

Dyskryminacja w szkole

Perspektywa
uczniów i nauczycieli

EWA JAROSZ
DAGMARA DOBOSZ
HEWILIA HETMAŃCZYK
MARCIN JURCZYK
MACIEJ BOŻEK

Wydawnictwo Gnome
Katowice 2023



Dyskryminacja w szkole

Perspektywa
uczniów i nauczycieli

Dyskryminacja w szkole

Perspektywa
uczniów i nauczycieli

EWA JAROSZ
DAGMARA DOBOSZ
HEWILIA HETMAŃCZYK
MARCIN JURCZYK
MACIEJ BOŻEK

Recenzentka

KATARZYNA GAWLICZ

Redakcja językowa

AGNIESZKA WÓJTOWICZ-ZAJĄC

Projekt okładki i szaty graficznej

MAREK FRANCIK



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
UNIWERSYTET OTWARTY



KATOWICE
dla odmiany

Wydanie publikacji dofinansowane przez Uniwersytet Śląski w Katowicach i Miasto Katowice
przy wsparciu Funduszu Narodów Zjednoczonych na Rzecz Dzieci (UNICEF)
За підтримки Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ)

Publikacja na licencji



Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

ISBN 978-83-63268-76-35

Wydawnictwo Gnome

www.wydawnictwognome.pl

biuro@wydawnictwognome.pl

Fotografia na okładce:

Milada Vigerova, Unsplash

Spis treści

Wprowadzenie	247
1. Dyskryminacja w szkole – przegląd interdyscyplinarnego dyskursu . . .	10
1.1. Dyskryminacja – aspekty definicyjne	10
1.2. Rodzaje dyskryminacji	12
1.3. Przyczyny dyskryminacji	15
1.4. Skutki dyskryminacji	19
1.5. Różnorodność oraz dobrostan jako pojęcia związane ze zjawiskiem dyskryminacji	25
2. Dyskryminacja w edukacji	32
2.1. Środowiska wychowawcze i ich rola w powstawaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji	32
2.2. Dyskryminacja rówieśnicza	36
2.3. Dyskryminacja uczennic/uczniów przez nauczycielki/nauczycieli	39
2.4. Strategie adaptacji uczennic/uczniów do sytuacji dyskryminacji	43
2.5. Dyskryminacja w polskim systemie edukacji w kontekście uchodźstwa wojennego z Ukrainy	45
3. Metodologia i etyka badań	49
3.1. Charakterystyka badanej próby nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	53
3.2. Charakterystyka badanej próby uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach	57

4. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach a kompetencje i potrzeby nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach . . .	61
4.1. Różnorodność środowiska szkolnego w relacji nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	61
4.2. Występowanie dyskryminacji wśród uczennic/uczniów w placówkach oświatowych w opinii nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	64
4.3. Przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczennic/uczniów w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	71
4.4. Reakcje uczennic i uczniów doświadczających dyskryminacji w szkole w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	74
4.5. Dyskryminacja uczennic/uczniów przez nauczycielki/nauczycieli oraz personel szkolny w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach	76
4.6. Postawy i reakcje nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach wobec zjawiska dyskryminacji wśród uczennic oraz uczniów	82
4.7. Funkcjonowanie uczennic i uczniów z Ukrainy w placówkach oświatowych	89
4.8. Rola szkoły w poszanowaniu różnorodności uczennic i uczniów oraz równego traktowania – działania proponowane przez nauczycielki i nauczycieli uczestniczących w badaniach .	99
4.9. Wiedza i kompetencje nauczycielek i nauczycieli dotyczące zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym oraz potrzeby w zakresie ich podnoszenia	103
5. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach oraz sposoby przeciwdziałania zjawisku w opiniach uczennic i uczniów	115
5.1. Ogólne samopoczucie młodych ludzi w szkole	115

5.2. Opinie uczennic i uczniów na temat zachowań dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym oraz pozaszkolnym	123
5.2.1. Dyskryminacja ze względu na status materialny	124
5.2.2. Dyskryminacja ze względu na narodowość	132
5.2.3. Dyskryminacja rasowa	138
5.2.4. Dyskryminacja ze względu na wygląd zewnętrzny	144
5.2.5. Dyskryminacja na tle odmienności religijnej	150
5.2.6. Dyskryminacja na tle problemów zdrowotnych	158
5.2.7. Dyskryminacja w kontekście zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych – neuroatypowość	166
5.2.8. Dyskryminacja a tożsamość i ekspresja płciowa	173
5.2.9. Dyskryminacja w kontekście orientacji seksualnej	180
5.3. Dyskryminacja w szkole w relacjach dorośli – uczennice/uczniowie	186
5.4. Reagowanie na dyskryminację w szkole w opinii młodych ludzi	189
6. Obraz dyskryminacji w szkołach i działań wobec problemu – główne wnioski i rekomendacje z badań	193
6.1. Co wynika z badania nauczycielek i nauczycieli?	194
6.2. Obraz tematu w perspektywie badania uczennic i uczniów	196
6.3. Uwagi rekomendacyjne	200
Zakończenie	208
Bibliografia	221
Spis wykresów	229
Spis tabel	240
Spis rysunków	242

Wprowadzenie

Poza rodziną podstawowym kontekstem życia i funkcjonowania dzieci i młodzieży jest środowisko szkolne. Stanowi ono dla młodych ludzi miejsce nie tylko rozwoju kompetencji związanych z wiedzą i umiejętnościami jej przyswajania, przetwarzania i wykorzystywania, ale także konkretny system społeczny, charakteryzujący się określoną organizacją i kulturą funkcjonowania: normami, wartościami oraz zasadami, które, wynikając z wielu czynników i kontekstów, tworzą specyficzny klimat. Ten przenika życie szkoły, relacje między osobami w niej funkcjonującymi oraz ich postawy. Ma potężne działanie socjalizacyjne i osobowościowotwórcze dla młodych ludzi, kształtując poglądy i zachowania oraz wpływając na sposób widzenia świata i innych, w tym postawy młodych wobec różnorodności społecznej oraz ich zachowania wobec Innych.

Różnorodność społeczna w jej najrozmaitszych odsłonach i perspektywach jest obecnie przedmiotem licznych badań i naukowych eksploracji. Obecnie, wskutek procesów społeczno-politycznych, wywindowana została na jedno z czołowych miejsc w dyskursie w naukach społecznych i humanistycznych. Różnorodność społeczna jest nie tylko cechą i tendencją współczesnych społeczeństw czy różnych systemów i przestrzeni społecznych, ale też jej rozwój oraz jej poszanowanie są rozumiane i wskazywane jako czynniki istotne z punktu widzenia twórczości oraz kreatywności społecznej i indywidualnej, jak również innowacyjności. Dlatego owartościowanie i wzmacnianie różnorodności oraz rozwój wspierających ją

postaw stał się współcześnie czynnikiem i warunkiem „myślenia o” i „działania na rzecz” zrównoważonego rozwoju w sensie ogólnym, jak i kształtowania, a także rozwijania różnych układów i systemów społecznych w makro czy mikroskali.

Zwiększanie się różnorodności społecznej środowiska szkolnego następuje wskutek różnych zjawisk społeczno-kulturowych oraz politycznych, a także wynikających z nich zjawisk migracji i uchodźstwa, w tym uchodźstwa wojennego. Rodzi to potrzebę wspierania i rozwoju postaw tolerancji, zrozumienia oraz pomocy wśród nauczycielek/nauczycieli, jak i uczennic/uczniów, a w sensie ogólniejszym rozumienia jej roli i znaczenia w rozwoju społecznym i indywidualnym. Zadanie to wymaga odpowiedniego rozpoznania istniejących w tym zakresie potrzeb i możliwości. W szczególności wymaga analizy problemu dyskryminacji, nierównego traktowania w kontekście różnorodności środowiska szkolnego, w tym częstości i charakteru występowania sytuacji trudnych i naruszeń w relacjach szkolnych, prawa młodych ludzi do szacunku i równego traktowania w kontekście różnorodności społecznej. Istotne staje się też ustalenie postaw i potrzeb młodych ludzi. Ważne jest także rozpoznanie, jakie są kompetencje oraz potrzeby kompetencyjne nauczycielek i nauczycieli w zakresie wspierania rozwoju dzieci i młodzieży w świetle różnorodności społecznej środowiska szkolnego. W literaturze przedmiotu znaleźć można już wiele badań dotyczących problemu dyskryminacji w edukacji, w szkole czy w relacjach społecznych w środowisku szkolnym¹.

¹ Przegląd badań dotyczących dyskryminacji w edukacji przedstawiają między innymi: K. Gawlicz, P. Rudnicki oraz M. Starnawski w opracowaniu *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.

Oddajemy w ręce Czytelniczek i Czytelników publikację będącą owocem badań nad zjawiskami i sytuacjami dyskryminacji oraz potrzebami uczennic/uczniów i nauczycielek/nauczycieli w kontekście ich występowania. Badania prowadzone były na przełomie roku 2022 oraz 2023 w ramach współpracy zespołu badaczek i badaczy Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach z miastem Katowice. Badania realizowano w katowickich szkołach podstawowych oraz ponadpodstawowych w orientacji prakseologicznej, czyli jako badania zaangażowane społecznie – z intencją zmiany i poprawy funkcjonowania szkół w zakresie poszanowania i rozwoju różnorodności społecznej, w tym wynikającej z przyjmowania do placówek oświatowych dzieci uchodźczych w wyniku konfliktu zbrojnego na Ukrainie. Zapytaliśmy o zjawiska, zachowania i sytuacje dyskryminacji zarówno nauczycielki i nauczycieli, jak też uczennice i uczniów, kierując się uzyskaniem jak najbardziej wiarygodnego, wieloperspektywicznego obrazu tematu. Wyniki badań pozwoliły na sformułowanie rekomendacji dotyczących działań rozwijających pożądany model funkcjonowania szkoły jako środowiska rozwoju z wyznaczonym imperatywem poszanowania i wspierania różnorodności. Podkreślamy znaczenie i wartość takiego właśnie charakteru funkcjonowania szkoły, rozumiejąc jego znaczenie i rolę nie tylko w kontekście poszanowania godności i podmiotowości każdego młodego człowieka oraz tworzenia dla niego bezpiecznego, wspierającego rozwój indywidualny środowiska, ale także uznając jego kluczową rolę w rozwoju właściwych postaw obywatelskich i społeczeństwa obywatelskiego.

1. Dyskryminacja w szkole – przeгляд interdyscyplinarnego dyskursu

1.1. Dyskryminacja – aspekty definicyjne

Zjawiska związane z nierównym traktowaniem od kilku dekad przyciągają uwagę nie tylko badaczek i badaczy, którzy je eksplodują w różnych konfiguracjach i perspektywach, ale też praktyków, menadżerów życia społecznego oraz osób osadzonych w profesjach wpływu społecznego i zarządzających organizacjami społecznymi. Zjawiska dyskryminacji budzą tym silniejsze zainteresowanie, a jednocześnie sprzeciw, im bardziej środowiska czy organizacje aspirują i podejmują wysiłki zmierzające do urzeczywistnienia wartości demokratycznych w praktyce swojego funkcjonowania oraz im bardziej dowartościowują różnorodność społeczną, widząc w niej czynnik rozwoju.

Dyskryminacja jest najczęściej w literaturze przedmiotu rozumiana jako nierówne traktowanie osób lub grup na podstawie ich cech arbitralnych, takich jak rasa, płeć, przynależność etniczna, pochodzenie kulturowe oraz inne cechy społeczne czy osobiste. Przy czym cecha/cechy będące podstawą nierównego traktowania nie mają merytorycznego uzasadnienia w danym kontekście. Obejmują

aktywne działania lub zaniechania, które prowadzą do opresji lub marginalizacji jednostek czy grup¹. Dyskryminacja może być wynikiem pozornie neutralnych zasad czy procedur, które stawiają określone osoby lub grupy w nieproporcjonalnie niekorzystnej sytuacji w porównaniu do innych. Takie sytuacje mogą wynikać z kultur organizacyjnych lub społecznych, które faworyzują niektóre grupy kosztem innych ze względu na dziedzictwo historyczne, przepisy prawa lub politykę publiczną. Dla rozumienia dyskryminacji charakterystyczne są dwie cechy²:

- kontekst porównania, który oznacza, iż aby dyskryminacja miała miejsce, dyskryminowana osoba lub grupa musi być traktowana niekorzystnie, gorzej w porównaniu z inną osobą lub grupą;
- przypisana przynależność do określonej kategorii społecznej, której często nie można wybrać czy zmienić³.

Stworzenie zamkniętego katalogu cech, które mogą być podłożem dyskryminacji, jest niemożliwe, ponieważ w zasadzie każda cecha,

¹ Ch. McConnachie, *Equality and unfair discrimination in education*, Fish Hodgson, Faranaazh 2017; K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015; R.L. Giorgiu, M.A. Marica, A.F. Ionescu, *Students' Perception of Discrimination Against Minorities*, „Procedia – Social and Behavioural Sciences” 2015, nr 180, s. 338–344.

² R. Fibbi, A.H. Midtbøen, P. Simon, *Concepts of Discrimination*, [w:] *Migration and Discrimination*. IMISCOE Research Series, Springer, Cham 2021.

³ Tamże.

którą grupa dominująca uzna za niepożądaną albo w jakiś sposób zagrażającą, może prowadzić do nierównego traktowania osób czy grup ją posiadających, charakteryzujących się nią⁴.

Podsumowując, dyskryminacja kogoś to niekorzystne, odmienne traktowanie, natomiast za sytuację dyskryminacyjną można uznać pojedynczy lub powtarzalny akt dyskryminacji, w którym można wyróżnić osobę doświadczającą dyskryminacji oraz osobę, grupę bądź instytucję będącą świadomie lub nieświadomie, intencjonalnie lub nieintencjonalnie sprawcą dyskryminacji⁵.

1.2. Rodzaje dyskryminacji

Zgodnie z Ustawą z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania⁶ wyróżnić można następujące przejawy zachowań dyskryminujących: dyskryminację bezpośrednią, pośrednią, molestowanie oraz nierówne traktowanie. Dyskryminację bezpośrednią można określić jako gorsze traktowanie określonej osoby lub grupy osób przez wzgląd na posiadaną bądź nieposiadaną cechę (płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną)

⁴ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, „Studia BAS” 2011, nr 2(26), s. 9–40.

⁵ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnowski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, dz.cyt., s. 61.

⁶ Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania – Dz.U. 2010 nr 254, poz. 1700.

w stosunku do innych osób znajdujących się w porównywalnej sytuacji. Natomiast dyskryminacja pośrednia oznacza jednakowe traktowanie wszystkich, pomimo rozbieżności i nierównomierności ich sytuacji życiowej i charakterystyk osobistych, co może prowadzić do znalezienia się wspomnianych osób w gorszym położeniu, właśnie ze względu na określoną cechę bądź sytuację życiową⁷.

Osobnym zagadnieniem jest molestowanie, w tym molestowanie seksualne.

Molestowanie to niepożądane zachowanie (musi to być zachowanie nieakceptowane, bardzo ważny jest sprzeciw werbalny lub niewerbalny), którego celem lub skutkiem jest pogwałcenie godności danej osoby albo naruszenie praw człowieka oraz stworzenie atmosfery zastraszenia, wrogości, poniżenia, obrażenia lub upokorzenia. Jeśli jest to zachowanie o charakterze seksualnym lub odnoszące się do płci, mówimy o molestowaniu seksualnym. Zachowanie to może zawierać elementy fizyczne, werbalne lub pozawerbalne⁸.

Natomiast nierówne traktowanie bywa czasem utożsamiane z pojęciem dyskryminacji, jednak nie każde nierówne traktowanie jest dyskryminacją. Aby uznać, że doszło do zdarzenia dyskryminującego, konieczne jest stwierdzenie faktycznej i celowej nierówności (np. grup), jak również brak usprawiedliwienia rozróżnienia, tzn. brak

⁷ A. Mazurczak, *Przeciw dyskryminacji*. Poradnik Rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa 2013, s. 78.

⁸ I. Podsiadło-Dacewicz, *Jak sobie radzić z dyskryminacją i bullyingiem w szkole?*, [w:] *Jak radzić sobie z przemocą i dyskryminacją w szkole? Inspirator dla Nauczycielek i Nauczycieli. Część 1*, Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Warszawa 2019, s. 31.

jakiegokolwiek uzasadnionego prawem celu bądź wprowadzenie różnego traktowania w nierównych proporcjach⁹.

Wyróżnia się także dyskryminację przez asocjację, polegającą na dyskryminowaniu osoby, która sama nie posiada cechy prawnie chronionej, ale odczuwa skutki gorszego traktowania ze względu na więź łączącą ją z osobą, która taką cechę posiada lub fakt, że jest z nią kojarzona. Inną formą jest dyskryminacja przez asumpcję, czyli szykanowanie kogoś, kto jest błędnie postrzegany jako przynależący do grupy wyodrębnionej ze względu na określoną cechę prawnie chronioną¹⁰.

Wyodrębniono także pojęcie dyskryminacji wielokrotnej, która odnosi się do wszelkich sytuacji, w których nierówne i gorsze traktowanie pojawia się w odniesieniu do więcej niż jednej przyczyny dyskryminacji. (...) Odmianą dyskryminacji wielokrotnej jest dyskryminacja krzyżowa, która oznacza, że w jednym czasie ktoś doświadcza nierównego traktowania jednocześnie ze względu na kilka cech swojej tożsamości, na które nie ma wpływu¹¹.

Z kolei analizując zjawisko dyskryminacji ze względu na kryterium podmiotu wyróżnić można¹²:

⁹ W. Burek, W. Klaus, *Definiowanie dyskryminacji w prawie polskim w świetle prawa Unii Europejskiej oraz prawa międzynarodowego*, „Problemy Współczesnego Prawa Międzynarodowego, Europejskiego i Porównawczego” 2013, vol. XI, s. 76.

¹⁰ I. Podsiadło-Dacewicz, *Jak sobie radzić z dyskryminacją i bullyingiem w szkole?*, dz. cyt., s. 31.

¹¹ Tamże, s. 31–32.

¹² A. Garbacz, *Dyskryminacja w szkole i jej konsekwencje w sferze psychospołecznego funkcjonowania jednostki*, „Rocznik Administracji Publicznej” 2020, nr 6, s. 115; A. Mazurczak, *Przeciw dyskryminacji. Poradnik Rzecznika Praw Obywatelskich*, Warszawa 2013, s. 78.

- dyskryminację indywidualną – zachodzącą na płaszczyźnie kontaktu międzyludzkiego w zakresie indywidualnych jednostek lub grup;
- dyskryminację instytucjonalną – przejawiającą się na gruncie instytucjonalno-organizacyjnym, w sytuacji zaistnienia uzgodnień stawiających określoną grupę w gorszej sytuacji niż pozostałe;
- dyskryminację strukturalną – będącą wynikiem ugruntowania określonego systemu prawnego, społecznego czy politycznego, ograniczającego określonym jednostkom bądź grupom dostęp do pełni praw i zasobów dostępnych dla ogółu społeczeństwa, powodując tym samym zjawisko tzw. wykluczenia społecznego.

1.3. Przyczyny dyskryminacji

U podstaw dyskryminacji często leżą stereotypy i uprzedzenia, jakimi posługują się ludzie. W dotychczasowych dociekaniach nad rolą stereotypów i uprzedzeń w postrzeganiu świata i innych ludzi widać wyraźną koncentrację na zniekształceniach i ograniczeniach poznawczych, będących konsekwencją ich aktywizacji. Stereotypowe, często pejoratywne wyobrażenia o członkach różnych grup oraz kategoriach społecznych wpływają bowiem na pogłębienie międzygrupowej niechęci – są czynnikiem sprzyjającym uprzedzeniom i konfliktom¹³.

¹³ K. Piiber-Dąbrowska, G. Sędek, *Spostrzeżenie bez uprzedzeń i stereotypów – zarys problematyki*, „Psychologia Społeczna” 2006, tom 1, nr 2, s. 7.

Stereotyp to konstrukcja myślowa, która jest

zazwyczaj powszechna wśród członków danej grupy społecznej, oparta na schematycznym i uproszczonym postrzeganiu rzeczywistości (zjawisk społecznych, kulturowych lub pewnej kategorii osób), zabarwionym wartościująco, często bazującym na uprzedzeniach i niepewnej wiedzy (...) ¹⁴.

Stereotypowe myślenie zazwyczaj służy wielu celom, które odzwierciedlają różnorodne procesy poznawcze i motywacyjne, stereotypy pojawiają się w różnych kontekstach, aby spełniać określone funkcje ¹⁵:

- ułatwiają przetwarzanie informacji, pozwalając odbiorcy polegać na wcześniej zapisanej wiedzy zamiast na otrzymanywanych informacjach;
- pojawiają się także w odpowiedzi na czynniki środowiskowe, takie jak odmienne role społeczne, konflikty grupowe oraz różnice we władzy, jako próba uzasadnienia status quo;
- są odpowiedzią na potrzebę tożsamości społecznej.
- Fakt, że większość ludzi posiada wiedzę na temat zestawu stereotypów nie oznacza, że się z nimi zgadzają. Jednak osoby uprzedzone podtrzymują negatywne stereotypy i w rezultacie generują negatywne reakcje emocjonalne (strach, złość) ¹⁶. Stereotypy możemy uznać więc za przekonania, natomiast uprzedzenie jest zazwyczaj definiowane jako postawa, która, podobnie jak inne postawy, ma komponent poznawczy (np.

