Natomiast kiedy zastosowano listę negatywnych zachowań, odsetek ofiar wzrastał do 6–14%. Biorąc pod uwagę powyższe wyniki badań, zastosowano koniunkcję dwóch metod pomiaru – quasi-obiektywnej i subiektywnej. W pracy przyjęto kryterium Leymanna (1996) oraz model definicyjny Einarsena i Hoela (2001). Za ofiarę mobbingu uznano osobę, która jest narażona na co najmniej jedno negatywne działanie powtarzające się minimum raz w tygodniu w okresie ostatnich sześciu miesięcy (kryterium Leymanna – quasi-obiektywne) i czuje się jego ofiarą (kryterium subiektywne – samoopis).

Analizy wykazały, że 41 nauczycieli (co stanowi 6,5% badanej próby) jest narażonych na co najmniej jedno negatywne działanie będące przejawem mobbingu powtarzające się minimum raz w tygodniu, a 58 nauczycieli (co stanowi 9,2% badanej próby) czuje się jego ofiarą (łącznie kategorie odpowiedzi od *rzadko* do *prawie codziennie*). Według przyjętych kryteriów za ofiary uznano 23 osoby (co stanowi 3,6% badanej próby).

W celu wyłonienia istotnych statystycznie czynników warunkujących występowanie mobbingu w badanej grupie

nauczycieli przeprowadzono logistyczną analizę regresji (tabela 2). Za zmienną zależną przyjęto występowanie mobbingu określane jako bycie ofiarą (zakodowano jako „1”) lub nie-ofiarą (zakodowano jako „0”). Aby zwiększyć procent wyjaśnianej wariancji zmiennej zależnej (występowania mobbingu) wszystkie zmienne objaśniające wprowadzono w ich wyjściowej postaci, tak jak były mierzone za pomocą zastosowanych narzędzi badawczych – jako zmienne ciągłe. Aby ułatwić interpretację modelu wszystkie zmienne objaśniające wystandaryzowano. Szczegółowe wyniki analiz regresyjnych zawiera tabela 2.

Analizowany model okazał się dobrze dopasowany do danych. Świadczy o tym między innymi wielkość  $R^2$  Nagelkerka = 0,447, która przez analogię do współczynnika determinacji stosowanego w regresji liniowej informuje, że wprowadzone predyktory pozwalają wyjaśnić niemal połowę wariancji zmiennej zależnej. Istotnymi statystycznie predyktorami mobbingu z wagami ujemnymi okazały się: wewnętrzny nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora placówki oraz poczucie satysfakcji zawodowej; natomiast z wagami dodatnimi „obciążanie pracą i kontrolowanie” jako rozumienie mobbingu przez badanych i „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu

Tabela 2

Rezultaty logistycznej analizy regresji (metoda: wprowadzania) - predyktory mobbingu

Predyktory	Parametry współczynników regresji predyktorów					
	B	SE	Chi <sup>2</sup> Walda	df	p	Iloraz szans Exp(B)
Wewnętrzny nadzór pedagogiczny	-0,86	0,30	7,89	1	0,001	0,42
Poczucie satysfakcji zawodowej	-0,49	0,25	3,74	1	0,043	0,61
RM „obrażanie i zastraszanie”	-0,23	0,27	0,70	1	0,401	0,80
RM „ignorowanie i krytykowanie”	0,20	0,29	0,49	1	0,484	1,23
RM „degradacja w pracy”	-0,21	0,26	0,66	1	0,416	0,81
RM „obciążanie pracą i kontrolowanie”	0,78	0,33	5,58	1	0,018	2,19
PM „zarządzanie”	-0,29	0,28	1,07	1	0,301	0,75
PM „biurokracja”	0,02	0,26	0,01	1	0,944	1,02
PM „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu pozytywnym”	0,78	0,26	9,27	1	0,002	2,19
PM „cechy podmiotowe ofiar o zabarwieniu negatywnym”	0,04	0,25	0,03	1	0,864	1,05
Stała	-5,17	0,57	82,76	1	0,001	0,01

Właściwości modelu:  
-2logarytm wiarygodności = 116,561;  $R^2$  Nagelkerka = 0,447



pozytywnym” jako przyczyny zjawiska. Wewnętrzny nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora placówki należy traktować jako czynnik sytuacyjny różnicujący doświadczanie mobbingu, natomiast pozostałe czynniki jako komponenty podmiotowe.