¹⁴ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Wyd. Graffiti BC, Toruń 1997, s. 204.

¹⁵ J.L. Hilton, W. von Hippel, *Stereotypes*, „Annual Review of Psychology” 1996, vol. 47, s. 237–271.

¹⁶ P.W. Corrigan, A.C. Watson, *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*, „World Psychiatry” 2002, nr 1(1), s. 16–20.

przekonania na temat grupy docelowej), komponent afektywny (np. niechęć) i komponent behawioralny (np. predyspozycje behawioralne do negatywnego zachowania).

Według Gordona Allporta uprzedzenia to, najprościej rzecz ujmując, antypatia oparta na błędnym i nieelastycznym uogólnieniu. Może być odczuwana lub wyrażana w stosunku do grupy jako całości lub wobec jednostki, która jest członkiem danej grupy. Dyskryminacja danej grupy czy jednostki pozwala nie tylko na usunięcie jej z określonych sfer życia społecznego, ale służy również pewnym funkcjom psychologicznym, takim jak zwiększanie poczucia własnej wartości. Psychologia koncentruje się na uprzedzeniach jako procesach intrapsychicznych, zaś dla socjologii istotna jest dynamika procesów międzygrupowych. Uprzedzenia bardzo często występują jako złożony mechanizm, którego celem jest utrzymanie różnic statusu i ról między grupami, przy czym nie zawsze zachowania związane z uprzedzeniami mają charakter negatywny i łatwo identyfikowany. Czasami obejmują także bardziej subtelne formy, czego przykładem jest wrogi i życzliwy seksizm. Ponadto członkowie tradycyjnie defaworyzowanych grup mogą również wykazywać uprzedzenia wobec grup uprzywilejowanych i ich członków¹⁷.

Pojęciem powiązanim ze stereotypami i uprzedzeniami jest stygmatyzacja. Kategoria stygmatu/piętna została upowszechniona przez E. Goffmana w 1963 roku¹⁸ i oznacza „atrybut dotkliwie dyskredytujący jego nosiciela”¹⁹. Autor wyróżnił trzy rodzaj piętna:

¹⁷ J.F. Dovidio, M. Hewstone, P. Glick, V.M. Esses, *Prejudice, Stereotyping and Discrimination: Theoretical and Empirical Overview*, [w:] *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*, SAGE Publications Ltd 2010.

¹⁸ E. Goffman, *Piętno. Rozważania o zranionej tożsamości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

¹⁹ U. Klajmon-Lech, *Stygmatyzacja przeniesiona wyzwaniem dla edukacji międzykulturowe*, „Edukacja Międzykulturowa” 2022, nr 2 (17), s. 72.

deformacje fizyczne, ułomności charakteru oraz wyznanie lub pochodzenie, przy czym piętno często ma charakter nieobiektywny – dana cecha może być uznana za piętno w zależności od czasu, miejsca, kultury itd. U podstaw napiętnowania leży zawsze stereotypowe postrzeżenie²⁰.

Stygmatyzacja to proces, w wyniku którego dana osoba zostaje koczarszona z piętnem dyskredytującym ją w społeczeństwie. Polega także na uogólnieniu, czyli na przypisaniu dodatkowych cech, zwykle deprecjonujących, niezwiązanych obiektywnie z cechą pierwotną. Uogólnienie to potwierdza społeczny proces różnicowania, niedoceniania i dewaluacji osób napiętnowanych. Ponadto napiętnowanie wiąże się z przypisaniem danej osoby do określonej grupy społecznie lekceważonej, co prowadzi do dezaprobaty społecznej, utraty lub obniżenia statusu, marginalizacji i upokorzenia, a także postrzegania osoby przede wszystkim przez pryzmat jej piętna i sprowadzenia jej do przypisanej jej negatywnej cechy²¹. Widoczność oraz osobista możliwość kontrolowania piętna to zmienne, które mogą potencjalnie wpływać na stopień napiętnowania. Na przykład osoby postrzegane jako odpowiedzialne za swój stygmatyzujący stan (choćby otyłe) mogą doświadczyć stygmatyzacji i dyskryminacji inaczej niż ci, o których uważa się, że ich piętno pozostaje poza kontrolą (np. niepełnosprawność fizyczna)²². Mając świadomość, że nie spełniają normatywnych oczekiwań społeczeństwa, osoby napiętnowane mogą doświadczać obni-

²⁰ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społecznokulturowe*, dz. cyt., s. 17.

²¹ S. Rodat, *Discrimination: Forms, Consequences, and Anti-Discrimination Strategies. Handbook of Research on Policies, Protocols, and Practices for Social Work in the Digital World*, edited by Fahri Özsungur, IGI Global, 2021, s. 487–507.

²² S. Partow, R. Cook & R. McDonald, *A Literature Review of the Measurement of Coping with Stigmatization and Discrimination*, „Basic and Applied Social Psychology” 2021, nr 43(5), s. 319–340.

żonej samooceny i utraty szacunku do samego siebie. Ponadto może dojść do sytuacji autostygmatyzacji. Autostygmatyzacja to uprzedzenia, które osoby napiętnowane zwracają przeciwko sobie. Negatywnym przekonaniom jednostki o sobie zaczynają towarzyszyć negatywne reakcje emocjonalne (np. niska samoocena, niskie poczucie własnej skuteczności)²³. Zdaniem Ann Stalg i współautorów piętno umożliwia podział na swoich (normalsów) i innych, a przez to na różnorodne formy dyskryminacji, które ostatecznie odmawiają jednostce/grupie pełnej akceptacji społecznej, ograniczają możliwości jednostek i intensyfikują nierówności społeczne²⁴. Natomiast Elżbieta Czykwin uważa, że dyskryminacja jest skutkiem stygmatyzacji – napiętnowanie ma charakter nieświadomy i ujawnia się dopiero w kontakcie z innym, natomiast dyskryminacja najczęściej ma charakter świadomy i instytucjonalny. W tym ujęciu dyskryminacja zakłada celowe negatywne działania oraz możliwość ich prawnej regulacji²⁵.

1.4. Skutki dyskryminacji

Ogólnie rzecz ujmując skutki dyskryminacji możemy rozpatrywać na dwóch poziomach – jednostkowym i społecznym. W zakresie

²³ P.W. Corrigan, A.C. Watson, *Understanding the impact of stigma on people with mental illness*, dz. cyt.

²⁴ A.L. Stangl, V.A. Earnshaw, C.H. Logie, W. van Brakel, L.C. Simbayi, I. Barré & J.F. Dovidio, *The Health Stigma and Discrimination Framework: a global, crosscutting framework to inform research, intervention development, and policy on health-related stigmas*, „BMC Medicine” 2019, nr 17 (31).

²⁵ E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 36.

skutków doświadczanych przez jednostkę wiele badań pokazało, że istnieje związek między stresem związanym z napiętnowaniem/byciem ofiarą dyskryminacji a zdrowiem psychicznym²⁶. Na ludzkie zachowanie, emocje i myśli w ogromnym stopniu wpływa podstawowy motyw interpersonalny, jakim jest pragnienie uzyskania akceptacji i uniknięcie odrzucenia przez innych ludzi. Uważa się, że potrzeba przynależności ma pochodzenie ewolucyjne i wynika z zależności ludzi od relacji społecznych i przynależności do grupy w celu przetrwania i reprodukcji. Osiągnięcie poczucia akceptacji i przynależności jest niezbędne dla dobrego samopoczucia psychicznego i fizycznego. Chociaż w przypadku odrzucenia może pojawić się wiele negatywnych emocji (np. smutek, samotność, zranienie, złość, zazdrość), dominującą emocją związaną z odrzuceniem wydają się „uczucia zranienia”. Ponadto jednostki, które nie mają zaspokojonych potrzeb związanych z przynależnością, czy to z powodu braku możliwości nawiązania relacji zapewniających wsparcie, czy z powodu odrzucenia, znajdują się w stanie deprywacji, która, jeśli jest długotrwała, powoduje szereg długoterminowych negatywnych skutków dla zdrowia i przystosowania²⁷.

Reakcje na poziomie indywidualnym na interpersonalne formy dyskryminacji i stygmatyzacji można określić poprzez ogólną koncepcję radzenia sobie (*coping*). Radzenie sobie to reakcje buforujące stres, mające na celu zmniejszenie skutków dyskryminacji

²⁶ S. Partow, R. Cook & R. McDonald, *A Literature Review of the Measurement of Coping with Stigmatization and Discrimination*, „Basic and Applied Social Psychology” 2021, nr 43 (2), s. 1–22.

²⁷ L. Smart Richman, M.R. Leary, *Reactions to discrimination, stigmatization, ostracism, and other forms of interpersonal rejection: a multimotive model*, „Psychological Review” 2009, nr 116 (2), s. 365–383.

i stygmatyzacji, zwłaszcza wpływających na zdrowie psychiczne i fizyczne²⁸. W przypadku stygmatyzacji i dyskryminacji osoby napiętnowane stosują różne sposoby radzenia sobie z sytuacją. Do najczęstszych strategii należą: emocjonalne jedzenie, unikanie, poszukiwanie wsparcia społecznego, konfrontacja ze sprawcami lub angażowanie się w agresywne zachowania odwetowe w celu przywrócenia poczucia kontroli, edukacja lub rzecznicтво, zmiana autoprezentacji i doskonalenie umiejętności społecznych, takich jak np. używanie humoru czy wycofanie społeczne, aby uniknąć sytuacji stygmatyzujących²⁹. Skutki doświadczania dyskryminacji są różne, zależą od kształtu osobowości jednostki, mechanizmów obronnych, jakimi się posługuje, a także siły jej psychiki. To warunkuje, jaką postawę przyjmie ofiara. Wiele stanowisk w tej kwestii odwołuje się do koncepcji rezyliencji, akcentując też rolę otoczenia i wpływy, działania innych osób.

Omawiając skutki doświadczeń dyskryminacji badacze wskazują często, że niektórzy stają się bierni, popadają w apatię, wycofują się z życia społecznego, starają się być niewidoczni, czyli stają się neurotyczni. To oznacza, że intensywnie odczuwają psychiczne i emocjonalne cierpienie, walczą z nienawiścią do siebie i świata, muszą mierzyć się z lękiem, poczuciem nieakceptacji. Niejednokrotnie sięgają po tzw. „zagłuszacze”, którymi są wszelkiego rodzaju używki i środki psychoaktywne. Nierzadko dopuszczają się działań prowadzących do autodestrukcji, zagrażających ich zdrowiu czy życiu. Są jednak także osoby, dla których doświadczanie przykrych zdarzeń staje się bodźcem do działania, impulsem do walki, motywującym

²⁸ R. Fibbi, A.H. Midtbøen, P. Simon, *Consequences of and Responses to Discrimination*, [w:] *Migration and Discrimination*. IMISCOE Research Series, Springer, Cham 2021, https://doi.org/10.1007/978-3-030-67281-2_6.

²⁹ S. Partow, R. Cook & R. McDonald, *A Literature Review of the Measurement of Coping with Stigmatization and Discrimination*, dz. cyt.

czy to do działań odwetowych, zemsty, czy poszukiwania pomocy i wsparcia³⁰. Istotne jest to, że strategie radzenia sobie ze stygmatyzacją i dyskryminacją, podejmowane przez jednostkę, są zależne także od kontekstu ich występowania oraz środowiska.

Jednym ze sposobów zrozumienia skutków dyskryminacji jest stwierdzenie, że jest ona czynnikiem stresogennym, który może mieć szeroki wpływ na zdrowie. Chociaż większość stresujących doświadczeń nie zwiększa podatności na choroby, pewne rodzaje stresorów, szczególnie te niekontrolowane i nieprzewidywalne, są szczególnie szkodliwe dla zdrowia. Zdaniem Elizabeth Pascoe i Laury Smart Richman właśnie takimi cechami charakteryzują się doświadczenia związane z dyskryminacją³¹. Są one postrzegane przez osoby je doświadczające jako traumatyczne i stresujące – prowadzące do większego niepokoju, poczucia beznadziejności i bezradności oraz nasilenia objawów depresyjnych³². Stresory wynikające z doświadczeń dyskryminacyjnych mogą powodować wyczerpanie fizyczne, wpływać na ryzyko chorób sercowo-naczyniowych, zwiększać ryzyko depresji, lęku, otyłości, a także śmierci³³. Doświadczenia dyskryminacji budzą u jednostki chroniczną czujność w poruszaniu się w przestrzeniach społecznych, co może prowadzić do nieadaptacyjnego radzenia sobie z negatywnymi emocjami i procesami poznawczymi

³⁰ A. Garbacz, *Dyskryminacja w szkole i jej konsekwencje w sferze psychospołecznego funkcjonowania jednostki*, „Rocznik Administracji Publicznej” 2020, nr 6, s. 123.

³¹ E.A. Pascoe, L. Smart Richman, *Perceived discrimination and health: a meta-analytic review*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(4), s. 531–554.

³² N. Wofford, A.M. Defever, W.J. Chopik, *The vicarious effects of discrimination: How partner experiences of discrimination affect individual health*, „Social Psychological and Personality Science” 2019, nr 10(1), s. 121–130.

³³ E.A. Pascoe, L. Smart Richman, *Perceived discrimination and health: a meta-analytic review*, dz. cyt.

poprzez utrwalanie niezdrowych wzorców ryzykownych zachowań, takich jak palenie, nadużywanie alkoholu i uzależnienie od narkotyków³⁴.

Negatywne konsekwencje doświadczeń związanych z dyskryminacją wynikają zapewne z kilku powodów. Skutki zdrowotne są bardziej widoczne, gdy dyskryminacja ma charakter powtarzalny i trwa w czasie, co prowadzi do nasilenia objawów depresji, pogorszenia stanu zdrowia fizycznego i większej liczby chorób przewlekłych, prawdopodobnie poprzez aktywację systemów reakcji na stres lub zmiany w zachowaniach zdrowotnych u jednostek doświadczających dyskryminacji³⁵. Niektóre badania pokazują związek między doświadczaniem dyskryminacji z syndromem zaburzeń posttraumatycznych³⁶.

Konsekwencje dyskryminacji na poziomie makro związane są z wykluczeniem społecznym jednostek i grup.

Grupa wykluczona nie ma możliwości pełnej integracji z resztą społeczeństwa, równoprawnego uczestnictwa w jego życiu. Jednym z powodów tego stanu jest okazywany przez społeczeństwo brak poczucia solidarności oraz brak uznania przynależności określonych grup, przejawiający się m.in. utrudnionym dostępem do wspólnych instytucji (takich jak szkoły), transportu (w tym publicznego), opieki medycznej czy socjalnej, gorszą pozycją na rynku mieszkaniowym. Wykluczenie jest zazwyczaj wynikiem

³⁴ B.M. Coimbra, C.M. Carvalho, V.K. Ota, T. Vieira-Fonseca, A. Bugiga, A.F. Mello, M.F. Mello, S.I. Belangero, *A systematic review on the effects of social discrimination on telomere length*, „Psychoneuroendocrinology” 2020, nr 120 (104766).

³⁵ N. Wofford, A.M. Defever, W.J. Chopik, *The vicarious effects of discrimination: How partner experiences of discrimination affect individual health*, dz. cyt.

³⁶ S.B. Holiday, T. Dubowitz, A. Haas, B. Ghosh-Dastidar, A. DeSantis, W.M. Troxel, *The association between discrimination and PTSD in African Americans: Exploring the role of gender*, „Ethnicity and Health” 2020, vol. 25, Issue 5, s. 717–731.

wielu czynników, które ograniczają szanse poszczególnych osób lub grup do korzystania z możliwości dostępnych reszcie społeczeństwa³⁷.

Do najczęściej wskazywanych konsekwencji należą:

- konsekwencje ekonomiczne – najwięcej badań w tym obszarze dotyczy dyskryminacji imigrantów, w szczególności wywodzących się z mniejszości rasowych i etnicznych oraz muzułmanów, którzy, pomimo wykształcenia i doświadczenia zawodowego, są w krajach przyjmujących bezrobotni lub zatrudnieni w niepełnym wymiarze godzin, pracując na stanowiskach, które nie wykorzystują ich wykształcenia, umiejętności i wcześniejszego doświadczenia zawodowego. Powoduje to ucieczkę kapitału z krajów pochodzenia i straty gospodarcze wynikające z niewykorzystania siły roboczej zarówno w krajach pochodzenia, jak i przyjmujących. Ponadto bezrobocie i niepełne zatrudnienie mogą wiązać się z tym, że dzieci imigrantów będą wychowywane w biedzie, a co za tym idzie mogą mieć gorsze warunki rozwojowe, zdrowotne i edukacyjne³⁸. Poza sytuacją imigrantów istotne znaczenie z perspektywy ekonomii ma dyskryminacja w pracy, która przyczynia się do spadku motywacji pracowników, niskiej efektywności i ogólnego negatywnego wpływu na gospodarkę³⁹;
- konsekwencje związane z dyskryminacją mieszkaniową i segregacją przestrzenną – utrudniony dostęp do rynku mieszkaniowego sprzyja powstawaniu enklaw. Enklawy mają zarówno za-

³⁷ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, dz. cyt., s. 25.

³⁸ V.M. Esses, *Prejudice and Discrimination Toward Immigrants*, „Annual Review of Psychology” 2021, nr 4 (72), s. 503–531.

³⁹ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, dz. cyt., s. 30.

lety, jak i wady. Z jednej strony mieszkanie w nich daje poczucie komfortu w codziennych interakcjach, z drugiej często łączy się z barierami w dostępie do głównych usług i zasobów, takich jak gorszy dostęp do dobrej pracy i wysokiej jakości szkół, dłuższe dojazdy do pracy, niewystarczający dostęp do opieki medycznej⁴⁰. Segregacja przestrzenna powoduje, że dzieci z grup mniejszościowych są skoncentrowane w jednej szkole lub klasie, co sprzyja gorszym wynikom edukacyjnym, szybszemu kończeniu edukacji, a w perspektywie gorszej sytuacji na rynku pracy⁴¹;

- wykluczanie prawne – jest związane z nieprzyznaniem pewnych uprawnień, niedostrzeganiem interesów danej grupy w procesie stosowania prawa, ale też z niekorzystaniem z przyznanych uprawnień na skutek barier (nieznajomość przepisów, analfabetyzm, brak dostępu do Internetu), co tworzy błędne koło: „prawo wyklucza pewne grupy, bo nie słyszy ich głosu czy potrzeb, a nie może ich usłyszeć, bo wykluczeni nie mają faktycznej siły lub możliwości dojścia do głosu, wyartykułowania swoich oczekiwań i wpłynięcia na zmianę prawa”⁴².

1.5. Różnorodność oraz dobrostan jako pojęcia związane ze zjawiskiem dyskryminacji

Różnorodność społeczna jest w zasadzie synonimem heterogeniczności społecznej. Oznacza, iż grupa osób składa się z jednostek,

⁴⁰ V.M. Esses, *Prejudice and Discrimination Toward Immigrants*, dz. cyt.

⁴¹ A. Winiarska, W. Klaus, *Dyskryminacja i nierówne traktowanie jako zjawisko społeczno-kulturowe*, dz. cyt., s. 29.

⁴² Tamże, s. 31–32.

które różnią się co do swojej charakterystyki⁴³. Różnorodność społeczna jest rozumiana często jako obiektywne i subiektywne różnice między osobami o atrybutach, które mogą wywoływać postrzeganie innej osoby jako różniącej się od drugiej, od innych⁴⁴. Różnorodność społeczna oznacza więc osoby z różnych środowisk etnicznych, klasy społecznej, różnego wyznania, wieku, płci, o różnej orientacji seksualnej, tożsamości płciowej i osobistej, o różnym poziomie sprawności zdrowotnej i fizycznej, poziomie materialnym, języku, statusie rodzinnym, doświadczeniu zawodowym czy poziomie wykształcenia, ale też różniące się atrybutami osobistymi, takimi jak wiedza, wyznawane wartości czy styl komunikacji⁴⁵.

Na przestrzeni lat wyróżniono wiele wymiarów badawczych odnoszących się do kwestii różnorodności społecznej. Wśród najpopularniejszych można wskazać na identyfikowanie różnorodności z heterogenicznymi cechami jednostki, takimi jak: płeć, wiek, narodowość, wyznanie, klasa społeczna i ekonomiczna, stan cywilny, poziom wykształcenia, orientacja seksualna, stan zdrowia i inne. Odrębne podejścia badawcze akcentują rozróżnienie w zastosowaniu omawianego terminu między łatwo widocznymi własnościami biologiczno-demograficznymi (np. wiek, płeć, etniczność) i mniej

⁴³ C.A. O'Reilly III, K.Y. Williams, S. Barsade, *Group demography and innovation: Does diversity help?* [w:] D. H Gruenfeld (red.), *Composition*, Elsevier Science/JAI Press 1998; B. Mazur, *Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice*, „Journal of Intercultural Management” 2010, vol. 2, no. 2, s. 5–15.

⁴⁴ np. D. Van Knippenberg, C.K. de Dreu, A.C. Homan, *Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda*, „Journal of Applied Psychology” 2004, vol. 89(6).