### DYSKUSJA

Uzyskane wyniki wskazują na istnienie czterech czynników warunkujących występowanie mobbingu w grupie nauczycieli: wewnętrzny nadzór pedagogiczny realizowany przez dyrektora placówki, poczucie satysfakcji zawodowej badanych, rozumienie mobbingu w percepcji badanych jako „obciążenie pracą i kontrolowanie” oraz pozytywnie wartościowane cechy podmiotowe ofiar („wysokie kompetencje zawodowe”, „sumienność i uczciwość”, „wyróżnianie się czymś”, „asertywność”).

Zaobserwowano zależność odczuwanego mobbingu od jakości nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez dyrektora placówki. Należy zaznaczyć, że nadzór pedagogiczny jest pojęciem, w zakres którego wchodzi kontrola i ocena jakości pracy placówek edukacyjnych oraz zatrudnionych w nich nauczycieli, a także wspomaganie nauczycieli w ich pracy i zawodowym doskonaleniu (Kupisiewicz, Kupisiewicz, 2009). W aspekcie prawnym zaś pojęcie nadzoru pedagogicznego odnosi się do nadzoru dotyczącego programów i form nauczania, a także kwalifikacji personelu nauczającego (Gawroński, 2010). Tym samym rezultat ten jest niezwykle ciekawy, albowiem „motywuujący nadzór pedagogiczny” okazuje się czynnikiem zmniejszającym prawdopodobieństwo bycia ofiarą mobbingu. „Motywuujący nadzór” oznacza, że dyrektor placówki wspiera nauczyciela w doskonaleniu i rozwoju zawodowym. W placówce są jasno określone zasady przydzielania nagród i dodatków motywacyjnych oraz wyznaczania nauczycielom zadań i prac dodatkowych. Obserwacja zajęć nauczyciela jest prowadzona w sposób obiektywny. Dyrektor kontroluje dokumenty szkolne, oceniając wyłącznie ich wartość merytoryczną. Nauczyciele współdziałają w tworzeniu i analizach procesów edukacyjnych. Tylko kwalifikacje nauczyciela decydują o tym, czy zostanie on włączony w proces ewaluacji wewnętrznej, której wyniki służą poprawie pracy szkoły i rozwojowi uczniów. Doceniany jest ten nauczyciel, który podejmuje inicjatywy na rzecz środowiska lokalnego. „Motywuujący nadzór” polega też na dbaniu o jakość i efektywność pracy nauczycieli. Z uwagi na fakt, iż nadzór pedagogiczny jest jedną z podstawowych funkcji w zarządzaniu oświatą (Milerski, Śliwerski, 2000), można zauważyć zbieżność cech łączących „motywuujący nadzór” z demokratycznym stylem kierowania placówką. Zarówno demokratyczne kierowanie, jak i motywująco sprawowany nadzór pedagogiczny przez dyrektora wspierają

nauczycieli w korzystaniu z różnych form kształcenia i doskonalenia. Tym samym koncentrują się one na osobie i przywiązują wagę do właściwych stosunków interpersonalnych panujących w zespole nauczycielskim. Dyrektor dba o motywację do pracy, a także konsultuje z nauczycielami decyzje dotyczące zasad organizacji pracy, w szczególności deleguje uprawnienia. Zachęca również pracowników do decydowania o metodach i celach pracy, jednocześnie utrzymując stały kontakt z nauczycielami oraz informując ich o sprawach ważnych z punktu widzenia placówki oświatowej. Przełożony kontroluje tylko wtedy, gdy jest to niezbędne i celowe oraz wynika z przepisów prawnych. Dyrektor ceni także nauczycieli, którzy podejmują inicjatywę na rzecz środowiska lokalnego.