⁴⁵ Por. J. Maddy, Ch. Steyaert, *Theories of Diversity within Organisation Studies: Debates and Future Trajectories*, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milano 2003.

zauważalnymi cechami poznawczo-osobistymi (np. osobowość, wiedza, wartości)⁴⁶.

W sąsiedztwie „różnorodności” lokuje się też pojęcie *inności* jako eksponujące wspomniane odmienności w perspektywie osobistej, własnej, jak i grupy. W kontekście środowiska szkolnego wyróżniono kilka typów „inności”, wskazując jako „innego” biednego, chorego bądź niepełnosprawnego, innej orientacji seksualnej, innej wiary lub niewierzącego, niedostosowanego społecznie, obcego kulturowo i cudzoziemca, o specjalnych potrzebach żywieniowych czy zdolnego⁴⁷.

Warto zwrócić uwagę na sposoby postrzegania przez uczennice/uczniów „inności”, a szczególnie jej przejawów w środowisku szkolnym. Różnorodne sytuacje wychowawczo-dydaktyczne realizowane na terenie szkoły stwarzają okazje do interakcji młodych ludzi, którzy różnią się między sobą i często ich odmienności są szczególnie widoczne dla rówieśników. Taka konfrontacja z „innością” w przestrzeni szkoły rodzi zróżnicowane reakcje i postawy wobec napotkanej „inności”, przyjmowane przez uczennice/uczniów, a także grono pedagogiczne. Zdarza się, że określenie „innego” nabiera przez to negatywnego znaczenia i bywa utożsamiane z kategorią „obcego” jako zagrożenia, wroga lub kogoś gorszego⁴⁸.

⁴⁶ A. Sokół, *Różnorodność społeczna i przestrzenna jako warunek rozwoju efektywności sektora kreatywnego*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego We Wrocławiu” 2017, nr 489, s. 356–357.

⁴⁷ W. Welskop, *Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1 (30), s. 213.

⁴⁸ M. Dobosz, *„Inny” znaczy gorszy? Postrzeganie inności w przestrzeni szkolnej przez uczniów technikum i szkoły branżowej I stopnia*, [w:] W. Heller, M. Kaźmierska, M. Wiczorek (red.), *Spotkanie z innym w szkole i na uczelni. O możliwościach porozumienia*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań – Kalisz 2020, s. 170.

Dobrostan jako pojęcie i kategoria teoretyczna, badawczo-analityczna oraz jednocześnie prakseologiczna, zyskuje obecnie na popularności w różnych obszarach życia społecznego oraz jest wykorzystywana przy rozpatrywaniu sytuacji różnych grup społecznych, w tym dzieci. W ujęciu definicyjnym dobrostan oznacza pożądany stan poczucia szczęścia, zadowolenia, zdrowia i powodzenia życiowego, rozumiany zarówno w kontekście subiektywnych odczuć, jak też rzeczywistych warunków życia. Jego rozumienie związane jest także z zaspokajaniem potrzeb i dążeń, balansem pomiędzy przyjemnościami, satysfakcją a wysiłkami, możliwościami i szansami rozwoju oraz samospelnieniem w różnych rolach⁴⁹.

W przeciągu ostatnich kilkunastu lat obserwuje się zdecydowany wzrost liczby badań nad poczuciem subiektywnego dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży⁵⁰, gdyż jest on znaczącym wskaźnikiem zdrowia, rozwoju i szczęścia młodych ludzi⁵¹. Podkreśla się

⁴⁹ A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin, *Multifaceted concept of child well-being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*, Springer, Dordrecht 2014.

⁵⁰ J.K. Gillett-Swan, *Investigating tween children's capacity to conceptualise the complex issue of wellbeing*, „Global Studies of Childhood” 2014, nr 4, s. 64–76; A.J. Tomin, M.A. Stokes, R.A. Cummins, P.C. Dias, *A Rasch Analysis of the Personal Well-Being Index in School Children*, „Evaluation & the Health Professions” 2020, nr 43(2), s. 110–119; G. Carrillo, J. Alfaro, C. Aspillaga, L. Ramírez-Casas del Valle, C. Inostroza, A. Villarroel, *Well-Being from the Understanding of Children and Adolescents: a Qualitative Metasynthesis*, „Child Indicators Research” 2021, nr 14, s. 1677–1701.

⁵¹ F. Casas, A. Bello, M. González & M. Aligué, *Children's subjective well-being measured using a composite index: what impacts Spanish first-year second-*

również konieczność holistycznego podejścia do tego zagadnienia⁵². Szkoły są miejscem o specjalnym znaczeniu dla promowania dobrego samopoczucia uczennic/uczniów⁵³, szczególnie biorąc pod uwagę ilość czasu, jaką dzieci i młodzież spędzają w jej murach. R.M. Ryan i E.L. Deci podkreślają, że szkoły należy postrzegać nie tylko jako „fabryki uczenia się”, ale jako „wszechobecne konteksty rozwojowe”⁵⁴, dlatego tak ważne jest to, aby dziecięca perspektywa dobrego samopoczucia była brana pod uwagę⁵⁵.

ary education students' subjective well-being?, „Child Indicators Research” 2013, nr 6, s. 433–460; L.A. Newland, J.T. Giger, M.J. Lawler, S. Roh, B.L. Brock-Evelt & A. Schweinle, *Multilevel analysis of child and adolescent subjective well-being across 14 countries: Child- and country-level predictors*, „Child Development” 2019, nr 90, s. 395–413.

⁵² N. Thomas, *Conceptualisations of children's wellbeing at school: The contribution of recognition theory*, „Childhood” 2016, nr 23(4), s. 506–520; L.L. Laurssen, K.B. Madsen, C. Obel, L. Hohwü, *Family dissolution and children's social well-being at school: a historic cohort study*, „BMC Pediatrics” 2019, nr 19(449).

⁵³ D. Kutsar, K. Kasearu, *Do children like school – Crowding in or out? International comparison of children's perspectives*, „Children and Youth Services Review” 2017, nr 80, s. 140–148; J. Morinaj, T. Hascher, *School alienation and student well-being: A cross-lagged longitudinal analysis*, „European Journal of Psychology of Education” 2018, nr 34(2), s. 273–294; K.S. Loureiro, A. Grecu, F. de Moll, A. Hadjar, *Analyzing Drawings to Explore children's Concepts of an Ideal School: Implications for the Improvement of children's Well-Being at School*, „Child Indicators Research” 2020, nr 13, s. 1387–1411.

⁵⁴ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*, NY: Guilford Press, New York 2018, s. 353.

⁵⁵ G. Amerijckx, P.C. Humblet, *Child-wellbeing: What does it mean?*, „Children & Society” 2014, nr 28, s. 404–415.

Pojęcie dobrostanu przenika inna kategoria pojęciowa – *jakość życia*. W odniesieniu do dzieci dobrostan oznacza więc satysfakcjonującą ich jakość życia w różnych perspektywach: społecznej, edukacyjnej, kulturowej, emocjonalnej i psychologicznej oraz środowiskowej, a także rozwoju potencjałów. Dobrostan dzieci jest kategorią związaną też z kwestią praw dziecka, co oznacza, że z jednej strony pojęcie to odnosi się do określonych w tych prawach standardów i warunków, w jakich powinny funkcjonować dzieci (oraz jakie powinny im być zapewnione, np. możliwość edukacji⁵⁶), ale z drugiej strony dotyczy podmiotowego i subiektywnego odczuwania jakości i warunków życia przez same dzieci. W tym sensie można go definiować jako poziom zadowolenia młodych ludzi, ich satysfakcji z różnych aspektów życia, np. z rówieśników, życia rodzinnego, bycia uczennicą/uczniem, warunków rozwoju w szkole czy środowisku lokalnym oraz poczucia bezpieczeństwa. Ta ostatnia kategoria jest w literaturze przedmiotu szczególnie akcentowana oraz określana jako subiektywny dobrostan – *subjective well-being*⁵⁷. Dodać też należy, że termin „dobrostan dzieci” analizowany jest zarówno w odniesieniu do sytuacji jednostek, jak i całych grup młodych osób.

W kontekście przedstawianego pojęcia przeciwdziałanie zjawiskom dyskryminacji w szkołach jest zatem jednym z obszarów działań rozwijających dobrostan dzieci – uczennic i uczniów – oraz działań optymalizujących warunki ich rozwoju. W szczególności rozważanie

⁵⁶ S. Andresen, *Educational Science and Child Well-Being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*, Springer, Dordrecht 2014.

⁵⁷ M. González-Carrasco, F. Casas, A. Ben-Arieh, S. Savahl, H. Tiliouine, *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, „Applied Research in Quality of Life” 2019, vol. 14, issue 2, no. 2, s. 309–334.

jakości życia i warunków ich rozwoju przez pryzmat kategorii, jaką jest dobrostan, jest uzasadnione w przypadku dzieci o specyficznych charakterystykach społecznych, kulturowych i tożsamościowych, na tle ich funkcjonowania w heterogenicznych środowiskach i instytucjach, z jakimi mamy do czynienia współcześnie. Podjęcie działań, które mają służyć eliminacji dyskryminacji w placówkach oświatowych jako zjawisku negatywnie warunkującemu dobrostan młodych ludzi, powinno być oparte na rzetelnej diagnozie potrzeb poprzez analizę występowania sytuacji i zachowań dyskryminacyjnych oraz rozpoznanie poziomu kompetencji wśród nauczycielek/nauczycieli w zakresie wspierania różnorodności w szkole.

2. Dyskryminacja w edukacji

2.1. Środowiska wychowawcze i ich rola w powstawaniu i przeciwdziałaniu dyskryminacji

W latach dwudziestych XX wieku badacze odkryli, że uprzedzenia pojawiają się na bardzo wczesnym etapie życia. Rozwój uprzedzeń jest charakteryzowany jako tendencja nieliniowa, z początkiem w okolicach 4–5 roku życia, wzrostem do 7 roku życia, kolejno spadkiem do końca szkoły podstawowej i drugim wzrostem w okresie dojrzewania. U dzieci rozwój uprzedzeń jest powiązany ze zdolnościami poznawczymi, umiejętnościami społecznymi, umiejętnością przyjmowania perspektywy, poziomem rozumienia norm czy rozwojem moralnym¹. Niektórzy badacze są zdania, że uprzedzenia okazywane przez dzieci nie są reprezentacją ich rzeczywistych postaw, ale jedynie odzwierciedleniem postaw, które przejmują od innych. Według przedstawicieli tego nurtu dzieci nie mają prawdziwych uprzedzeń². Inni badacze koncentrują się na znaczeniu czynników

¹ T. Raabe, A. Beelmann, *Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences*, „Child Development” 2011, vol. 82, nr 6, s. 1715–1737.

² D.E. Santi, S. Suryanto, M.G.B. Ani Putra, *Ethnic Prejudice in Children: the Role of Ethnic Socialization*, „Journal of Educational, Health and Community Psychology” 2019, vol. 8, nr 2, s. 105–137.

społeczno-środowiskowych w procesie socjalizacji i internalizacji uprzedzeń, jak postawy rodziców, treści w mediach czy kontakty międzygrupowe³.

Rodzina jest dla dzieci główną grupą odniesienia. Na poziomie jawnym i niejawnym w toku interakcji rodzinnych przekazywane są wartości dotyczące różnych grup społecznych. Nabywane od rodziców informacje na temat rasy, pochodzenia czy płci mogą sprzyjać powstawaniu uprzedzeń rasowych (w przypadku komunikatów etnocentrycznych) lub postawy tolerancji u dzieci (promocja wielokulturowości)⁴.

Obok rodziców ważnym źródłem przekazów są rówieśnicy, nauczyciele i programy nauczania. Postawy i zachowania dzieci, szczególnie te związane ze stosunkami rasowymi/etnicznymi, są ściśle powiązane ze strukturą szkoły i zachowaniem dorosłych wokół niej (rodziców i nauczycieli). Badania pokazują, że w szkołach o dużej różnorodności nauczycielki/nauczyciele często zgłaszają brak odpowiedniego przygotowania do nauczania w klasie, w której znajdują się uczennice/uczniowie o różnym pochodzeniu etnicznym, różnej orientacji seksualnej czy mający odmienne uwarunkowania społeczno-kulturowe⁵. W kontekście nauczania w szkołach stereotypy i uprzedzenia dotyczące mniejszości rasowych, etnicznych czy

³ T. Raabe, A. Beelmann, *Development of Ethnic, Racial, and National Prejudice in Childhood and Adolescence: A Multinational Meta-Analysis of Age Differences*, „Child Development” 2011, vol. 82, nr 6, s. 1715–1737.

⁴ D. Dobosz, M. Gierczyk, *Rozwiązania metodologiczne w badaniach nad rasizmem i ksenofobią u dzieci – analiza przeglądowa*, „Chowanna” 2019, tom jubileuszowy, s. 329.

⁵ D.E. Santi, S. Suryanto, M.G.B. Ani Putra, *Ethnic Prejudice in Children: the Role of Ethnic Socialization*, dz. cyt.

seksualnych prowadzą do dyskryminacji, która często przybiera postać narzucania norm i wartości uznawanych przez grupę dominującą, obrażania, a nawet agresji. Stereotypy i uprzedzenia na tle wyżej wymienionym mają tendencję do krzyżowania się z uprzedzeniami i przemocą na tle płciowym, np. takimi jak molestowanie. Istnieją również formy stereotypów i uprzedzeń dotyczących religii, takie jak uznawanie własnej religii jako jedynej właściwej i zniesławianie przekonań wywodzących się z innych wyznań⁶. W celu zmniejszenia uprzedzeń u dzieci, nauczycielek/nauczycieli i administracji najczęściej konieczna jest zmiana w kulturze i klimacie emocjonalnym szkoły.

Szkoła stanowi niewątpliwie jeden z kluczowych obszarów doświadczeń życiowych dzieci i młodzieży. Liczne badania dowodzą, że to właśnie uwarunkowania wewnątrzszkolne wywierają znaczący wpływ na postawy, zachowania i rozwój osobowości uczniów. Doznawane i przeżywane w szkole procesy interakcyjne i komunikacyjne stanowią możliwości partycypacji w życiu szkoły, determinują odbiór procesu nauczania i wychowania. Stanowią właściwości środowiska szkolnego, które zwykło się określać zbiorczym terminem „klimat szkoły”⁷.

Ważne miejsce w polskich badaniach edukacyjnych uwzględniających problem nierówności i dyskryminacji zajmuje sytuacja dzieci i młodzieży w kontekście środowiska szkolnego, stanowiącego ważny aspekt socjalizacyjny w wieku adolescencji, a wpisujący się

⁶ M. Agustin, H. Djoehaeni, A.D. Gustiana, *Stereotypes and Prejudices in Young Children, Proceedings of the 5th International Conference on Early Childhood Education (ICECE 2020)*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research”, vol. 538, DOI: 10.2991/assehr.k.210322.064.

⁷ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2007, nr 24, s. 261–277.

w szeroko rozumianą przestrzeń społeczną określaną jako „teren, na którym szczególnie ostro ujawniają się występujące w danym społeczeństwie stereotypy, przesady i praktyki dyskryminacyjne”⁸. Problem dyskryminacji w środowisku szkolnym istnieje, ma charakter wielowymiarowy i występuje na tle różnych cech indywidualnych oraz społecznych uczennic i uczniów. Oznacza to, że w gruncie rzeczy istnieje bardzo wiele różnych czynników istotnie warunkujących występowanie, a tym samym diagnozę tego zjawiska. Można zaryzykować stwierdzenie, że dyskryminacja w wielu formach i przejawach jest niemal powszechnym doświadczeniem wśród młodzieży, często związanym z negatywnymi skutkami zdrowotnymi i psychicznymi.

Dyskryminacja może przybierać różne formy oraz występować w każdym miejscu. Miejscem szczególnie narażonym na nierówne traktowanie osób w nim funkcjonujących z różnorodnych przyczyn jest szkoła, która zamiast łączyć oraz uczyć szacunku i tolerancji dla odmienności, często doprowadza do pozbawienia ich równych szans i równego traktowania. Polski system edukacji formalnej ciągle w niewystarczającym stopniu rozwija u uczennic i uczniów kompetencje związane z edukacją antydyskryminacyjną, na co wskazują badania prowadzone przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA)⁹. Warto jednak zastanowić się nad skalą zjawiska dyskryminacji w placówkach oświatowych (w tym przypadku na terenie miasta Katowice) oraz obszarami, które wymagają szczególnie wnikliwej obserwacji ze strony wszystkich podmiotów zaangażowanych w proces kształcenia i wychowania młodego pokolenia.

⁸ P. Sztompka, *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Wydawnictwo Znak Horzont, Kraków 2021, s. 366.

⁹ M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 295.

2.2. Dyskryminacja rówieśnicza

Dyskryminacja rówieśnicza jest złożonym zjawiskiem. Dzieci kształtują znaczną część swojej osobowości w toku socjalizacji i podczas edukacji na poziomie podstawowym i średnim. Wzrastając w określonych środowiskach, mogą nauczyć się, że dyskryminacja w społeczeństwie jest normą. Dziecko zaczyna zauważać, że pewne grupy społeczne są uważane za gorsze lub lepsze od innych. Jeśli dziecko postrzega grupę, do której przynależy, jako lepszą od innych, istnieje możliwość, że dorastając, rozwinie w sobie takie cechy, jak wyższość, brak empatii i nietolerancję. Natomiast gdy zinternalizuje komunikaty, że reprezentuje grupę w jakiś sposób gorszą czy mniejszościową, istnieje możliwość, że będzie dorastać w poczuciu niepewności i stresie.

Celem edukacji powinno być przełamywanie stereotypów oraz wychowanie i kształcenie w poczuciu, że takie cechy, jak etniczność, język, cechy fizyczne, cechy osobowe, status społeczno-ekonomiczny nie zwiększają ani nie zmniejszają wartości osoby. Badania wskazują, że kiedy dzieci są uczone szacunku dla różnic i tolerancji, ich własne tendencje dyskryminacyjne również spadają¹⁰.

W kontekście dyskryminacji rówieśniczej warto zauważyć, że bez wątpienia środowisko szkolne obarczone jest silnie zakorzenioną „hegemonią takosamości”, czyli dominacją identyczności określonych cech, wartości, sposobów postępowania. Zaliczyć tu można między innymi: określony wzorzec ubioru, wysławiania się, zachowania, który akceptowalny i powielany przez większość grupy

¹⁰ S. Polat, B. Halçe, Y. Arslan, *Peer Discrimination between Primary School Students: A Scale Development Study*, „Journal of Education and Practice” 2017, nr 8, nr 18, s. 185–192.

staje się tym właściwym, a wyróżnianie się, odstawanie od grupy przez wzgląd na odmienność danego wskaźnika, jest nieakceptowane i równoznaczne z naśmiewaniem, wykluczeniem, pozbawieniem przynależności do niej itd.¹¹ Szeroko rozumiana dyskryminacja jest więc dość powszechną praktyką w instytucjach edukacyjnych¹².

Badacze w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu powołując się na wyniki badań prowadzonych w Polsce (m.in. Craig, Harel 2004, Małkowska-Szcutnik 2015) oraz na świecie (np. Olweus 2007; Smith 2012; UNESCO 2018) wskazują, że około 5–10% uczniów i uczniów podlega długotrwałej wiktymizacji rówieśniczej, stając się ofiarą jednego rówieśnika lub grupy osób. Średnio ponad połowa dzieci i młodzież każdego lub prawie każdego dnia spotyka się z przemocą werbalną, psychiczną i relacyjną (w tym cyberprzemocą) na terenie placówek oświatowych¹³. Niepokojącym faktem jest, że zjawisko dyskryminacji rówieśniczej można zaobserwować już wśród małych dzieci rozpoczynających naukę w szkole¹⁴ oraz że trwa ono do okresu adolescencji, a nawet dłużej. Badania

¹¹ A. Garbacz, *Dyskryminacja w szkole i jej konsekwencje w sferze psychospołecznej funkcjonowania jednostki*, Rocznik Administracji Publicznej 2020, nr 6, s. 117.

¹² N. Hagiwara, R.B. Slatcher, S. Eggly, L.A. Penner, *Physician racial bias and word use during racially discordant medical interactions*, „Health Communication” 2017, nr 32(4), s. 401–408.

¹³ I. Chmura-Rutkowska, M. Buchnat, I. Cytłak, S. Jaskulska, B. Kanclerz, A. Kozłowska, M. Marciniak, L. Myszkowa-Strychalska, J. Szafran, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*, „Resocjalizacja Polska” 2022, nr 24, s. 178.

¹⁴ A. Dulin-Keita, L. Hannon, J.R. Fernandez, W.C. Cockerham, *The defining moment: Children's conceptualization of race and experiences with racial discrimination*. „Ethnic and Racial Studies” 2011, nr 34(4), s. 662–682.

sugerują jednak, że doświadczenia dyskryminacyjne są bardziej rozpowszechnione wśród młodzieży w wieku adolescencji¹⁵.