Natomiast „demotywuujący nadzór pedagogiczny” charakteryzuje się tym, że nauczyciel nie jest wspierany i motywowany przez dyrektora placówki do dalszego kształcenia. Nie ma jasno określonych zasad oceny pracy nauczyciela. W organizacji nie funkcjonują czytelne kryteria przyznawania gratyfikacji finansowych i równomiernego rozdzielania dodatkowych obowiązków. Nauczyciele nie pracują zespołowo i nie analizują efektów swojej pracy. Dyrektor włącza nauczycieli do ewaluacji wewnętrznej, kierując się partykularnym interesem własnym. Nauczyciele nie podejmują inicjatyw w środowisku lokalnym. Demotywuujący dyrektorzy, realizujący wewnątrzszkolny nadzór pedagogiczny, nie osiągają w ten sposób wysokiej jakości pracy nauczycieli. Ogólnie więc charakterystyczne dla „demotywuującego nadzoru” jest wydawanie poleceń, nie ma w nim miejsca na inicjatywę pracowników. Cechują go mały stopień swobody w zakresie decydowania o samokształceniu i duża formalizacja w stosunkach pracy. O wszystkim decydują procedury i osoba dyrektora. Nauczyciele nie współdziałają ze sobą, nie są motywowani do rozwoju zawodowego. Prowadzi to do negatywnych postaw wobec dyrektora, przejawiających się w ubogiej komunikacji, braku zaufania i mniejszej efektywności pracy. Uzyskane wyniki są zbieżne z innymi badaniami pokazującymi, iż jedynie styl autokratyczny i liberalny (*laissez-faire*) są czynnikami zwiększającymi narażenie na mobbing (np. Hauge i in., 2009; Hoel i in., 2010).

Doświadczanie mobbingu w miejscu pracy jest również związane z satysfakcją zawodową badanych. Wynik ten jest zbieżny z innymi wynikami badań (np. Einarsen, Raknes, 1997; Keashly, Trott, MacLean, 1994; Warszewska-Makuch, 2007b). W badaniach Einarsena, Raknesa i Mathiesena (1994) jednocześnie zbadano wiele czynników związanych z klimatem społecznym i treścią pracy, wskazując przy tym, że obniżone zadowolenie z pracy jest nie tylko subiektywnym odczuciem ofiary, ale wydaje się często konsekwencją mobbingowania, szczególnie u mężczyzn.

Badania własne pokazują, iż „obciążanie pracą i kontrolowanie” jako mobbing jest istotnym czynnikiem ryzyka w odczuciu badanych. Dodatnia zależność wskazuje, że tym częściej pracownik staje się osobą mobbingowaną, im częściej są stosowane wobec niego następujące zachowania: „nadmierne kontrolowanie pracy”, „obciążanie nadmierną ilością pracy, której nie jest się w stanie wykonać”, „zlecenie do wykonania zadań o niedorzecznych lub niemożliwych do realizacji celach lub terminach”, „naciski, aby zrezygnować z przysługujących pracownikowi uprawnień” i „stawianie nieuzasadnionych zarzutów”. Im więcej działań mobbingowych doświadcza osoba, tym w większej mierze definiuje się, postrzega jako ofiarę zjawiska.

W badaniach własnych okazuje się też, że osoba posiadająca wyższe kompetencje zawodowe, bardziej sumienna, uczciwa i czymś się wyróżniająca częściej czuje się ofiarą mobbingu w miejscu pracy. Ten wynik jest zgodny z częścią badań (np. Hirigoyen, 2003; Zapf, Einarsen, 2003), wskazujących, że osoby ponadprzeciętne zawyżają poziom pracy, a ich kreatywność może stanowić bezpośrednie zagrożenie dla przełożonego, który w obawie o swoją pozycję podejmuje zachowania mające znamiona mobbingu. Niemniej jednak należy podkreślić, że być może przypisywanie sobie pozytywnych cech podmiotowych stanowi mechanizm obronny przed doświadczaniem mobbingu, tym bardziej że w literaturze przedmiotu opis cech ofiary jest niejednoznaczny z uwagi na obecność symptomów lęku, neurotyczności, czy niższej ugodowości.

Biorąc pod uwagę wartości B, które zdaniem Danieluka (2010) według algorytmów obliczania w programie SPSS można interpretować jak współczynniki standaryzowane  $\beta$ , najsilniejsze znaczenie dla bycia ofiarą mobbingu ma „wewnętrzny nadzór pedagogiczny sprawowany przez dyrektora”, następnie mobbing rozumiany jako „obciążanie pracą i kontrolowanie” oraz przyczyny mobbingu w opinii badanych określone jako „cechy podmiotowe o zabarwieniu pozytywnym”.