W literaturze przedmiotu centralnymi wymiarami środowiska klasy – czynnikami kształtującymi jej klimat – są: stosunki pomiędzy nauczycielem a uczniami, stosunki między uczniami oraz różne definiowane i postrzegane właściwości procesu edukacyjnego¹⁶. Należy więc szczególnie podkreślić znaczenie procesu edukacyjnego w życiu dzieci i młodzieży, gdyż to właśnie jego składowe czynniki istotnie warunkują chęć lub okazywaną niechęć uczniów względem spełniania obowiązku szkolnego. Badania pokazują, że bez względu na przyczyny dyskryminacji, ich formy oraz struktury, konsekwencje jej doświadczania zwykle są podobne: stygmatyzacja i poczucie odrzucenia, marginalizacja w grupie rówieśniczej i lokalnej społeczności oraz negatywny wpływ na potencjalne możliwości rozwojowe, a czasem wręcz ogólnozyciowe¹⁷. Dyskryminacja rówieśnicza może mieć silne negatywne konsekwencje dla zdrowia psychicznego uczniów, w tym dla budowania tożsamości oraz rozwoju kompetencji społecznych ze względu na aspekt niezaspokojonej potrzeby akceptacji rówieśniczej¹⁸.

¹⁵ C.M. Byrd, D.J. Carter Andrews, *Variations in students' perceived reasons for, sources of, and forms of in-school discrimination: A latent class analysis*, „Journal of School Psychology” 2016, nr 57(1), s. 1–14.

¹⁶ M. Kulesza, *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2007, nr 24, s. 262.

¹⁷ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*, dz. cyt., s. 57.

¹⁸ A.D. Benner, S. Graham, *The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter?*, „Developmental Psychology” 2013, nr 49(8), s. 1602–1613.

2.3. Dyskryminacja uczennic/uczniów przez nauczycielki/nauczycieli

Ważne miejsce w życiu dorastającej młodzieży zajmuje osoba nauczycielska, która może być odbierana jako ta wspierająca, pomocna w trudnych chwilach związanych z życiem klasy/szkoły lub wręcz przeciwnie, jako osoba piętnująca, niewykazująca zainteresowania, przyczyniająca się do pojawienia się poczucia lęku przed szkołą. Należy przy tym podkreślić, że występujące w szkole/klasie interakcje między uczennicami/uczniami a nauczycielkami/nauczycielami mogą mieć wpływ na pojawienie się zachowań dyskryminacyjnych wśród młodych ludzi¹⁹. Badania wykazały również, że zachowania dyskryminacyjne grona pedagogicznego w placówkach oświatowych wpływają na osiągnięte przez uczennice/uczniów wyniki w nauce, na ich zdrowie psychiczne²⁰, na zdrowie fizyczne oraz interakcje społeczne²¹.

¹⁹ P.A. Jennings, M.T. Greenberg, *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, „Review of Educational Research” 2009, nr 79, s. 491–525.

²⁰ M. Banerjee, C. Byrd, S. Rowley, *The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes*, „Social Sciences” 2018, nr 7(10), s. 1–19.

²¹ E. Brondolo, N.B. Ver Halen, M. Pencille, D. Beatty, R. J. Contrada, *Coping with racism: A selective review of the literature and a theoretical and methodological critique*, „Journal of Behavioural Medicine” 2009, nr 32(1), s. 64–88; M.R. Ali, B.N. Ashraf, C. Shuai, *Teachers' conflict-inducing attitudes and their repercussions on students' psychological health and learning outcomes*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2019, nr 16(14), s. 2534.

Na podstawie różnych badań sądzić można, że uczennice/uczniowie spotykają się z dyskryminacją ze strony nauczycielek/nauczycieli ze względu na religię, status socjoekonomiczny, rasę, orientację seksualną oraz płeć²². Często faworyzują uczennice/uczniów z jednej grupy społecznej, a gorzej traktują tych należących do innych kategorii społecznych. Negatywna relacja nauczyciel – uczeń oraz doświadczana dyskryminacja skutkuje zmniejszonym poczuciem przynależności uczennic/uczniów oraz postawą wycofania się z życia klasy²³. Zachowania związane z dyskryminacją ze strony nauczycielek/nauczycieli można wytłumaczyć władzą, jaką dysponują, a wyrażającą się m.in. poprzez wystawianie ocen określających poziom osiągniętego sukcesu (lub porażki) w nauce, które mogą wpływać na ogólne wyniki edukacyjne, zaangażowanie wychowanków oraz ich przynależność klasową²⁴. Sprawiedliwość w wystawianiu ocen jest

²² V. Ramachandran, T. Naorem, *What it means to be a Dalit or tribal child in our schools: A synthesis of a six-state qualitative study*, „Economic and Political Weekly” 2013, s. 43–52.; D.R. Dupper, S. Forrest-Bank, A. Lowry-Carusillo, *Experiences of religious minorities in public school settings: Findings from focus groups involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist youths*, „Children and Schools” 2015, nr 37(1), s. 37–45; R.D. Robnett, *Gender bias in STEM fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept*, „Psychology of Women Quarterly” 2016, nr 40(1), s. 65–79.

²³ J. Kidger, R. Brockman, K. Tilling, R. Campbell, T. Ford, R. Araya, D. Gunnell, *Teachers’ wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools*, „Journal of Affective Disorders” 2016, nr 192, s. 76–82.

²⁴ T.M. Chavous, D. Rivas-Drake, C. Smalls, T. Griffin, C. Cogburn, *Gender matters, too: the influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents*, „Developmental Psychology” 2008, nr 44(3), s. 637–654.

szczególnie ważna w dużej mierze w uwarstwionych systemach edukacyjnych, gdzie stopnie mają szczególne znaczenie w osiągnięciu awansu (promocji) na kolejny poziom szkolny, a tym samym określają szanse osiągnięcia wykształcenia i społeczno-ekonomicznego statusu²⁵.

Warto przy tym zwrócić uwagę na kompetencje etyczne nauczycielek/nauczycieli, mierzone poczuciem odpowiedzialności za dzieci i młodzież oraz ich dobro. Podstawą tych kompetencji jest obdarzenie swojego wychowanka szacunkiem, bez względu na jego pochodzenie, środowisko wychowania czy wygląd zewnętrzny. Działania grona pedagogicznego powinny być zgodne z takimi zasadami, jak: mówienie prawdy, działanie dla dobra dziecka i jego ochrona, dobry przykład dla innych oraz poszanowanie podmiotowości swoich wychowanków. Jedną z podstawowych kategorii wyróżnianych wśród kompetencji etycznych nauczyciela jest sprawiedliwość, którą cechuje przestrzeganie reguł obowiązujących w danej grupie, traktowanie każdego wychowanka w jednakowy sposób, zapewnienie wolności słowa oraz tolerancja wobec swoich podopiecznych²⁶. Nauczycielka/Nauczyciel pracujący z dziećmi i młodzieżą na każdym szczeblu edukacji powinien charakteryzować się: otwartością, bezpośredniością, życzliwością, sprawiedliwością w traktowaniu uczennic i uczniów, cierpliwością, wyrozumiałością, ale także zro-

²⁵ D. Kiss, *Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach*, „Education Economics” 2013, nr 21, s. 447–463; T. Keller, *If grades are not good enough – the role of self-assessment in the transition to tertiary education*, „International Journal of Educational Research” 2016, nr 77, s. 62–73.

²⁶ M. Suświłło, *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010, s. 109.

zumieniem swoich wychowanków oraz delikatnością ze względu na różne potrzeby i problemy młodych ludzi²⁷. Warto jednak zauważyć, że sprawiedliwe traktowanie nie oznacza traktowania wszystkich uczniów jednakowo, co mogłoby sprzyjać występowaniu dyskryminacji pośredniej. Mając świadomość, że uczniowie różnią się na wiele widocznych i niewidocznych sposobów, zadaniem współczesnego nauczyciela jest takie zarządzanie różnorodnością, aby umożliwić równe szanse i inkluzję uczniom z grup marginalizowanych. Istnieją cztery podstawowe interpretacje sprawiedliwości, które można zastosować do polityki i praktyki edukacyjnej²⁸:

- równość dostępu lub równość szans;
- równość pod względem środowiska nauki lub równość środków;
- równość w produkcji lub równość osiągnięć;
- równość w korzystaniu z wyników edukacji.

Aby osiągnąć społeczne cele sprawiedliwości, instytucje powinny być stronnicze na korzyść osób w niekorzystnej sytuacji/z grup defaworyzowanych pod względem alokacji zasobów (wsparcie), uwzględniać indywidualne tempo postępów oraz pewien stopień rozbieżności w wynikach osiągniętych przez uczniów. Działania te mogą stanowić tzw. pozytywną dyskryminację w ramach modelu sprawiedliwości społecznej²⁹.

Chociaż istnieje wiele badań dotyczących nauczycielek/nauczycieli i ich relacji z uczennicami/uczniami w szkole, to badania skupiające się na dyskryminującym zachowaniu nauczycielek/nauczycieli

²⁷ A. Szkolak, *Przepis na autorytet*, „Nauczanie Początkowe” 2012/2013, nr 3, s. 49.

²⁸ M. Deluca, „Diversity, Inclusion and Equity: Insights from Special Needs Provision” 2003. <https://www.oecd.org/education/school/26527517.pdf>.

²⁹ Tamże.

w stosunku do uczennic/uczniów są nieliczne i rozproszone³⁰. Co więcej, niewiele jest badań, które zapewniają dzieciom i młodzieży możliwości osobistego dzielenia się swoimi dyskryminacyjnymi doświadczeniami w kontekście środowiska szkolnego.

2.4. Strategie adaptacji uczennic/uczniów do sytuacji dyskryminacji

Coraz więcej młodzieży doświadcza sytuacji konfliktu społecznego, przerastającej ich możliwości adaptacyjne. Do takich sytuacji dochodzi dosyć często w życiu codziennym. Konflikty z rodzicami, nauczycielami oraz rówieśnikami stanowią dla młodzieży ważne źródło napięć emocjonalnych i osobistego zagrożenia. Te licznie występujące problemy w relacjach międzyludzkich dla niektórych młodych ludzi bywają uciążliwe³¹.

Uczennice i uczniowie uciekają się do różnych strategii adaptacyjnych, aby reagować na przejawy dyskryminacji. Wyróżnić można techniki radzenia sobie z sytuacją stresogenną wobec doświadczania zachowań dyskryminacyjnych ze strony rówieśników lub dorosłych. Jedną z nich polega na aktywnym i skoncentrowanym na problemie działaniu, m.in. poszukiwaniu wsparcia społecznego. Występujące tu planowanie i podejmowanie działań wskazuje na lepsze przystosowanie i odporność psychiczną. Druga strategia polega na internalizacji

³⁰ M.R. Ali, B.N. Ashraf, C. Shuai, *Teachers' conflict-inducing attitudes and their repercussions on students' psychological health and learning outcomes*, dz. cyt., s. 2534.

³¹ D. Borecka-Biernat, *Kwestionariusz radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2, s. 86–118.

przez uczennicę/ucznia negatywnych przekazów o sobie³². Ponadto wyróżnić można strategie adaptacji młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. D. Borecka-Biernat wyróżnia następujące³³:

- Strategię konstruktywną mającą na celu rozwiązanie konfliktu i przezwyciężenie trudności. Polega na próbie wywołania zmian w sytuacji konfliktu albo poprzez zmianę własnego zachowania jednostki, albo poprzez opuszczenie zagrażającego środowiska.
- Strategię destrukcyjną w postaci zachowań obronnych, która nastawiona jest jedynie na zmniejszanie nieprzyjemnego napięcia emocjonalnego i/lub poprawę nastroju. Osiąga się to poprzez następujące kanały: agresywne zachowanie w postaci ataku fizycznego i/lub werbalnego skierowanego przeciwko konkretnym osobom, które powoduje uszczerbek na ich dobrostanie psychicznym lub fizycznym; unikanie konfrontacji z sytuacją konfliktu społecznego, brak komunikacji, unikanie myślenia i przetwarzania sytuacji poprzez ignorowanie problemu, angażowanie się w alternatywne zajęcia (myślenie o przyjemnych rzeczach, śnienie, słuchanie muzyki, spanie, chodzenie na spacerach) i interakcję z innymi ludźmi; zachowanie uległe, w którym jednostka rezygnuje z obrony własnych interesów lub realizacji własnych celów i zamiast tego stara się zadowolić drugiego uczestnika sytuacji konfliktu.

³² E. Brondolo, N. Brady Ver Halen, M. Pencille, D. Beatty, R.J. Contrada, *Coping with racism: A selective review of the literature and a theoretical and methodological critique*, „Journal of Behavioral Medicine” 2009, nr 32(1), s. 64–88.

³³ D. Borecka-Biernat, *Coping strategies in adolescents in situations of social conflict and the locus of control*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2020, tom 25, nr 2, s. 157–169.

2.5. Dyskryminacja w polskim systemie edukacji w kontekście uchodźstwa wojennego z Ukrainy

24 lutego 2022 roku agresja Rosji wobec Ukrainy przybrała postać otwartych działań zbrojnych. Migracja wywołana działaniami wojennymi w Ukrainie spowodowała, że tysiące ukraińskich dzieci znalazło się na terenie Polski. Wiele z nich trafiło do przedszkoli, szkół i innych placówek oświatowych. Jak pisało w pierwszych tygodniach wojennego exodusu z Ukrainy: „Ta nowa sytuacja może być dla polskich szkół swego rodzaju sprawdzianem z wdrażania edukacji włączającej oraz okazją do autorefleksji na temat jej skuteczności³⁴”, zastanawiając się nad faktyczną kondycją szkoły w wymiarze jej funkcji i działań inkluzyjnych.

W odpowiedzi na zaistniałą sytuację opracowano zasady dotyczące przyjmowania cudzoziemców, które zostały opublikowane 25 lutego 2022 roku przez Ministra Edukacji i Nauki:

Cudzoziemcy, którzy nie posługują się językiem polskim w stopniu umożliwiającym korzystanie z nauki w szkole, mogą:

- uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z języka polskiego,
- realizować naukę w formie oddziału przygotowawczego, w którym proces nauczania jest dostosowany do potrzeb i możliwości edukacyjnych uczniów,
- korzystać z pomocy osoby władającej językiem kraju pochodzenia zatrudnionej w charakterze pomocy nauczyciela,

³⁴ J. Rafał-Łuniewska, *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022, s. 4.

- korzystać z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania organizowanych przez organ prowadzący szkołę.
- Decyzję o przyznaniu danej formy wsparcia podejmuje dyrektor szkoły w porozumieniu z organem prowadzącym szkołę³⁵.

W Katowicach liczba dzieci i młodzieży pochodzących z Ukrainy przyjętych do szkół różnego typu kształtowała się następująco:

- w przedszkolach i oddziałach przedszkolnych – 659 dzieci,
- w szkołach podstawowych – 1684 dzieci,
- w szkołach ponadpodstawowych – 255 uczennic/uczniów,
- w szkole przyszpitalnej w Zespole Szkół Zawodowych Specjalnych nr 6 w Katowicach – 161 uczennic/uczniów.

Przyjęcie dzieci pochodzących z Ukrainy do szkół wymagało podjęcia przez placówki działań adaptacyjnych, integracyjnych i pomocowych, które miały wspierać ich dobrostan w związku z trudnościami związanymi z uczeniem się drugiego języka, dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi, traumą lub zakłóceniami w uczęszczaniu do szkoły. Do działań tych należało przede wszystkim zapewnienie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, zorganizowanie zajęć z języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych lub oddziału przygotowawczego, dostosowanie wymagań do możliwości ucznia, korzystanie ze wsparcia osób władających językiem ukraińskim w tłumaczeniu materiałów czy treści zadań lub ich zatrudnianie w charakterze nauczyciela/pomocy nauczyciela/asystenta kulturowego itd., rozpoznanie potrzeb edukacyjnych i rozwojowych uczennic/uczniów, zwłaszcza

³⁵ *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekście-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>, (data dostępu: 06.02.2023).

trudności niezwiązanych z barierą językową³⁶. Równocześnie Rzecznik Praw Obywatelskich postulował wprowadzenie edukacji antidyskryminacyjnej, w jak najszerszym zakresie, i objęcie wszystkich nauczycielek i nauczycieli szkoleniami z edukacji wielokulturowej i międzykulturowej³⁷.

Warto podkreślić, że wieloletni brak wyrazistej obecności osób „innych” kulturowo w polskiej przestrzeni życia społecznego, w tym w polskich szkołach, sprawił, że niewielu Polaków dysponuje miarodajną wiedzą o cudzoziemcach, uchodźcach, ale także o mniejszościach narodowych, etnicznych i językowych, do których należą osoby legitymujące się obywatelstwem polskim, jednak o innym pochodzeniu. W związku z tym w dyskursie medialnym i społecznym do tej pory przeważały głosy nieprzychylnie, a niekiedy dyskryminujące i obrażające. W przestrzeni Internetu można było również zauważyć polaryzację stanowisk – od akceptacji po całkowitą negację, wyrażaną za pomocą mowy nienawiści. A zatem w świecie wirtualnym i realnym ścierali się ze sobą zwolennicy i przeciwnicy przyjmowania uchodźców i imigrantów zarobkowych do Polski³⁸. Agresja Rosji wobec Ukrainy postawiła jednak obywateli Polski przed niecodziennym wyzwaniem – przełamaniem swojej miksofobii, czyli lęku przed innością, i to w bardzo krótkim okresie.

³⁶ M. Czarnocka, *Jakie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zapewnić uczniom z Ukrainy*, <https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/jakie-wsparcie-psychologiczno-pedagogiczne-zapewnic-uczniom-z-ukrainy-21619.html>, (data dostępu: 13.03.2023).

³⁷ *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy – rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz>, (data dostępu: 13.03.2023).

³⁸ U. Markowska-Manista, E. Dąbrowa, *Uczeń jako „Inny” w polskiej przestrzeni edukacyjnej – krytyczne spojrzenie na szkołę w kontekście zróżnicowania kulturowego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2016, nr 5, s. 36–37.

Rzeczywistość pedagogiczna, która praktycznie z dnia na dzień uległa dynamicznym i nagłym przeobrażeniom, wymagała podjęcia natychmiastowych działań w postaci zmiany przepisów prawnych i konieczności dostosowywania procesu edukacyjnego do zaistniałych okoliczności. Czy uczennice/uczniowie i nauczycielki/nauczyciele katowickich szkół poradzili sobie z tym wyzwaniem, pokonując swoje uprzedzenia? To także jedno z pytań, na które w pewnym stopniu odpowiadają prezentowane w niniejszej publikacji badania.

3. Metodologia i etyka badań

Zamierzeniem niniejszej publikacji jest prezentacja badań, których celem była diagnoza zachowań i sytuacji dyskryminacji w katowickich szkołach, poznanie sposobów przeciwdziałania temu zjawisku oraz ocena kompetencji i potrzeb szkoleniowych nauczycielek i nauczycieli.

Zakres przedmiotowy badań dotyczył rozpoznania kilku obszarów:

- skali zachowań negatywnych na tle różnorodności uczennic i uczniów w szkołach, w wymiarach: statusu materialnego, zdrowia i poziomu sprawności, narodowości i pochodzenia rasowego (z uwzględnieniem specyficznego kontekstu uchodźstwa wojennego z Ukrainy na terenie miasta Katowice), tożsamości płciowej i orientacji seksualnej;
- oceny moralnej (akceptacja/dezakceptacja) zachowań dyskryminacyjnych na tle różnorodności uczennic i uczniów w szkołach;
- potrzeb uczennic/uczniów i nauczycielek/nauczycieli w zakresie optymalizacji pożądaných reakcji indywidualnych i instytucjonalnych na występowanie ww. zachowań;
- potrzeb w zakresie poprawy kompetencji (potrzeb szkoleniowych i treningowych) nauczycielek i nauczycieli do wspierania różnorodności społecznej w szkołach.

Badania zrealizowano od grudnia 2022 do marca 2023 roku, wśród uczennic i uczniów oraz nauczycielek i nauczycieli z katowickich szkół na zlecenie Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Katowice. Należy zaznaczyć, że badania uzyskały pozytywną opinię Komisji Etyki

Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach ds. badań naukowych prowadzonych z udziałem ludzi.

Badania miały charakter prakseologiczny z wyraźną intencją aplikacyjną, zorientowaną na faktyczną zmianę sytuacji dzieci i młodzieży i zastosowanie wyników badań do sformułowania rekomendacji praktycznych. W efekcie w intencji badań, szkoły powinny kształtować się jako lepsze, bardziej optymalne i bezpieczne środowiska funkcjonowania oraz rozwoju uczennic i uczniów, zgodnie z zasadą poszanowania równości i wspierania różnorodności.

W badaniach ujęto rzeczywiste i najbardziej aktualne trendy badawcze w zakresie analiz występowania różnorodności uczniowskiej w środowisku szkolnym, przyjmując szeroki kontekst występowania dyskryminacji, poczynając od sytuacji ekonomicznej osób uczących się, przez ich narodowość, pochodzenie etniczne, rasowe, religijność, po tożsamość płciową i orientację seksualną młodych ludzi.

Badania miały charakter ilościowy, dwuetapowy i zostały zrealizowane w formule badań surveyowych z wykorzystaniem autorskich kwestionariuszy za pośrednictwem platformy badawczej LimeSurvey. Badania właściwe poprzedzono także badaniami pilotażowymi – kwestionariusze zostały skonsultowane z osobami reprezentującymi grupy badane, w wyniku czego uwzględniono propozycje zmian, zgodnie z zasadą poszanowania podmiotowości i częściowo partycypacyjnego charakteru badań.