Przedstawione wyniki badań nie są wolne od ograniczeń. Mają one charakter wstępnego rozpoznania zjawiska mobbingu w badanych placówkach oświatowych. Opisują jedynie nauczycieli badanego powiatu ze środowiska małomiasteczkowego i wiejskiego. Z uwagi na fakt, iż środowisko nauczycielskie jest zawodem mocno sfeminizowanym, należałoby porównać wyniki badań nad mobbingiem wśród nauczycieli z wynikami uzyskanymi w innych środowiskach, w których pracuje większość kobiet – uwzględnienie specyfiki samego zawodu i płci. Kolejnym ograniczeniem badania jest brak reprezentatywnej próby dla całej populacji nauczycieli w Polsce. Należałoby także uwzględnić kolejne zmienne sytuacyjne i podmiotowe mające związek z mobbingiem.

## LITERATURA CYTOWANA

- Baillien, E., Neyens, I., De Witte, H., De Cuyper, N. (2009). Towards a three way model of workplace bullying: A qualitative study. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19, 1–16.
- Baron, R., Neuman, J. H. (1998). Workplace aggression – the iceberg beneath the tip of workplace violence: Evidence on its forms, frequency, and targets. *Public Administration Quarterly*, 21, 446–464.
- Berkowitz, L. (1989). The frustration-aggression hypothesis: An examination and reformulation. *Psychological Bulletin*, 106, 59–73.
- Bjørkelo, B. (2010). *Whistleblowing at work: Antecedents and consequences*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet w Bergen.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles*, 30, 177–188.
- Björkqvist, K., Österman, K., Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173–184.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Toronto: Lexington Books.
- Brzeziński, J. (2003). *Metody badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coyne, I. (2012). Mobbing w miejscu pracy. W: C. P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy* (s. 173–200). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coyne, I., Monks, C. P. (2012). Przegląd zagadnień związanych z mobbingiem i przemocą w różnych kontekstach. W: C. P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy* (s. 246–272). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coyne, I., Seigne, E., Randal, P. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 9, 335–349.
- Danieluk, B. (2010). Zastosowanie regresji logistycznej w badaniach eksperymentalnych. *Psychologia Społeczna*, 5, 2–3 (14), 199–216.
- Dollard, J., Doob, L. W., Miller, N. E., Mowrer, O. H., Sears, R. R. (1939). *Frustration and aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Durniat, K. (2008). Mobbing jako przejaw deficytów kompetencyjnych współczesnej organizacji. W: S. A. Witkowski, T. Listwan (red.), *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją* (s. 548–557). Warszawa: Difin.
- Durniat, K. (2010). Prospołeczne mechanizmy zarządzania organizacją jako bufor zachowań mobbingowych. *Współczesne Zarządzanie*, 1, 94–107.
- Eagle, J., Newton, P. M. (1981). Scapegoating in small groups: An organizational approach. *Human Relations*, 34 (4), 283–301.
- Einarsen, S., Hoel, H. (2001). *The Negative Acts Questionnaire: Development, validation and revision of a measure of bullying at work*. Prague: Paper presented at the 9<sup>th</sup> European Congress on Work and Organisational Psychology: Globalisation-Opportunities and Threats.

- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 3–30). London: Taylor & Francis.
- Einarsen, S., Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and victimization of men. *Violence and Victims, 12* (3), 247–263.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. B. (1994). Bullying and harassment at work and their relationships to work environment quality: An exploratory study. *European Work and Organizational Psychology, 4*, 381–401.
- Felson, R. B., Tedeschi, J. T. (red.). (1993). *Aggression and violence: Social interactionist perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Gamian-Wilk, M. (2010). Podmiotowe uwarunkowania podatności na mobbing. W: A. Łukasik, B. Danieluk (red.), *Spotkania z psychologią społeczną* (s. 179–195). Lublin: Olech.
- Gawroński, K. (2010). *Potycki prawne dyrektora szkoły. Rola prawa w wybranych obszarach zarządzania oświatą*. Warszawa: ABC a Wolters Kluwer Polska.
- Godlewska-Werner, D. (2006). Mobbing jako współczesny problem w miejscu pracy. W: E. Martynowicz (red.), *Od poczucia podmiotowości do bycia ofiarą. Problemy współczesności – co psychologia może o nich powiedzieć?* (s. 231–259). Kraków: Impuls.
- Grzesiuk, L. (2008). Mobbing w miejscu pracy – czynniki ryzyka i konsekwencje. W: J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.), *Zdrowie i choroba: problemy teorii, diagnozy i praktyki* (s. 227–273). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hauge, L. J., Skogstad, A., Einarsen, S. (2007). Relationships between stressful work environments and bullying: Results of a large representative study. *Work and Stress, 21* (3), 220–242.
- Hirigoyen, M. F. (2003). *Molestowanie w pracy*. Poznań: W Drodze.
- Hoel, H., Cooper, C. L. (2000). *Destructive conflict and bullying at work*. Niepublikowany raport. Manchester School of Management UMIST.
- Hoel, H., Glaso, L., Hetland, J., Cooper, C. L., Einarsen, S. (2010). Leadership styles as predictors of self-reported and observed workplace bullying. *British Journal of Management, 21*, 453–468.
- Hoel, H., Rayner, Ch. (1997). A summary review of literature relating to workplace bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 7*, 249–225.
- Hoel, H., Rayner, Ch., Cooper, C. L. (1999). Workplace bullying. *International Review of Industrial and Organizational Psychology, 14*, 195–229.
- Hoel, H., Salin, D. (2003). Organisational antecedents of workplace bullying. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 203–218). London: Taylor & Francis.
- Hołyst, B. (2011). *Wikymologia*. Warszawa: LexisNexis Polska.
- Ireland, J. L. (2012). Mobbing w więzieniu: aktualizacja wiedzy. W: C. P. Monks, I. Coyne (red.), *Przemoc i mobbing w szkole, w domu, w miejscu pracy* (s. 153–172). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Keashly, L. (1998). Emotional abuse in the workplace: Conceptual and empirical issues. *Journal of Emotional Abuse, 1*, 85–117.
- Keashly, L., Trott, V., MacLean, L. M. (1994). Abusive behavior in the workplace: A preliminary investigation. *Violence and Victims, 9* (4), 341–356.
- Konarzewski, K. (2004). Nauczyciel. W: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła. Podręcznik akademicki* (s. 160–190). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kotusiewicz, A. (2000). Wprowadzenie. W: A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 7–14). Białystok: Trans Humana.
- Kupisiewicz, Cz., Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291–319). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2003). Natura działania pedagogicznego – implikacje dla kształcenia nauczycieli. W: H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), *Edukacja i dialog w świecie przyszłości* (s. 213–225). Pułtusk: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztor.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leymann, H. (1990). The mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and Victims, 5*, 119–126.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 5* (2), 165–184.
- Maslach, Ch. (2000). Wypalenie w perspektywie wielowymiarowej. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 13–31). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Matthiesen, S. B. (2004). When whistleblowing leads to bullying at work. *Occupational Health Psychologist, 1* (1), 3.
- Matthiesen, S. B. (2006). *Bullying at work. Antecedents and outcomes*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet w Bergen.
- Matthiesen, S. B., Einarsen, S. (2001). MMPI-2 configurations among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 10*, 478–479.
- McCarthy, P. (2003). Bullying at work: A postmodern experience. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 231–244). London: Taylor & Francis.
- Merecz, D., Mościcka, A., Drabek, M. (2005). *Mobbing w środowisku pracy. Charakterystyka zjawiska, jego konsekwencje, aspekty prawne i sposoby przeciwdziałania*. Łódź: Instytut Medycyny Pracy im. J. Nofera.
- Miceli, M. P., Near, J. P. (1992). *Blowing the whistle. The organizational and legal implications for companies and employees*. New York: Lexington Books.
- Miedzik, M. (2011). *Strategie radzenia sobie z doświadczeniem mobbingu w miejscu pracy: podmiotowe i społeczne determinanty*. Niepublikowana praca doktorska. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.