W pierwszym etapie od grudnia 2022 do stycznia 2023 roku badaniami objęto nauczycielki i nauczycieli katowickich placówek oświatowych. Kwestionariusz został udostępniony wszystkim zainteresowanym osobom pracującym w szkołach i przedszkolach w formie online. W drugim etapie, trwającym od lutego do marca 2023 roku, badaniami objęto uczennice i uczniów katowickich placówek oświatowych. Wykorzystany w badaniach kwestionariusz został także przetłumaczony na język ukraiński i rosyjski, aby umożliwić

udział w badaniach osobom, które uczęszczają do katowickich szkół w związku z agresją Rosji na Ukrainę. W badaniach nauczycielek i nauczycieli zostały uwzględnione takie zmienne, jak: płeć, staż pracy, typ miejsca pracy, stopień awansu zawodowego, natomiast w badaniach z udziałem uczennic i uczniów: płeć, wiek, typ szkoły.

W narzędziu przeznaczonym dla uczennic i uczniów wykorzystano metodę epizodów (*vignettes*). Epizody, często określane jako winiety, to krótkie historie o hipotetycznej osobie, tradycyjnie wykorzystywane w ramach badań (ilościowych lub jakościowych) na drażliwe tematy, które w innym przypadku mogłyby być trudne dla uczestników. Ponieważ komentowanie cudzej historii jest mniej osobiste niż mówienie o bezpośrednich doświadczeniach, uczestnicy badań często postrzegają tę metodę jako wywołującą mniejszy dyskomfort¹. Jak podaje Aleksandra Tłuściak-Deliowska:

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 normatywny².

¹ A. Gourlay, G. Mshana, I. Birdthistle, G. Bulugu, B. Zaba, M. Urassa, *Using vignettes in qualitative research to explore barriers and facilitating factors to the uptake of prevention of mother-to-child transmission services in rural Tanzania: a critical analysis*, „BMC Medical Research Methodology” 2014, nr 14, s. 21.

² A. Tłuściak-Deliowska, *Wykorzystanie epizodów (vignettes) jako metody zbierania danych w badaniach dotyczących przemocy rówieśniczej w szkole*, „Przełom Badań Edukacyjnych” 2018, nr 26, s. 197.

Dla celów badania skonstruowano 9 epizodów odpowiadających historyjki o dyskryminacji wobec uczennic i uczniów ze względu na różne cechy, takie jak: rasa, narodowość, wygląd zewnętrzny, nadmierna masa ciała na tle problemów zdrowotnych, orientacja seksualna, tożsamość seksualna, religia, status materialny oraz indywidualne potrzeby rozwojowe. Narzędzie zostało poddane badaniom pilotażowym i zmodyfikowane zgodnie z sugestiami osób reprezentujących grupę uczennic i uczniów. Na podstawie tak skonstruowanych winiet osoby biorące udział w badaniu odpowiadały na pytania dotyczące oceny moralnej zachowań dyskryminacyjnych, częstotliwości występowania danego rodzaju dyskryminacji w szkole w ostatnim roku oraz doświadczenie/bycie sprawcą dyskryminacji. Ponadto za pomocą kwestionariusza poszukiwano odpowiedzi na pytania dotyczące opinii i potrzeb młodych ludzi w zakresie reagowania i wspierania w sytuacjach nierównego traktowania.

Link do ankiet wraz z zaproszeniem do udziału w badaniach został wysłany przez Wydział Edukacji Urzędu Miasta Katowice do przedszkoli i szkół na terenie Katowic z prośbą o upowszechnienie wśród nauczycielek/nauczycieli oraz dzieci i młodzieży, z użyciem zwyczajowych dla tych podmiotów kanałów komunikacji.

Osoby uczestniczące w badaniach zostały poinformowane w preambule o celu badań i ich tematyce oraz o sposobie użytkowania uzyskanych od nich informacji, a także o sposobie udzielania odpowiedzi i czasie potrzebnym na wypełnienie kwestionariusza.

W kontekście etyki badań zapewniono dobrowolność udziału oraz jego anonimowy charakter. Badani poinformowani byli również o możliwości rezygnacji z udzielania odpowiedzi bez jakichkolwiek konsekwencji i w dowolnym momencie. Przed wypełnieniem kwestionariusza osoby wyrażały indywidualną zgodę na udział w badaniach.

Wypełnienie kwestionariusza nie wiązało się bezpośrednio z możliwością wystąpienia jakichkolwiek negatywnych konsekwencji dla

osób biorących udział w badaniu. Dotychczasowe badania tego typu prowadzone w ramach przedmiotowej problematyki nie prowadziły do nasilania się zachowań negatywnych – dyskryminacyjnych. Obserwowano efekt wręcz odwrotny, gdyż sam udział w badaniach miał walor edukacyjny i normotwórczy oraz wywoływał uwrażliwienie na występowanie różnych przejawów dyskryminacji³. Jednakże dbając o dobro osób badanych, zapewniona została im ochrona danych osobowych oraz w sytuacji, gdy ankietowani wystąpią o takie dodatkowe wsparcie, zapewniona była również opieka psychologa.

Łącznie w badaniach uczestniczyło **823 nauczycielek i nauczycieli oraz 1084 uczennic i uczniów**.

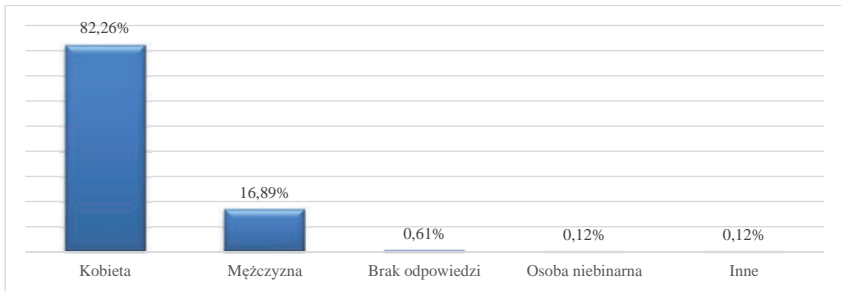
3.1. Charakterystyka badanej próby nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

Płeć

W grupie 823 nauczycielek i nauczycieli, którzy wypełnili kwestionariusz ankiety większość stanowiły kobiety (677 osób – 82,26%). Wśród badanych znaleźli się również mężczyźni (139 osób – 16,89%) oraz jedna osoba deklarująca płeć niebinarną. Pięć osób (0,61%) odmówiło udzielenia odpowiedzi na to pytanie (Wykres 1).

³ Zob. np. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”*, dz. cyt., s. 60–78; *Raport z badania opinii pracowników/czek i doktorantów/tek na temat dyskryminacji i nierównego traktowania w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*, Katowice 2021, <https://us.edu.pl/uczelnia/rowne-traktowanie/raporty-z-badan-opinii-wspolnoty-us/>, (data dostępu: 10.03.2023).

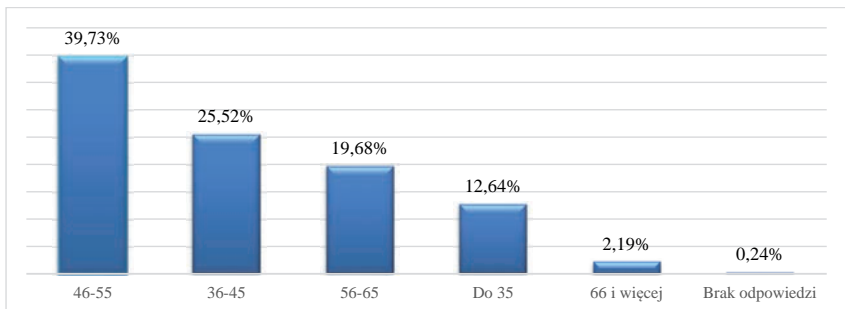
Wykres 1. Płeć osób uczestniczących w badaniach (N = 823)



Wiek

Wśród badanych nauczycielek i nauczycieli największą grupę – blisko 40% – reprezentowały osoby deklarujące wiek pomiędzy 46 a 55 rokiem życia. Jeden na czterech respondentów wskazał przedział wiekowy 36–45 lat. W grupie osób badanych znalazło się 104 nauczycielek i nauczycieli (12,64%) w wieku do 35 roku życia. Najmniej liczną grupę badanych stanowiły osoby w wieku 66 lat i więcej (Wykres 2).

Wykres 2. Wiek osób uczestniczących w badaniach (N = 823)

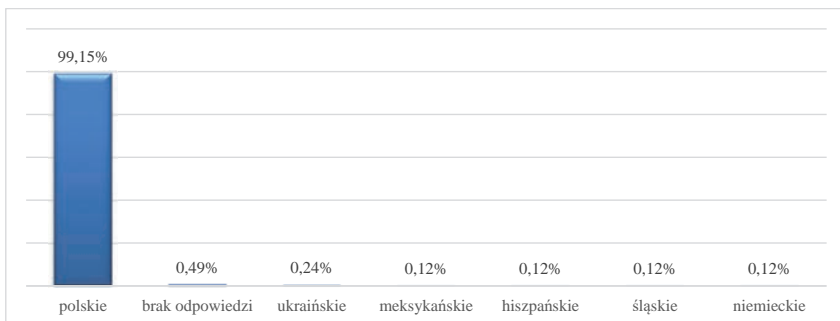


Obywatelstwo

Na podstawie uzyskanych danych ilościowych stwierdzono, że 99,15% (816 osób) stanowili respondenci deklarujący polskie obywatelstwo.

Pojedyncze osoby (6 osób) zadeklarowały obywatelstwo ukraińskie (2 osoby), meksykańskie, hiszpańskie, niemieckie oraz śląskie. Cztery osoby nie odpowiedziały na zadane pytanie (Wykres 3).

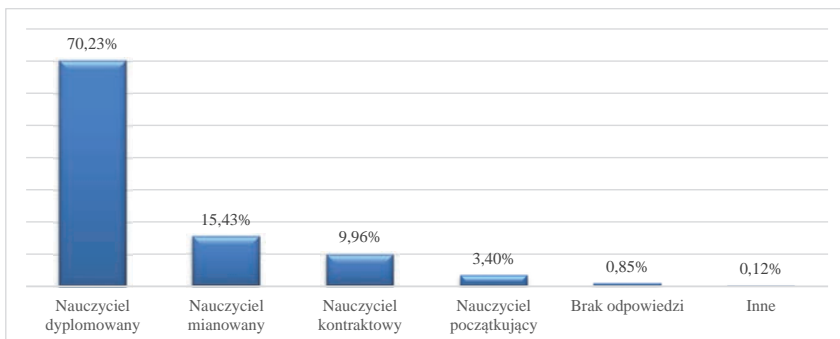
Wykres 3. Obywatelstwo osób uczestniczących w badaniach (N = 823)



Status zawodowy

Najliczniejsza grupa uczestniczących w badaniach nauczycielek i nauczycieli to osoby deklarujące posiadany stopień nauczyciela dyplomowanego (70,23%), natomiast najmniej liczną stanowili nauczyciele początkujący – 3,4%. Tylko jedna z badanych osób zadeklarowała inny status zawodowy – był to psycholog szkolny (Wykres 4).

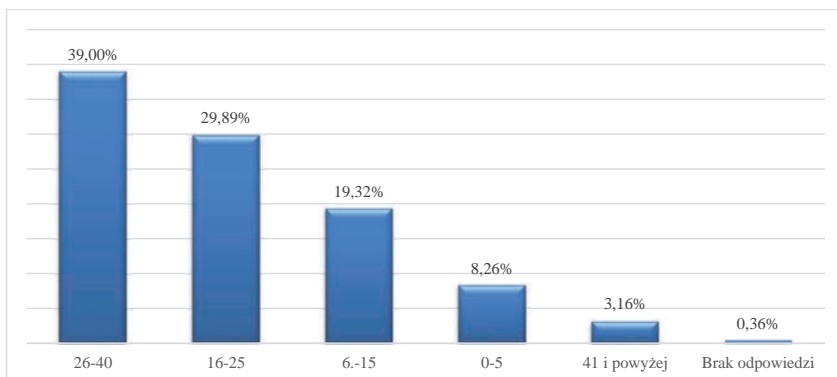
Wykres 4. Status zawodowy osób uczestniczących w badaniach (N = 823)



Staż pracy

Biorąc pod uwagę staż pracy osób uczestniczących w badaniach, przeważali nauczyciele i nauczycielki o bardzo dużym doświadczeniu zawodowym, tj. ci, którzy w zawodzie nauczyciela pracują powyżej 26 lat – 42,16%. Liczną grupę stanowili również nauczyciele ze stażem pracy w przedziale 16–25 lat – 29,89%. Natomiast najmniejszą liczbę prezentowała grupa nauczycieli pracujących w zawodzie do 5 lat – 8,26% (Wykres 5).

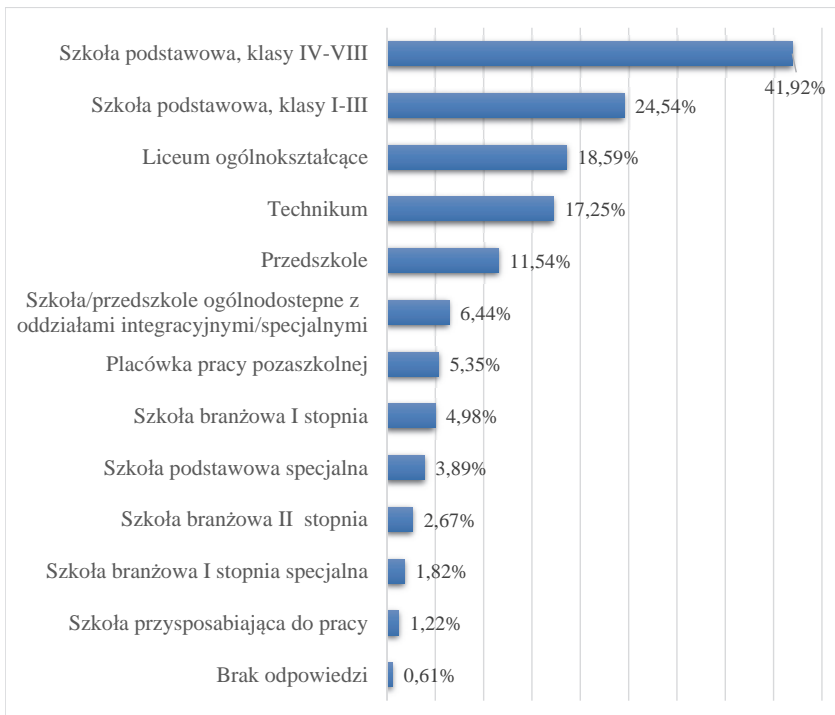
Wykres 5. Staż pracy nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)



Miejsce pracy

Respondenci zostali również poproszeni o wskazanie typów placówek, w których są zatrudnieni. W grupie badanych przeważały osoby pracujące w szkołach podstawowych w klasach IV–VIII (41,92%). 24,54% zadeklarowało pracę w klasach I–III szkoły podstawowej. Ponad 45% badanych nauczycielek i nauczycieli pracuje w szkołach ponadpodstawowych. Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ osoby uczestniczące w badaniach mogły wskazać kilka odpowiedzi (Wykres 6).

Wykres 6. Rodzaj miejsca pracy nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)



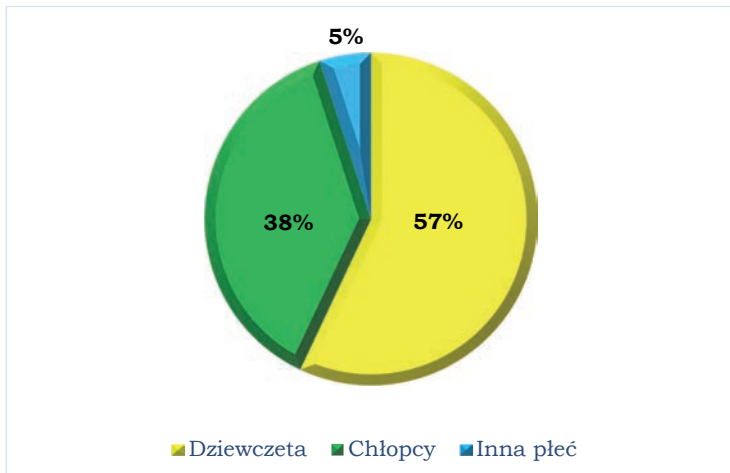
3.2. Charakterystyka badanej próby uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach

Płeć

Analiza zgromadzonych danych pokazuje, że wśród 1084 uczennic i uczniów, którzy zdecydowali się na wypełnienie kwestionariusza, większość stanowiły dziewczęta (57%), a nieco mniej liczną grupą w badaniach byli chłopcy – 38%. Co należy zauważyć, ankietowani określa-

jący swoją płć jako „inną” stanowili niemal 5% ogółu osób poddanych badaniom. Nie stwierdzono braku odpowiedzi na to pytanie (Wykres 7).

Wykres 7. Rozkład osób uczestniczących w badaniach ze względu na płć (N = 1084)



Wiek

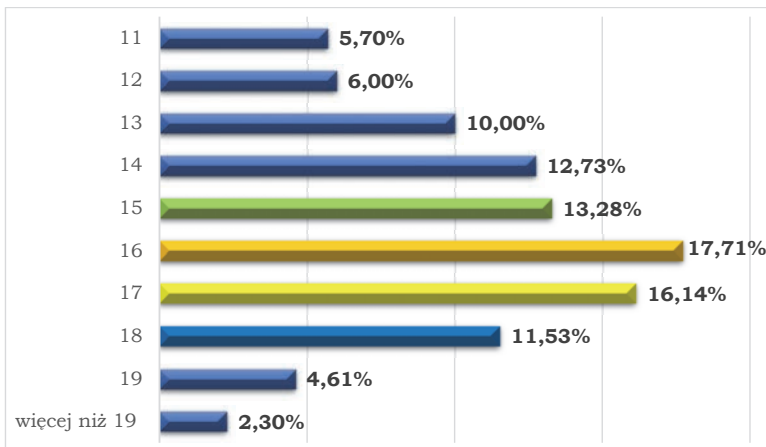
Wśród badanych uczennic i uczniów najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 16 lat (17,71%), 17 lat (16,14%) oraz 15 lat (13,28%). Najmniej liczną grupę stanowiła młodzież w wieku powyżej 19 roku życia (Wykres 8). Uczennice i uczniowie młodszy – 11- oraz 12-letni reprezentowani byli w badanej grupie stosunkowo rzadko – przez niespełna 6%.

Rodzaj szkoły

Badana młodzież poproszona została o wskazanie rodzaju szkoły, do której uczęszcza. W grupie badanych przeważały osoby uczące się w liceach ogólnokształcących (44,55%). Prawie co piąta osoba (20,20%) zadeklarowała naukę w technikum. Najmniej liczna grupa młodzieży ponadpodstawowej zadeklarowała naukę w szkole zawodowej II stopnia (0,19%) oraz przysposabiającej do pracy

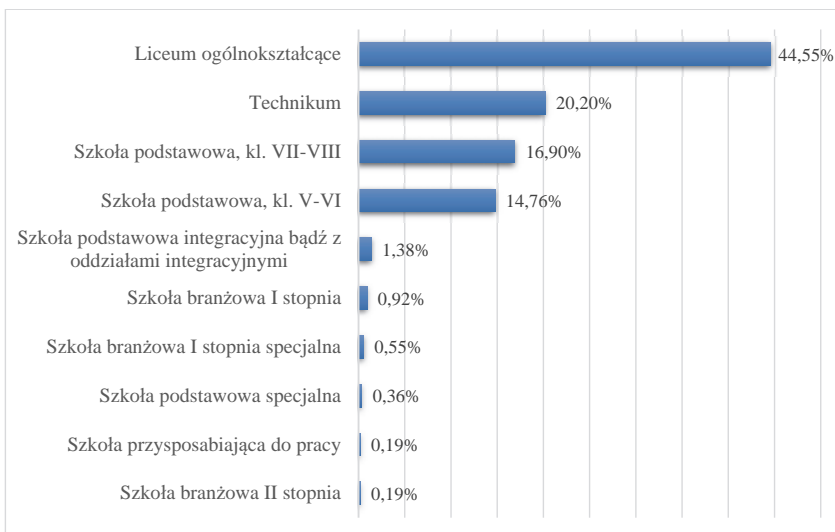
3. Metodologia i etyka badań

Wykres 8. Wiek uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)



(0,19%). Uczęszczanie do szkoły podstawowej wskazało 16,90% osób z klas VII–VIII oraz 14,76% z klas V–VI (Wykres 9).

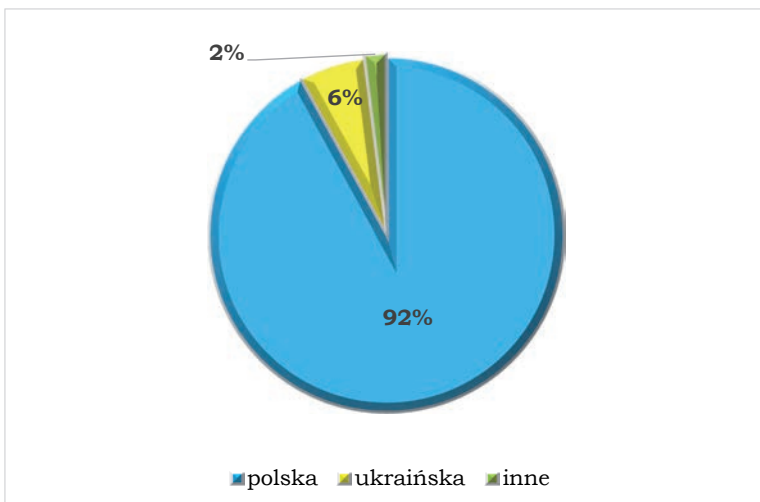
Wykres 9. Rozkład badanych uczennic i uczniów ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszczają (N = 1083)



Narodowość

Na podstawie uzyskanych danych ilościowych stwierdzono, że 92% badanych stanowili uczennice/uczniowie deklarujący narodowość polską. 6% uczennic i uczniów to osoby narodowości ukraińskiej. W możliwości odpowiedzi „inne” (2%) pojedyncze respondentki i respondenci zadeklarowali narodowości: rumuńską, rosyjską, niemiecką, pakistańską, nigeryjską, brazylijską, amerykańską oraz polsko-ukraińską i polsko-niemiecką (Wykres 10).

Wykres 10. Narodowość uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)



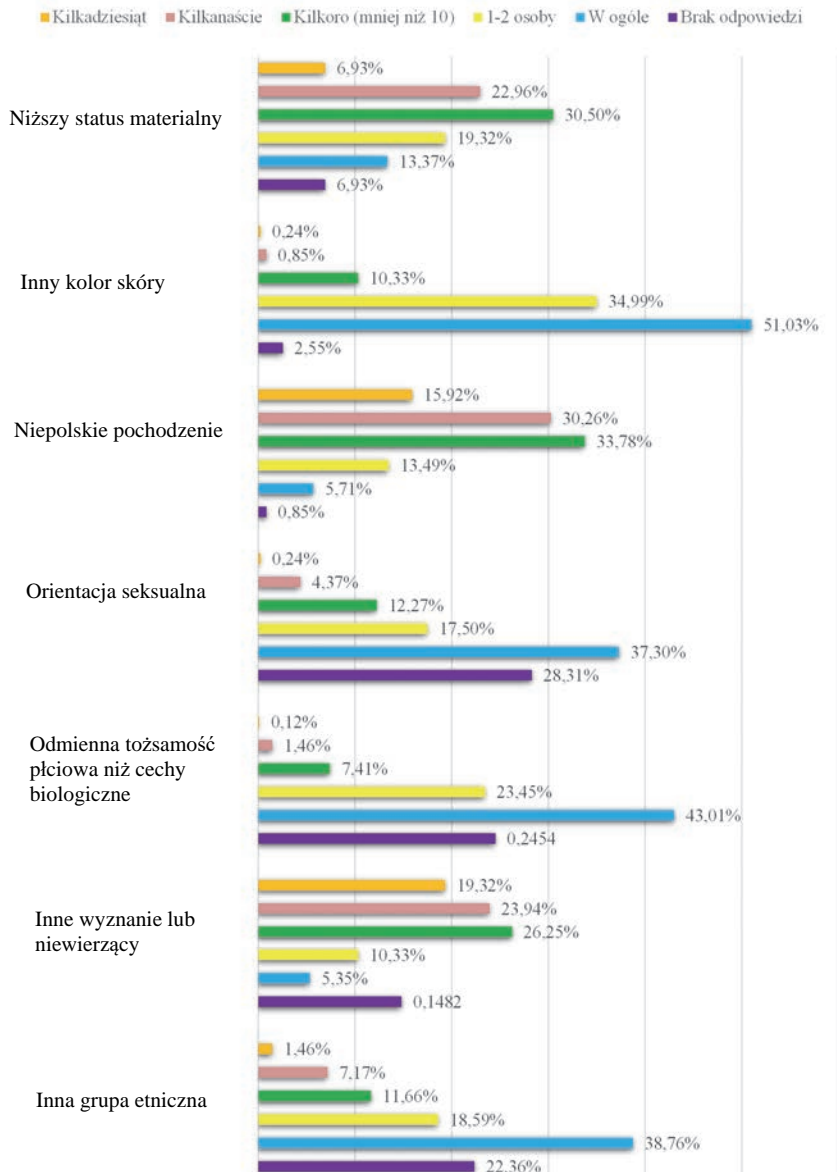
4. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach a kompetencje i potrzeby nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

4.1. Różnorodność środowiska szkolnego w relacji nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

Obraz różnorodności środowiska szkolnego uzyskano w oparciu o analizę danych empirycznych zebranych na podstawie pytania: „Z jak wieloma uczniami/uczennicami, którzy różnią się od większości osób w Państwa szkole poniżej wskazanymi cechami, miał/a Pan/i kontakt w ciągu ostatniego roku?”. Dane przedstawia wykres 11.

Uzyskany obraz danych wskazuje, że w przeciągu ostatniego roku niewiele nauczycielek i nauczycieli miało styczności z osobami uczącymi się posiadającymi tożsamość płciową odmienną niż cechy biologiczne. Około jedna trzecia wskazała na kontakty z uczennicami/uczniami o innej orientacji seksualnej oraz innym kolorze skóry. Niemal 40% badanych doświadczyło kontaktu z uczennicami/uczniami reprezentującymi inne grupy etniczne.

Wykres 11. Różnorodność środowiska szkolnego na podstawie relacji nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)



Natomiast dość często wskazywano na styczność z osobami innego od większości wyznania lub niewierzącymi. Należy zaakcentować, że dominująca większość nauczycielek/nauczycieli (ponad 90%) zadeklarowała kontakt z uczennicami/uczniami niepolskiego pochodzenia. Zdecydowana większość uczestników badań zetknęła się również z uczennicami/uczniami biedniejszymi w swojej szkole.

Uzyskany obraz wskazuje na szkoły jako środowiska o zmiennym poziomie różnorodności (heterogeniczności) w zależności od perspektywy cech różniących. Zauważyć należy stosunkowo wysoki poziom heterogeniczności szkół ze względu na niepolskie pochodzenie uczennic/uczniów, charakter religijności oraz ich status ekonomiczny. Ale też jako znaczące należy uznać zróżnicowanie etniczne. Dane dowodzą, że widoczną cechą różnicowania środowiska uczniowskiego w odbiorze nauczycielek i nauczycieli staje się orientacja seksualna. Krystyna M. Bleszyńska w swoich badaniach odnośnie kulturowej heterogeniczności warszawskich placówek oświatowych podkreśla, że faktem staje się narastające zróżnicowanie kulturowe uczniów warszawskich szkół. Zróżnicowanie owo determinowane jest następującymi czynnikami: etnicznym zróżnicowaniem ludności tubylczej, migracjami wewnętrznymi, napływem uchodźców i imigrantów, postępującymi procesami demokratyzacji i poszanowania praw człowieka oraz emancypacja członków grup mniejszościowych. Zachodzące we wzmiankowanych zakresach procesy sprawiają, że na terenie placówek oświatowych pojawiają się dzieci i młodzież reprezentujące praktycznie wszystkie kręgi cywilizacyjne¹.

¹ K.M. Bleszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

4.2. Występowanie dyskryminacji wśród uczennic/uczniów w placówkach oświatowych w opinii nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

Nauczycielki i nauczyciele zapytani o występowanie w ciągu ostatniego roku negatywnych zachowań, których podłożem były wskazane w kwestionariuszu różnice pomiędzy uczennicami/uczniami, w większości deklarowali, że takie zachowania nie występują lub pojawiają się bardzo rzadko. Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że w ich opiniach najczęściej do dyskryminacji dochodzi na tle nienormatywnego wyglądu zewnętrznego (ponad 22% wskazań na odpowiedzi od „czasami” do „bardzo często”), następnie niepolskiego pochodzenia (ponad 13% odpowiedzi od „czasami” do „bardzo często”) oraz niskiego statusu materialnego (niemal 12% nauczycielek/nauczycieli wskazuje występowanie co najmniej „czasami”). Najrzadziej powodem dyskryminacji w szkole, według wskazań osób uczestniczących w badaniach, są inny kolor skóry, wiek i płeć (Tabela 1).

Co do rodzaju zachowań dyskryminujących pomiędzy uczennicami i uczniami, osoby uczestniczące w badaniach w swobodnych wypowiedziach wskazywały najczęściej na występowanie różnych form przemocy werbalnej – poniżania, wyśmiewania, szyderstwa, złośliwego komentowania, stosowania wulgaryzmów czy opowiadania dowcipów nawiązujących do dyskryminowanej cechy. Ponadto zwrócono uwagę na zjawisko hejtu w mediach społecznościowych oraz cyberprzemocy (Rys. 1). Jak wskazują wyniki badań innych autorów, aż 17% nastolatków w wieku od 12 do 17 lat doświadcza w swoim życiu wiktymizacji z powodu cybernienawiści

Tabela 1. Występowanie negatywnych zachowań wśród uczniów i uczniów o rozmaitym podłożu w szkołach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	47,27%	23,94%	12,03%	9,60%	1,46%	0,36%	5,35%
Inny kolor skóry	74,85%	8,63%	5,35%	3,28%	0,61%	0,12%	7,17%
Niepolskie pochodzenie	50,43%	23,33%	8,99%	9,84%	2,43%	0,73%	4,25%
Orientacja seksualna	61,85%	9,72%	5,47%	3,40%	1,09%	0,24%	18,23%
Tożsamość płciowa	65,13%	6,93%	5,47%	3,04%	0,61%	0,24%	18,59%
Wygląd	38,52%	22,36%	11,66%	14,46%	6,20%	1,46%	5,35%
Wyznanie religijne	70,11%	12,27%	4,50%	3,04%	0,61%	0,00%	9,48%
Niepelnosprawność	65,25%	15,92%	6,08%	4,86%	0,73%	0,73%	6,44%
Problemy zdrowotne	65,49%	17,86%	5,71%	3,65%	0,49%	0,36%	6,44%
Płeć	70,84%	11,66%	4,62%	3,77%	0,36%	0,24%	8,51%
Wiek	74,00%	10,33%	4,62%	2,55%	0,00%	0,12%	8,38%



Rysunek 1. Najczęstsze przejawy dyskryminacji obserwowane wśród uczennic i uczniów

(*cyberhate*)², 11,3% przyznaje się do popełniania tychże czynów, a 53,7% stwierdziła, że było świadkiem co najmniej jednego przypadku mowy nienawiści w Internecie w ciągu 12 miesięcy³, ponadto liczba użytkowników mediów społecznościowych, którzy w ciągu ostatnich trzech miesięcy widzieli w Internecie nienawistne lub poniżające teksty i wypowiedzi, była jeszcze większa⁴. Wyniki badania

² S. Wachs, M. Gámez-Guadix, M.F. Wright, A. Görzig, & W. Schubarth, *How do adolescents cope with cyberhate? Psychometric properties and socio-demographic differences of a coping with cyberhate scale*, „Computers in Human Behavior” 2020, s. 104, 106167.

³ S. Wachs, M.F. Wright, R. Sittichai, R. Singh, R. Biswal, E.M. Kim, S. Yang, M. Gámez-Guadix, C. Almendros, K. Flora, V. Daskalou & E. Maziridou, *Associations between witnessing and perpetrating online hate in eight countries: The buffering effects of problem-focused coping*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2019, 16(20), s. 3992.

⁴ J. Hawdon, A. Oksanen & P. Räsänen, *Exposure to online hate in four nations: A cross-national consideration*, „Deviant Behavior” 2017, 38(3), s. 254–266.

z udziałem młodzieży w wieku od 11 do 17 lat z 10 krajów europejskich wykazało, że od 1% (Włochy) do 8% (Polska, Rumunia) badanych przyznało się do popełnienia mowy nienawiści oraz od 21% (Francja) do 59% (Czechy) zgłosiło byciem świadkiem co najmniej jednego aktu nienawiści w Internecie w okresie 12 miesięcy⁵.

W opiniach respondentów do najczęstszych form niepożądanych zachowań, których podłożem jest szeroko rozumiana odmienność od większości uczennic/uczniów, należą przede wszystkim: naśmiewanie się z rówieśników, rozpowszechnianie przykrych plotek oraz cyberprzemoc. Nieco rzadziej nauczycielki/nauczyciele wskazywali na zachowania przemocy fizycznej, takie jak bicie czy popychanie oraz na wykluczanie towarzyskie (Tabela 2).

Jako inne formy dyskryminacji, nieujęte w przedstawianych możliwościach odpowiedzi, osoby uczestniczące w badaniach wskazywały w swobodnych komentarzach na:

- negatywne komentarze o rodzinie ucznia;
- dyskryminowanie uczniów dobrych, chcących się uczyć, tzw. kujonów oraz uczniów z trudnościami w nauce;
- agresja werbalna i zaczepianie uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu;
- modyfikowanie zdjęć w ośmieszający sposób;
- udział w zachowaniach o charakterze dyskryminacyjnym rodziców dzieci poprzez zamieszczane przez nich treści i komentarzy na portalach społecznościowych.

Z relacji badanych nauczycielek/nauczycieli wynika więc, że dominującą formą dyskryminacji jest agresja werbalna skierowana bezpośrednio na osobę, jak i w postaci cyberprzemocy. Wyniki międzynarodowych badań ujawniają, że około 5–10% uczniów

⁵ H. Machackova, C. Blaya, M. Bedrosova, D. Smahel & E. Staksrud, *Children's experiences with cyberhate*, EU Kids 2020.

Tabela 2. Formy negatywnych zachowań obserwowane wśród uczennic i uczniów przez uczestniczące w badaniach nauczycielki i nauczycieli (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Wykluczanie	34.75%	25.27%	13.24%	15.55%	4.86%	1.22%	5.10%
Naśmiewanie	22.36%	24.06%	13.00%	21.02%	11.18%	4.37%	4.01%
Zastraszanie	49.09%	19.68%	11.66%	10.21%	1.34%	0.49%	7.53%
Zabieranie lub niszczenie mienia	49.45%	20.29%	10.69%	10.45%	1.70%	0.85%	6.56%
Bicie, popychanie	43.38%	18.96%	11.30%	14.95%	4.25%	1.46%	5.71%
Przykre plotki	26.61%	21.39%	12.64%	20.90%	8.51%	4.50%	5.47%
Cyberprzemoc (aktywność w mediach społecznościowych)	33.29%	18.71%	12.39%	15.92%	5.71%	2.79%	11.18%

i uczennic podlega wiktyimizacji rówieśniczej stając się ofiarą jednego rówieśnika lub ich grupy⁶. Korespondujące wyniki prezentuje Iwona Chmura-Rutkowska, zwracając uwagę, że najliczniejsza grupa uczniów i uczennic (ok. 50%) jest ofiarą przemocy werbalnej, psychicznej i relacyjnej (w tym cyberprzemocy) związanej z obrażaniem, wywoływaniem presji, rozpowszechnianiem kłamstw, izolowaniem, czy przymuszaniem⁷. Podobne potwierdzające wyniki badań odnaleźć można w pracy Joanny Frankowiak, w których to autorka sygnalizuje powszechność doświadczania przez adolescentów agresji werbalnej. Najbardziej powszechną formą agresji słownej jest poniżanie i wyśmiewanie. Doświadczyło jej niemal połowa badanych (n = 52; 48,8%), a 347 – więcej niż raz. Z kolei ponad 450 uczniów doświadczyło wyzywania i obrażania oraz plotkowania na ich temat, a wobec co czwartego badanego użyto obraźliwego przezwiska. Jak wiadomo – chłopcy częściej stosują agresję werbalną. Z przeprowadzonych badań wynika także, że częściej bywają też jej ofiarami. Doświadczanie jej przejawów istotnie koreluje agresją fizyczną, a w mniejszym stopniu z cyberagresją⁸.

Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że poziom dyskryminacji wśród uczennic/uczniów obserwowany przez nauczycielki/nauczycieli jest różny, w zależności od badanej cechy. Na podstawie otrzymanych deklaracji można przyjąć, że dyskryminacja na ogół

⁶ M. Buchnat, *Agresja i przemoc szkolna doświadczana przez uczniów i uczennice z lekką niepełnosprawnością intelektualną w trzech formach kształcenia. Studium różnicy płci*, „Resocjalizacja Polska” 2021, nr 22, s. 503–523.

⁷ I. Chmura-Rutkowska, *Być dziewczyną, być chłopakiem i przetrwać*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2019.

⁸ J. Frankowiak, *Agresja werbalna w kontekście innych zachowań problemowych adolescentów*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2020, 2(42), 445–454.

utrzymuje się na umiarkowanym lub niskim poziomie, z wyjątkiem zachowań odnoszących się do wyglądu zewnętrznego, innego niż polskiego pochodzenia oraz statusu materialnego.

Dla lepszego zobrazowania skali zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów z katowickich szkół, relacjonowanych przez nauczycielki i nauczycieli, dokonano zsumowania wszystkich wskazań potwierdzających ich występowanie, co przedstawia poniższa tabela 3. Dokonując jednak analizy zgromadzonych danych nie można pominąć faktu, że zaprezentowany obraz rzeczywistości szkolnej odnosi się wyłącznie do konkretnych placówek funkcjonujących na terenie miasta Katowice i jest oparty na subiektywnych spostrzeżeniach nauczycielek i nauczycieli, którzy mogą, ale nie muszą, mieć pełnej wiedzy na temat skali występowania tego zjawiska w ich szkołach.

Tabela 3. Podsumowanie deklaracji nauczycielek i nauczycieli na temat częstotliwości występowania zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle nie występuje	Występuje	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	47,27%	47,39%	5,35%
Inny kolor skóry	74,85%	17,99%	7,17%
Niepolskie pochodzenie	50,43%	45,32%	4,25%
Orientacja seksualna	61,85%	19,92%	18,23%
Tożsamość płciowa	65,13%	16,29%	18,59%
Wygląd	38,52%	56,14%	5,35%
Wyznanie religijne	70,11%	20,42%	9,48%
Niepełnosprawność	65,25%	28,32%	6,44%
Problemy zdrowotne	65,49%	28,07%	6,44%
Płeć	70,84%	20,65%	8,51%
Wiek	74,00%	17,62%	8,38%

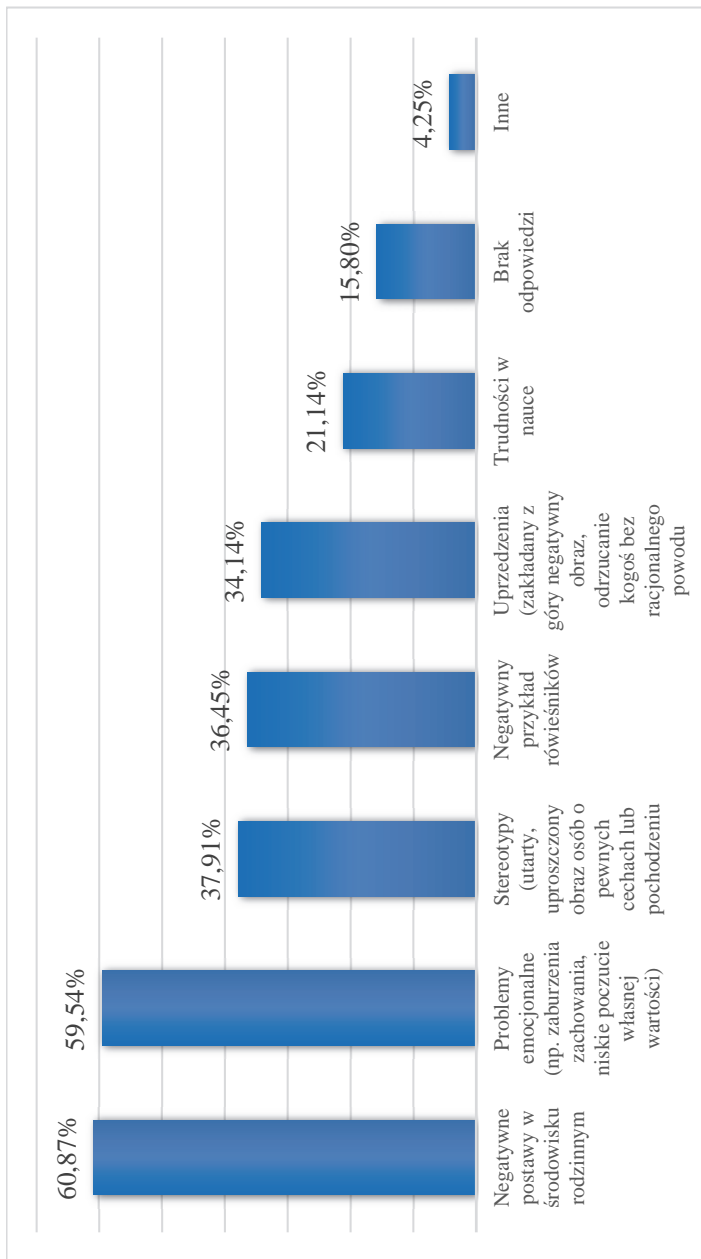
4.3. Przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczennic/uczniów w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

Analiza zgromadzonych danych ilościowych dotycząca wskazanych przez nauczycielki i nauczycieli przyczyn zachowań dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym pozwala stwierdzić, iż w opinii badanych główne przyczyny zachowań dyskryminujących wśród uczennic/uczniów związane są z negatywnymi postawami w środowisku rodzinnym (60,87%) oraz problemami emocjonalnymi, np. zaburzeniami zachowania, niskim poczuciem własnej wartości (59,54%). Ponadto często wskazywanymi przyczynami zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów są: stereotypy – utarty, uproszczony obraz osób o pewnych cechach lub pochodzeniu (37,91%); negatywny wzór postępowania w środowisku szkolnym, negatywny przykład rówieśników (36,45%); uprzedzenia – zakładany z góry negatywny obraz, odrzucenie kogoś bez racjonalnego powodu (34,14%) oraz trudności w nauce – 21,14% (Wykres 12).