- Mikkelsen, E. G., Einarsen, S. (2001). Bullying in Danish work-life: Prevalence and health correlates. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 393–413.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Neuman, J. H., Baron, R. (2003). Social antecedents of bullying – a social interactionist perspective. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 185–202). London: Taylor & Francis.
- Nielsen, M. B., Skogstad, A., Matthiesen, S. B., Glaso, L., Aasland, M. S., Notelaers, G., Einarsen, S. (2009). Prevalence of workplace bullying in Norway: Comparisons across time and estimation method. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18, 81–101.
- O'Moore, M., Lynch, J., Daeid, N. (2003). The rates and relative risks of workplace bullying in Ireland, a country of high economic growth. *International Journal of Management and Decision Making*, 4 (1), 82–95.
- O'Moore, M., Seigne, E., McGuire, L., Smith, M. (1998). Victims of workplace bullying in Ireland. *Irish Journal of Psychology*, 19, 345–357.
- Pospizyl, I. (2008). *Patologie społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Putnam, R. D. (2008). *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*, tłum. R. Sadura, S. Szymański. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rayner, Ch., Hoel, H., Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying. What we know, who is to blame, and what can we do?* London, New York: Taylor & Francis Press.
- Romer, M. T., Najda, M. (2010). *Mobbing w ujęciu psychologiczno-prawnym*. Warszawa: LexisNexis Polska.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie nadzoru pedagogicznego. (Dz.U. z 2009 r. nr 168, poz. 1324).
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10 (4), 425–441.
- Salin, D. (2003). *Workplace bullying among business professionals: Prevalence, organizational antecedents and gender differences*. Niepublikowana praca doktorska. Helsinki: Swedish School of Economics and Business Administration.
- Seigne, E. (1998). Bullying at work in Ireland. W: C. Rayner, M. Sheehan, M. Barker (red.), *Bullying at work, 1998 Research Update Conference: Proceedings*. Stafford: Staffordshire University.
- Sęk, H. (2000). Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie* (s. 149–167). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sheehan, M. (1999). Workplace bullying: Responding with some emotional intelligence. *International Journal of Manpower*, 20 (1–2), 57–69.
- Skogstad, A., Matthiesen, S. B., Einarsen, S. (2007). Organizational changes: A precursor of bullying at work. *International Journal of Organization Theory and Behaviour*, 10 (1), 58–94.
- Sperry, L. (2009). Workplace mobbing and bullying: A consulting psychology perspective and overview. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 61 (3), 165–168.
- Strutyńska, E. (2014). *Mobbing wśród nauczycieli. Zakres i uwarunkowania*. Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Edukacji – PIB.
- Śliwerski, B. (2010). O (nie-)wymierności pracy nauczyciela. W: R. Kwiecińska, M. J. Szymański (red.), *Nauczyciel wobec różnicowań społecznych* (s. 65–82). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Ustawa o systemie oświaty. (Dz.U. z 2004 r. nr 256, poz. 2572, z późn. zm.).
- Vartia, M. (1996). The sources of bullying – Psychological work environment and organizational climate. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 203–214.
- Warszewska-Makuch, M. (2007a). Polska adaptacja kwestionariusza Negative Acts Questionnaire (NAQ) do pomiaru mobbingu. *Bezpieczeństwo Pracy*, 12, 16–19.
- Warszewska-Makuch, M. (2007b). *Badanie wpływu wybranych czynników organizacyjnych i osobniczych na wystąpienie zjawiska mobbingu w miejscu pracy (raport CIOP-PIB 3.A.06)*. Niepublikowany raport. Warszawa: Centralny Instytut Ochrony Pracy – Państwowy Instytut Badawczy.
- Zapf, D. (1999). Organizational, work group related and personal causes of mobbing / bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20, 70–85.
- Zapf, D., Einarsen, S. (2003). Individual antecedents of bullying. Victims and perpetrators. W: S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, C. L. Cooper (red.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 163–184). London: Taylor & Francis.
- Zapf, D., Knorz, C., Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing and factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), 215–237.

## Teacher as a victim? On the determinants of mobbing in school settings

Elżbieta Strutyńska

*The Maria Grzegorzewska University in Warsaw*

### **ABSTRACT**

As findings from international samples indicate, because of the specificity of education tasks, teachers find themselves under special risk of being subjected to workplace bullying. The aim of the present study ( $N = 633$ ) was to identify risk factors of being subjected to workplace bullying within educational sector. Participants (teachers from 55 different schools) completed NAQ questionnaire and a questionnaire measuring the bullying risk factor in education. Results indicate that 3.6% of teachers have been bullied. The most important risk factors of being subjected to bullying in education were the quality of the head's school inspection, perceiving bullying as "work overload and excessive control", targets' individual differences, and job satisfaction.

Keywords: *bullying, mobbing, teachers, education*

Złożono: 11.01.2013

Złożono poprawiony tekst: 7.01.2014/26.02.2014

Zaakceptowano do druku: 3.09.2016

•