Jako inne przyczyny dyskryminacji wśród uczennic i uczniów, nieujęte na wykresie powyżej, osoby uczestniczące w badaniach wskazywały:

- przyzwyczajenie uczniów do codziennej przemocy jako normalnego sposobu funkcjonowania;
- napięcia emocjonalne wynikające z doświadczenia przemocy;
- wpływ mediów;
- bezmyślność, niedojrzałość, odmienność, stres;
- negatywne doświadczenia życiowe;
- bariery komunikacyjne i kulturowe;
- lekceważący stosunek do wszystkich wartości;
- zaburzenia związane z chorobami ośrodkowego układu nerwowego.

Wykres 12. Przyczyny zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów w opinii nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)



Zgromadzone informacje pozwalają sądzić, że w opinii nauczycieli środowisko rodzinne stanowi najistotniejszy element w życiu młodzieży warunkujący zachowania dyskryminacyjne. Należy podkreślić, iż w procesie kształtowania się zdrowej osobowości oraz postaw społecznych dzieci i młodzieży, decydujący udział mają rodzice oraz najbliższe środowisko. Psychospołeczny wpływ środowiska rodzinnego pozostawia ślad w kształtowaniu się m.in. równowagi uczuciowej, rozwoju tożsamości społecznej/płciowej, prezentowanych postaw społecznych, jak również antyspołecznych. Rodzice, jako podstawowe źródło informacji o rasie, płci czy narodowości mogą przyjąć różne podejście do przygotowania swoich dzieci do życia w zróżnicowanych kulturowo czy etnicznie społeczeństwach. Na przykład socjalizacja podkreślająca dominację pewnych grup nad innymi lub bagatelizująca rolę kultury, pochodzenia etnicznego czy rasy będzie sprzyjać dyskryminacji i nierównościom społecznym, podczas gdy rodzice, którzy wyrażają uznanie dla różnorodności kulturowej lub omawiają ze swoimi dziećmi takie kwestie jak rasizm, mogą promować pozytywne postawy międzyetniczne i świadomość nierówności społecznych⁹.

Warty zaznaczenia jest również stosunkowo wysoki poziom zgodności nauczycielek i nauczycieli w odniesieniu do odpowiedzi wskazującej częste występowanie zaburzeń emocjonalnych wśród uczennic/uczniów. Sugeruje to obraz środowiska szkolnego, w którym znaczna liczba nauczycieli ma styczność z uczniami wykazującymi tego typu problemy. Należy jednak zaznaczyć, że czasami „niewłaściwe zachowania mogą wynikać z niekorzystnych warunków, w których aktualnie znajduje się dziecko (np. rozwód lub separacja rodziców,

⁹ T. Aral, L.P. Juang, M. Schwarzenthal, D. Rivas-Drake, *The Role of the Family for Racism and Xenophobia in Childhood and Adolescence*. „Review of General Psychology” 2022, 26(3), s. 327–341, DOI:10.1177/10892680211056320

śmierć kogoś bliskiego). Zachowania te mają wówczas charakter epizodyczny i mijają po zażegnaniu kryzysu”¹⁰. Ponadto zaproponowany przez nas katalog odpowiedzi nie wyczerpuje wszystkich możliwych uwarunkowań zachowań dyskryminacyjnych. W przyszłych badaniach należałoby uwzględnić kwestie związane z organizacją i klimatem szkoły jako czynnikami wpływającymi na dyskryminację¹¹.

Odpowiedzi osób badanych na temat przyczyn zachowań dyskryminujących wśród uczennic/uczniów sugerują, że nauczycielki i nauczyciele katowickich szkół w sposób zróżnicowany rozumieją i typują ich przyczyny, co jednocześnie wskazuje na różny poziom ich wiedzy na temat uwarunkowań przedmiotowego zjawiska.

4.4. Reakcje uczennic i uczniów doświadczających dyskryminacji w szkole w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

W opinii respondentów uczniowie doświadczający dyskryminacji przede wszystkim zgłaszają ten problem wychowawcy (65,49% wskazań). W dalszej kolejności nauczycielki i nauczyciele wskazywali na

¹⁰ Ł. Szwejka, *Specyfika zaburzeń zachowania u uczniów szkół podstawowych*, „Społeczeństwo i Rodzina” 2015, Nr 43 (1), s. 107.

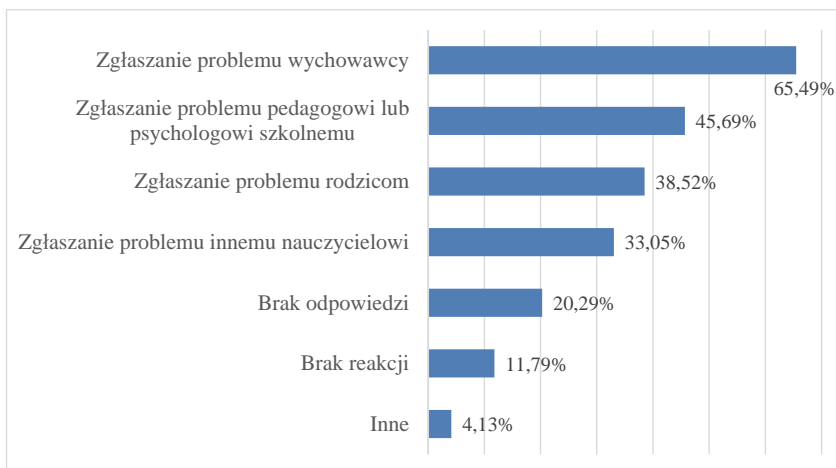
¹¹ E.M. Bergsmann, R. Van De Schoot, B. Schober, M. Finsterwald, Ch. Spiel, *The effect of classroom structure on verbal and physical aggression among peers: A short-term longitudinal study*, „Journal of School Psychology” 2013, Volume 51, Issue 2, s. 159–174; V Ivaniushina, D. Alexandroy, *School structure, bullying by teachers, moral disengagement, and students’ aggression: A mediation model*, „Front. Psychol.” 2022, 13:883750. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.883750.

zgłaszanie przez uczennicę lub ucznia problemu pedagogowi lub psychologowi szkolnemu (45,69%), rodzicom (38,52%) czy innemu nauczycielowi (33,05%). Wśród innych propozycji nauczycielek i nauczycieli, które stanowiły 4,13%, pojawiły się:

- zawiadomienie policji,
- poszukiwanie wsparcia rówieśników lub innych przyjaznych dorosłych,
- samodzielne rozwiązywanie konfliktów przez uczniów.

Warto podkreślić, że stosunkowo mały, ale zasługujący na uwagę odsetek ankietowanych (11,79%) wskazał na brak reakcji osób doświadczających dyskryminacji na terenie szkoły. Wśród uczestniczących w badaniach nauczycielek i nauczycieli pojawiły się również osoby, które nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie (20,29%), co może sugerować, że w wielu przypadkach ankietowani nie są świadomi występowania zjawiska dyskryminacji na terenie szkoły, w której pracują, bądź też nie wiedzą, jakie działania są podejmowane przez uczennicę/uczniów doświadczających dyskryminacji (Wykres 13).

Wykres 13. Reakcje osób doświadczających dyskryminacji na terenie szkół będących miejscem pracy badanych nauczycielek i nauczycieli (N = 823)



Analiza odpowiedzi badanych na temat reakcji uczennic i uczniów względem doświadczania sytuacji dyskryminacji wykazała, iż w opinii respondentów młodzi ludzie, wśród wielu możliwości zgłaszania doświadczanych problemów natury dyskryminacyjnej, darzą największym zaufaniem osobę nauczyciela-wychowawcy oraz pedagoga/psychologa szkolnego. Ponadto dane wskazują, że rodzice nie stanowią pod tym względem podstawowego podmiotu poszukiwania pomocy przez uczniów doświadczających sytuacji dyskryminacyjnych ze strony rówieśników. Warto jednak podkreślić, że informacje pochodzą od uczestniczących w badaniach nauczycielek i nauczycieli, którzy mogą nie posiadać pełnego obrazu badanej rzeczywistości szkolnej i domowej swoich podopiecznych.

4.5. Dyskryminacja uczennic/uczniów przez nauczycielki/nauczycieli oraz personel szkolny w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach

Analizując dane dotyczące opinii respondentów na temat zachowań nauczycielek/nauczycieli, którzy dyskryminują uczennice/uczniów, można zauważyć, że większość osób badanych deklarowała brak takich sytuacji lub incydentalne pojawianie się omawianych zachowań.

Z wypowiedzi respondentów wynika, że jeśli już pojawiają się takie sytuacje, to w ich ocenie dotyczą one dyskryminacji z uwagi na wygląd uczennic/uczniów – nieco ponad 8% wskazań badanych (4,13% – rzadko, 2,92% – często, 1,09% – bardzo często). Jednak należy zaznaczyć, że sytuacja ta, według nauczycielek i nauczycieli, jest związana z zapisami dotyczącymi wyglądu uczennic/uczniów widniejącymi w statutach danych szkół. Podobny odsetek uczestników badań potwierdza wystę-

powanie zachowań dyskryminacji nauczycielek/nauczycieli w stosunku do uczennic/uczniów o tożsamości płciowej odmiennej od cech biologicznych oraz ze względu na ich orientację seksualną (Tabela 4).

Tabela 4. Występowanie zachowań dyskryminacyjnych w relacjach nauczyciele – uczniowie w szkołach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	91,49%	2,79%	1,94%	0,49%	0,12%	0,12%	3,04%
Inny kolor skóry	93,07%	1,58%	0,61%	0,49%	0,12%	0,00%	4,13%
Niepolskie pochodzenie	85,42%	7,17%	2,19%	1,46%	0,12%	0,12%	3,52%
Orientacja seksualna	82,99%	5,22%	1,09%	1,70%	0,24%	0,00%	8,75%
Tożsamość płciowa	82,50%	5,47%	1,58%	1,09%	0,49%	0,12%	8,75%
Wygląd	78,25%	8,75%	4,13%	2,92%	1,09%	0,36%	4,50%
Wyznanie religijne	90,40%	3,16%	0,73%	0,61%	0,00%	0,24%	4,86%
Niepełnosprawność	91,25%	2,79%	0,97%	0,49%	0,24%	0,12%	4,13%
Problemy zdrowotne	91,01%	3,04%	0,97%	0,73%	0,24%	0,00%	4,01%
Płeć	91,25%	2,55%	0,61%	0,49%	0,12%	0,12%	4,86%
Wiek	92,22%	1,94%	0,36%	0,36%	0,00%	0,12%	4,98%

Agregacja danych w kategorii odpowiedzi potwierdzających i niepotwierdzających występowania ze strony nauczycielek i nauczycieli zachowań dyskryminacyjnych wobec uczennic i uczniów, pozwala na uzyskanie bardziej klarownego obrazu (Tabela 5).

Tabela 5. Podsumowanie występowania zachowań dyskryminacyjnych nauczycielek/nauczycieli wobec uczennic/uczniów w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle nie występuje	Występuje	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	91,49%	5,46%	3,04%
Inny kolor skóry	93,07%	2,80%	4,13%
Niepolskie pochodzenie	85,42%	11,06%	3,52%
Orientacja seksualna	82,99%	8,25%	8,75%
Tożsamość płciowa	82,50%	8,75%	8,75%
Wygląd	78,25%	17,25%	4,50%
Wyznanie religijne	90,40%	4,74%	4,86%
Niepełnosprawność	91,25%	4,61%	4,13%
Problemy zdrowotne	91,01%	4,98%	4,01%
Płeć	91,25%	3,89%	4,86%
Wiek	92,22%	2,78%	4,98%

W obrazie danych potwierdzających wskazane wcześniej tendencje, tj. istnienie zachowań dyskryminacyjnych w kontekście przede wszystkim wyglądu uczennic i uczniów, ich tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej, bardzo istotnym elementem jest 11% wskazań na występowanie zachowań dyskryminacji wobec uczennic/uczniów niepolskiego pochodzenia.

W przedstawianej kwestii interesujące są także dodatkowe komentarze osób uczestniczących w badaniach:

Brak zrozumienia dla uczniów słabo posługujących się językiem polskim.

Nauczyciel katecheta tępi uczniów, których wygląd mu się nie podoba – robi awantury, angażuje szkolne działania dyscyplinarne pod zarzutem „obrazy uczuć religijnych” (uczeń ubiera się w stylu „metal”). Komentuje publicznie w nieprzychylny sposób niechodzenie na religię. Niektórzy nauczyciele odmawiają przyjęcia do wiadomości orzeczeń uczniów i interpretują ich trudności jako złośliwość, chęć zwrócenia na siebie uwagi lub lenistwo. Łączy się z to z nieprzyjemnymi komentarzami lub krzykiem. Uczniowie z rodzin o niskim statusie społeczno-ekonomicznym bywają traktowani gorzej, np. można na nich bardziej krzyczeć.

Nauczyciele często wyśmiewają i komentują wygląd uczniów oraz ich statut materialny uważając, że strój jest niestosowny, wulgarny i nieadekwatny do okoliczności – dotyczy dziewczynek. Natomiast u chłopców, że nie znają podstawowych zasad ubioru. Negatywne sytuacje dotyczące tożsamości seksualnej i orientacji seksualnej najczęściej mają wydźwięk nietolerancji i braku akceptacji ze strony nauczycieli.

Przypisywanie trudności wychowawczych pojawiających się w pracy z dzieckiem o ukraińskiemu pochodzeniu, zwracanie się do dzieci, które nie wykonały polecenia per „Ukraina”.

Analiza swobodnych komentarzy respondentów pozwala wnioskować, że dyskryminacja ze strony nauczycielek i nauczycieli nie jest bezpośrednio skierowana do wychowanków, a dyskryminujące komentarze mają miejsce przede wszystkim w gronie nauczycielek/nauczycieli, w pokoju nauczycielskim i przybierają głównie postać wyśmiewania i etykietowania. Jedynie kilkoro badanych relacjonowało zachowania dyskryminacyjne innych nauczycielek/nauczycieli jako kierowane bezpośrednio do uczennic/uczniów lub mających miejsce na forum klasy:

Nauczyciel twierdzi (żartuje), że dziewczyna w klasie 2 liceum ubiera się i zachowuje w taki sposób, że możliwe, że niedługo będzie matką.

Nauczyciel zwrócił się do otyłego ucznia mówiąc: „nie jedz tyle, bo się w drzwiach nie zmieścisz”.

Osoby badane wskazywały również na stronnicze traktowanie uczennic/uczniów przez uprzedzone do nich osoby nauczycielskie np. w sytuacjach konfliktowych, przypisywanie im winy za powstałe konflikty, a także na sytuacje unikania i dystansowania się nauczycielek/nauczycieli od wybranych uczennic/uczniów.

Zjawisko dyskryminacji uczennic/uczniów przez innych pracowników szkoły nauczycielki/nauczyciele oceniają jako bardzo rzadkie – kilkuprocentowe wskazania potwierdzające – oraz najczęściej związane z nietypowym wyglądem uczennic/uczniów, ich niepolskim pochodzeniem lub nieheteronormatywną orientacją seksualną (Tabela 6).

Z wypowiedzi nauczycielek i nauczycieli wynika, że najczęściej zachowania dyskryminujące uczennice/uczniów przez innych pracowników szkoły przybierały postać negatywnego komentowania albo upominania. Oto przykładowe wypowiedzi badanych:

- komentowanie zbiórek i pomocy na rzecz Ukrainy,
- wypominanie narodowości,
- komentowanie ubioru czy zachowania ucznia np. z Aspergerem.

Podsumowując otrzymane wyniki można stwierdzić, że dyskryminacja uczennic i uczniów przez nauczycielki i nauczycieli oraz inny personel szkoły jest, w opiniach ankietowanych, zjawiskiem bardzo rzadkim. Poza wyglądem zewnętrznym, który według osób uczestniczących w badaniach jest najczęstszą podstawą dyskryminacji we wszystkich analizowanych kontekstach, podłoże dyskryminacji jest inne wśród uczennic/uczniów i pracowników

Tabela 6. Występowanie zachowań dyskryminacyjnych innych pracowników szkoły wobec uczennic/uczniów, w relacjach nauczycielek/nauczycieli (N = 823)

Odpowiedzi	W ogóle	Bardzo rzadko	Rzadko	Czasami	Często	Bardzo często	Brak odpowiedzi
Różnice w statusie materialnym	89,43%	1,09%	0,85%	0,24%	0,12%	0,00%	8,26%
Inny kolor skóry	90,04%	0,73%	0,49%	0,24%	0,12%	0,00%	8,38%
Niepolskie pochodzenie	87,12%	3,04%	0,85%	0,73%	0,12%	0,24%	7,90%
Orientacja seksualna	84,69%	2,55%	0,24%	0,49%	0,36%	0,00%	11,66%
Tożsamość płciowa	85,78%	1,70%	0,24%	0,49%	0,36%	0,00%	11,42%
Wygląd	84,20%	4,37%	1,58%	0,97%	0,12%	0,00%	8,75%
Wyznanie religijne	88,21%	1,82%	0,73%	0,36%	0,12%	0,00%	8,75%
Niepełnosprawność	89,43%	1,46%	0,36%	0,49%	0,12%	0,00%	8,14%
Problemy zdrowotne	88,82%	1,82%	0,49%	0,36%	0,24%	0,00%	8,26%
Płeć	89,67%	0,97%	0,24%	0,24%	0,24%	0,00%	8,63%
Wiek	89,67%	0,85%	0,24%	0,24%	0,24%	0,00%	8,75%

szkoły. W przeciwieństwie do relacji rówieńczych, dyskryminacja przez nauczycielki/nauczycieli przybiera najczęściej formę zachowań pośrednich. Nieco inaczej jest w przypadku dyskryminacji uczennic/uczniów przez pozostały personel, która przybiera postać bezpośredniej agresji werbalnej. Należy jednak zaznaczyć, że dane uzyskane od uczennic i uczniów (zob. 5.3), pokazują zgoła inny obraz rzeczywistości szkolnej niż ten deklarowany przez kadrę nauczycielską. Trudno w tym momencie ocenić, które deklaracje – uczniowskie czy nauczycielskie – są bliższe prawdzie. Niemniej jednak trzeba również wziąć pod uwagę możliwość, że uczestniczący w badaniach nauczycielki i nauczyciele nie byli skłonni do ujawnienia zachowań świadczących niekorzystnie o nich jako grupie zawodowej. Ponadto pogłębienia wymagałaby kwestia dostrzegania przez nauczycieli dyskryminacji instytucjonalnej, wynikającej z określonych uregulowań prawnych, w szczególności statutu szkoły.

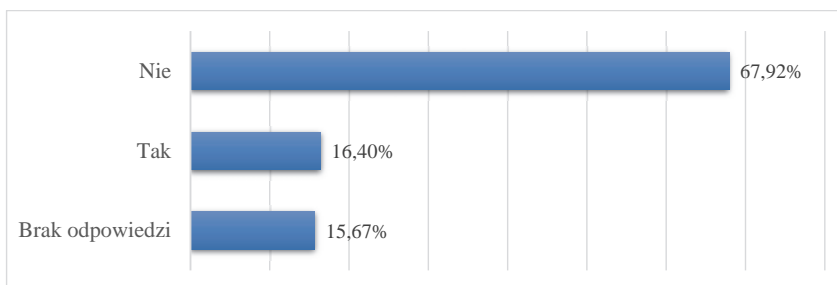
4.6. Postawy i reakcje nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach wobec zjawiska dyskryminacji wśród uczennic oraz uczniów

Uzyskane w badaniu deklaracje wskazują, że większość nauczycielek i nauczycieli (67,92%) **nie było** świadkami **zachowań dyskryminacyjnych** wśród uczennic oraz uczniów w ciągu ostatniego roku w szkołach, w których pracują. Wynik ten jest zastanawiający, szczególnie w kontekście danych uzyskanych na podstawie odpowiedzi uczennic i uczniów katowickich placówek, co zostało zaprezentowane w kolejnym rozdziale niniejszego opracowania. Można przypuszczać, że o wielu zdarzeniach nauczycielki i nauczyciele nie są

informowani bądź też ich zwyczajnie nie zauważają, ze względu na pewien rodzaj rutyny, który wkrada się do ich życia zawodowego¹².

Niemniej jednak 16,4% przyznało, że było świadkiem zdarzenia dyskryminującego na terenie placówki (Wykres 14).

Wykres 14. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Czy był Pan/i świadkiem zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów w ciągu ostatniego roku w szkole, w której Pan/i pracuje?” (N = 823)



To oznacza, że co szósta nauczycielka bądź nauczyciel zadeklarował zaobserwowanie w ciągu ostatniego roku sytuacji dyskryminacji w społeczności uczniowskiej. Osoby uczestniczące w badaniach, które były świadkami zachowań dyskryminacyjnych, miały możliwość opisanie swojej reakcji na te sytuacje. Zachowania badanych w wielu przypadkach sprowadzały się do rozmów (w 42,22% wypowiedzi pojawił się wątek rozmowy), głównie z zainteresowanymi uczennicami i uczniami (sprawcą i ofiarą), wychowawcą, rodzicami, pedagogiem lub psychologiem szkolnym, a nawet całą klasą. Oto przykładowe wypowiedzi:

Rozmawiałam z uczniami – najpierw na osobności z ofiarą i sprawcą, potem wspólnie, żeby mogli dojść do porozumienia. W przypadku osób dyskryminujących, powiadamiałam rodziców.

¹² Zob. tabela 8.

Rozmowa z uczniem, jego rodzicami, psychologiem. Skierowanie dziecka na rozmowę z psychologiem szkolnym.

Rozmowa z uczniami (sprawcą/ ofiarą). W razie powtarzania się problemu rozmowa z rodzicami uczniów, zgłoszenie sprawy pedagogowi/ psychologowi szkolnemu.

Wyjaśnienie sytuacji, rozmowa dyscyplinująca, wskazanie właściwej postawy, powiadomienie opiekunów.

Wśród stosowanych przez nauczycielki i nauczycieli metod pojawiły się również wyjaśnienia, upomnienia, pogadanki, a nawet konfrontacje czy mediacje:

Za każdym razem reaguję przede wszystkim upomnieniem, wyjaśnieniem co znaczy słowo lub zwrot, którego uczeń użył (nie zawsze są świadomi tego, co mówią). Najczęściej sprawa kończy się na przeprosinach i nie trzeba dalej interweniować. Nie byłam świadkiem żadnego zdarzenia, które wymagałoby większego działania z mojej strony. Zazwyczaj są to zaczepki słowne i dokuczanie.

Upomnienie, wyjaśnienie przyczyn zachowania dyskryminacyjnego oraz jego możliwych konsekwencji.

Zwracam uwagę na potrzebę poszanowania każdej osoby. Staram się wyjaśnić, dlaczego prezentują takie zachowanie. Wskazuję, jak ważna jest tolerancja, że każda osoba jest ważna niezależnie od wyglądu i poglądów.

Konfrontacja stron, wyjaśnienie konfliktu. Próba zrozumienia drugiej strony.

4. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach a kompetencje i potrzeby...

Rozmowa z wychowawcą i z uczniami, wyciągnięcie konsekwencji w postaci punktów ujemnych, próba przybliżenia tematu np. związanych z tolerancją wobec osób z LGBT lub ze spektrum autyzmu.

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli pojawiły się też inne metody dyscyplinowania i edukowania uczennic/uczniów – m.in. ujemne punkty za zachowanie, przeprowadzenie zajęć integracyjnych w celu poprawy relacji w grupie bądź zajęć tematycznych – związanych z konkretną sytuacją, która miała miejsce w szkole, a także odnoszenie się do wypracowanych procedur, obowiązujących na terenie placówki:

Zajęcia wychowawcze w klasie, prezentacja materiałów multimedialnych, trening emocji.

Zgodnie z procedurami szkolnymi – wyjaśnienie sprawy, wyciągnięcie konsekwencji.

Przeprowadziłam rozmowę i zorganizowałam dodatkowe zajęcia i zabawy w celu zwiększenia integracji dzieci obu narodowości.

Skrytykowałam postawę ucznia oraz wytłumaczyłam, że osoby LGBT to ludzie, jak ty i ja i należy im się taki sam szacunek, jakiego wymagam od innych. Wzięłam kartkę papieru, klasa miała ją obrażać – za każde nieміłe hasło kartka była gnieciona. Później klasa miała przeprosić kartkę – wtedy ją rozprostowałam. Mimo to miała zagięcia. Miało to zobrazować, że obelgi i agresja, nawet zadośćuczyniona pozostawia „efekty” na długo.

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli pojawiły się również opisy konkretnych zdarzeń i problemów związanych z nieakceptowaniem uczennic i uczniów z powodu ich odmienności. Kilukrotnie

wystąpił wątek osób o zróżnicowanej orientacji seksualnej, niebinarnych czy transpłciowych, uczennic i uczniów pochodzenia ukraińskiego czy też osób z niepełnosprawnościami, czego przykładem mogą być powyższe, a także niżej zacytowane wypowiedzi:

Uczeń używał lekceważącego określenia w stosunku do ucznia z Ukrainy wywołując agresywną reakcję Ukraińca; sytuacja szybko zażegnana, chłopcy pogodzeni.

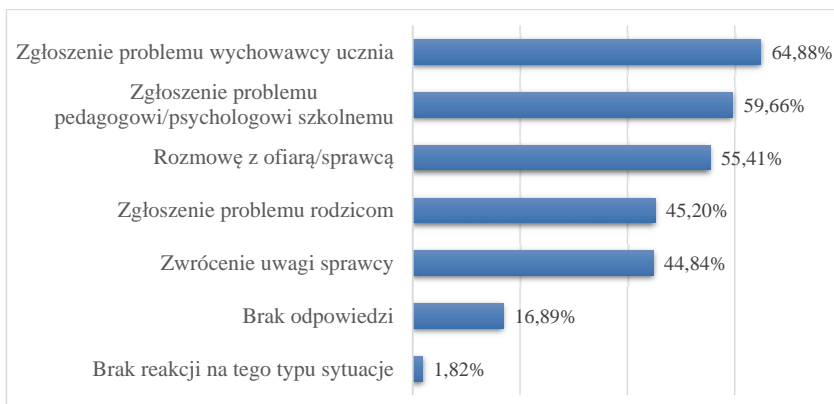
Uczniowie wyrażali niezadowolenie z powodu „innego” traktowania uczniów z Ukrainy. Twierdzili, że „wolno im więcej”. Uznawali to za niesprawiedliwe.

Sytuacja nie była groźna w sensie agresji fizycznej, dotyczyła wyzywania chłopca pt. „pedale”, niby żartobliwie. Zareagowałam od razu, mówiąc otwarcie o moim stosunku do osób o odmiennej orientacji seksualnej, osób niebinarnych, czy transpłciowych. (...) W innych sytuacjach w pracy z dziećmi w normie pojawiają się uwagi dotyczące wyglądu, nienakierowane na konkretne osoby, tylko np. dyskusje, że jakiś chłopak się maluje itp. W tych sytuacjach zawsze uczestniczę w rozmowie, mówiąc, że nie mam nic przeciwko temu etc. Dzieci wnoszą stereotypy z domu, a te dotyczące tego, co wypada chłopcom, a co dziewczynom są zauważalnie tradycyjne i silne.

Kolejnym istotnym zagadnieniem jest sposób reagowania nauczycieli w sytuacjach, kiedy są świadkami takich zachowań. Należy jednak doprecyzować, że pytanie dotyczyło sposobów na obserwowane w szkole reakcje na sytuacje dyskryminacji, a nie o własne sposoby postępowania badanych w takich sytuacjach („W jaki sposób nauczycielki/nauczyciele będący świadkami dyskryminacji najczęściej reagują na tego typu sytuacje w Pani/a szkole?”).

W oparciu o wskazania osób badanych w ramach kafeterii oraz własne odpowiedzi uczestników badań, do najczęściej prezentowanych przez nauczycielki/nauczycieli reakcji zaliczyć można: zgłaszanie problemu wychowawcy ucznia (64,88%), zgłaszanie problemu pedagogowi/psychologowi szkolnemu (59,66%). Nieco rzadziej respondentki i respondenci deklarują, że podejmują rozmowę z ofiarą/sprawcą (55,41%) lub zwracają uwagę sprawcy (44,84%). Spora część osób uczestniczących w badaniach deklaruje zgłaszanie problemu rodzicom (45,20%). Warto jednak dodać, że niemal 17% uczestniczących w badaniach nauczycielek i nauczycieli nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, co może sugerować, że obserwowane przez nich grono pedagogiczne nie podejmuje żadnych działań w kierunku rozwiązania sytuacji dyskryminacyjnej bądź nie obserwują podobnych sytuacji w swoich szkołach (Wykres 15).

Wykres 15. Relacje osób uczestniczących w badaniach dotyczące reakcji nauczycielek/nauczycieli na sytuacje dyskryminacji na terenie szkół (N = 823)



Przedstawione wyniki badań sugerują, iż w opiniach badanych nauczycielki i nauczyciele prezentują aktywną postawę w sytuacjach

występowania dyskryminacji wśród uczennic/uczniów. W świetle deklaracji osób uczestniczących w badaniach, nauczycielki i nauczyciele nie są bierni wobec osób dyskryminowanych i dyskryminujących, tylko 1,82% respondentów wskazało na brak reakcji na tego typu sytuacje. W reakcjach grona pedagogicznego przeważają jednak działania pośrednie, tj. zgłaszanie sytuacji innym nauczycielom pełniącym funkcję wychowawców oraz specjalistom – pedagogom lub psychologom szkolnym. **Dużą część nauczycielek i nauczycieli podejmuje bezpośrednie działania naprawcze**, które sprowadzają się do rozmów z ofiarami lub sprawcami zachowań dyskryminujących. Z jednej strony może to sugerować otwartość i asertywność nauczycielek i nauczycieli w sytuacjach konfliktowych między uczennicami/uczniami, z drugiej strony może być przejawem przyzwyczajenia dorosłych do interweniowania w uczniowskie konflikty. Niestety wśród odpowiedzi osób uczestniczących w badaniach nie pojawiły się propozycje dotyczące podejmowania działań na rzecz mediacji rówieśniczych czy też inne rozwiązania bezpośrednio angażujące młodych ludzi w zmierzenie się z sytuacją dyskryminacji.

Działania naprawcze, w których to dzieci i młodzież samodzielnie podejmują próbę znalezienia rozwiązań zaistniałego konfliktu, w atmosferze wzajemnego szacunku, zrozumienia potrzeb i interesów obydwu stron, zwane mediacjami rówieśniczymi¹³, są najlepszym sposobem rozwijania kompetencji społeczno-emocjonalnych uczennic i uczniów, w tym uczą negocjowania, spoglądania na problem z różnych punktów widzenia, co sprzyja budowaniu zaufania i otwartości, jak i przejmowaniu odpowiedzialności za swoje decyzje.

¹³ K. Wojtanowicz, *Mediacje rówieśnicze jako metoda wychowawcza*, „Studia Socialia Cracoviensia” 2016, nr 2 (15), s. 146.

4.7. Funkcjonowanie uczennic i uczniów z Ukrainy w placówkach oświatowych

Zgodnie z Informacją Publiczną Rzecznika Praw Obywatelskich „w ostatnich miesiącach roku szkolnego 2021/2022 w ramach polskiego systemu edukacji uczyło się około 200 tys. ukraińskich dzieci, z czego około 40 tys. w przedszkolach”¹⁴. Przyjęcie do polskich placówek oświatowych tak dużej liczby dzieci z Ukrainy na warunkach dotyczących obywateli polskich wiązało się i nadal wiąże ze licznymi wyzwaniem. W kontekście tematyki niniejszego raportu niezwykle istotnym zagadnieniem wydaje się funkcjonowanie dzieci uchodźczych z Ukrainy w polskich szkołach jako grupy szczególnie narażonej na wykluczenie i dyskryminację na tle tzw. inności – kulturowej, obyczajowej, językowej oraz sytuacyjnej (związanej z kontekstem politycznym). Dlatego w badaniach zebrano relacje nauczycielek i nauczycieli na temat ich doświadczeń w pracy z uczennicami i uczniami uchodźczymi oraz dostrzeganych trudności w funkcjonowaniu tych dzieci w katowickich szkołach.

W celu pozyskania danych na temat trudności w funkcjonowaniu dzieci uchodźczych z Ukrainy w katowickich szkołach zapytano nauczycielki i nauczycieli o te kwestie w formule pytania otwartego. Analiza swobodnych wypowiedzi uczestników badań pozwala stwierdzić, że nieco ponad połowa nauczycielek i nauczycieli nie wskazuje na zaobserwowanie problemów w funkcjonowaniu uczennic i uczniów ukraińskich (53,22%). Co więcej, pojawiły się głosy wskazujące na skuteczną adaptację dzieci ukraińskich w środowisku polskiej szkoły:

¹⁴ *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy – rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz>, (data dostępu: 06.02.2023).

Ogólnie dzieci w starszych klasach (7–8) dosyć dobrze odnalazły się wśród rówieśników. Nasi uczniowie nie traktują ich inaczej/gorzej niż siebie nawzajem.

Dzieci z Ukrainy funkcjonują normalnie, bez jakichkolwiek problemów. Mają pełne wsparcie nauczycieli i kolegów.

Dzieci bardzo dobrze zaaklimatyzowały się w klasie, do której dołączyły. Rówieśnicy dobrze ich przyjęli i zaopiekowali się nimi, oferując pomoc.

W klasie mam sześć uczennic z Ukrainy, które w środowisku klasy są akceptowane, coraz bardziej żyte z innymi; mają koleżanki i pomoc nauczycieli. Na pewno trudno jest im realizować treści nauczania w języku polskim. Dzięki ogromnemu wsparciu nauczycieli, praca nad rozumieniem poleceń kierowanych do uczennic w języku polskim, korzystanie z aplikacji tłumacza, przekazywanie filmów edukacyjnych, streszczeń lektur, dodatkowym wyjaśnieniom nauczyciela wspomagającego, działaniom motywacyjnym wychowawczyni i dodatkowym lekcjom języka polskiego mogą stwierdzić, że uczennice osiągają dobre i bardzo dobre wyniki w nauce. Uczennice chętnie nawiązują relacje z uczniami i uczennicami z innych klas. Bardzo zależy im na nawiązaniu kontaktów koleżeńskich pozalekcyjnych z grupami z różnych klas, znalezieniu swojej grupy odniesienia, swobodnie się komunikują i coraz lepiej aklimatyzują się w nowej rzeczywistości. Starają się solidnie wywiązywać z powierzonych zadań.

Nauczycielki i nauczyciele wskazujący na występowanie problemów w funkcjonowaniu dzieci ukraińskich, jako najistotniejszą kwestię typowali trudności komunikacyjne uczniów z nauczycielami, jak i swoimi rówieśnikami. W 36,09% wszystkich wypowiedzi uczestników badań pojawiły się takie określenia, jak: „kłopoty z porozumiewaniem się”, „bariera językowa”, „brak zrozumienia”, „brak kontaktu”, „brak znajomości języka polskiego”.

Analiza zebranych danych sugeruje ponadto, że słaba komunikacja językowa dzieci ukraińskich może być źródłem występowania także innych problemów w ich funkcjonowaniu. Wśród nich ankietowane i ankietowani wskazywali na izolację i niechęć do integracji z grupą (te określenia pojawiły się w 6,56% wszystkich wypowiedzi) oraz na trudności adaptacyjne (2,43%). Przykładowe wypowiedzi nauczycielek/nauczycieli:

Trzymają się w swojej grupie, nie nawiązują bliższej relacji z uczniami polskimi.

Słabo się asymilują przez blokadę językową, tworzą swoje grupy, do których nie dopuszczają innych.

Uczniowie ci nie szukają kontaktu z uczniami polskimi i wolą kontaktować się z innymi uczniami z Ukrainy. Uczniowie polscy również nie szukają kontaktu z nimi.

Inni uczniowie zazwyczaj nie chcą z nimi spędzać czasu, wykluczają ich ze swoich zabaw bądź kręgów towarzyskich.

Nauczycielki i nauczyciele wskazywali również na inne obserwowane trudności u uczennic/uczniów ukraińskich, jak chociażby brak motywacji lub wręcz niechęć do nauki (3,77%):

Brak motywacji do nauki. Uczniowie uważają, że zaraz wrócą na Ukrainę i nie muszą się starać.

Brak motywacji do nauki – liczenie na szybki powrót na Ukrainę.

Pojawiały się także głosy świadczące o istotności pod tym względem różnic kulturowych, trudnościach materialnych, a nawet obarczone

stereotypami i uprzedzeniami postawy wobec uczennic i uczniów z doświadczeniem migracji, jak również odwrotnie – znaczenie uprzedzeń dzieci ukraińskich w stosunku do polskich. Przykładem są wypowiedzi:

Zdarzają się wyzwiska, prowokacje („kocham Putina” itp.), celowe sprawianie przykrości (np. pozbawione kontekstu nagłe pytanie o przeżycia wojenne w trakcie lekcji na zupełnie inny temat). W klasie 4 SP uczniowie polscy zawiązali grupę „zwalczającą” dzieci ukraińskie, podejmując wobec nich szereg działań (zabieranie rzeczy, zamykanie w szatni w-f, dezorganizacja przyborów szkolnych itp.). Liczne działania wychowawcze były mało skuteczne.

Zazdrość o pomoc socjalną, zazdrość o większe zainteresowanie, złość na postawę i zachowanie niektórych uczniów z Ukrainy (wyniosłość, poczucie wyższości, wyśmiewanie się z polskich uczniów – w integracji np. niepełnosprawnych lub gorzej usytuowanych).

Czasami brak akceptacji, czasami wykluczenie. Najczęściej jest to również słowna agresja, w tym nieprzychylnie komentowanie sytuacji, w jakiej znalazła się Ukraina.

Odmienne poglądy na sprawy codzienne.

Różnice kulturowe, rzekome faworyzowanie cudzoziemców ze względu na przeżycia z ostatniego roku. Dzieci pochodzące z Ukrainy nie respektują naszych norm – źle zachowują się na lekcjach, są samowolne, lekceważą stawiane granice.

Analiza wypowiedzi pokazała, że zdecydowana większość badanych (66,09%) nie zaobserwowała w swoich klasach problematycz-

nych sytuacji, które były zainicjowane przez uczennice/uczniów pochodzenia ukraińskiego. W głosach nauczycielek i nauczycieli, którzy na takie zdarzenia zwrócili uwagę, można było doszukać się istnienia różnorodnych trudności, z którymi muszą zmierzyć się zarówno nauczycielki/nauczyciele, jak i koledzy oraz koleżanki uczniów z doświadczeniem migracji wojennej. Wypowiedzi badanych wskazywały pod tym względem na kilka kategorii:

- niezrozumienie językowo-kulturowe (17,01%),
- niechęć do nauki języka polskiego i przyswajania wiedzy w polskich szkołach (5,71%),
- inne trudności adaptacyjne (4,25%).

Oto przykładowe komentarze nauczycielek i nauczycieli w tej kwestii:

Poza kwestiami związanymi z językiem, są to takie same sytuacje jak te, które stwarzane są przez uczniów polskich.

Niektórzy uczniowie/uczennice (nastolatki) mają trudności adaptacyjne – głośno demonstrują niechęć do przebywania w Polsce i do uczenia się w polskiej szkole, czym niestety nie zachęcają do siebie rówieśników. Rozmawiają głównie ze sobą po ukraińsku – bariera językowa jest na pewno dużą przeszkodą w nawiązywaniu relacji.

Niektóre z tych dzieci po prostu nie chcą żyć poza Ukrainą, tęsknią za domem, przeszkadzają w nauce innym, nie chcą też uczyć się języka polskiego, w ich zdobywaniu umiejętności i wiedzy nie dostrzega się postępu. Jednak takich dzieci jest zdecydowana mniejszość.

Jedyną trudną sytuacją jaką widzę u młodzieży jest postawa obserwatora i brak inicjatywy na otwarty kontakt z innymi osobami w grupie. Trudno jest do nich dotrzeć tak, żeby się otworzyły.

Oprócz uczniów z Ukrainy, którzy funkcjonują dobrze i bardzo dobrze są tacy, którzy nie chcą podjąć próby nauki języka polskiego, buntują się wobec instytucji szkoły, konfliktują się z rówieśnikami, a odrzucając pomoc i zainteresowanie kolegów, skazują się na wykluczenie.

Część nauczycielek i nauczycieli (13,85%) przedstawiła mniej lub bardziej szczegółowe opisy trudności wychowawczych, które przejawiają uczennice i uczniowie pochodzenia ukraińskiego, w tym: nieprzestrzeganie zasad obowiązujących na terenie szkoły, zachowania agresywne, wulgaryzmy i wiele innych. Oto przykłady wypowiedzi, świadczące o tego typu problemach:

Roszczeniowy stosunek i lenistwo ze strony niektórych Ukraińców, niestosowanie się do zasad szkolnych, liczenie na przywileje.

Nie chcą się uczyć, nie chcą ćwiczyć na wychowaniu fizycznym, np. bo mają tipsy i nie chcą połamać paznokci, chcą palić e-papierosy i są oburzone (dziewczynki) tym, że zabraniamy im tego.

Czasami świadomie się izolują, w większym stopniu niż polskie dzieci uciekają się do metod wykraczających poza standardy (ściąganie, szukanie ulg – dodatkowych terminów sprawdzianów, unikanie obowiązków).

Często, ale nie jest to regułą przebywają we własnej grupie, nie integrują się, używają własnego języka, w tym wulgaryzmów licząc, że nauczyciel nie zrozumie.

Brak akceptacji panujących zasad. Niewłaściwe zachowania wobec innych uczniów i nauczycieli, takie jak mówienie wulgarnie po ukraińsku.

4. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach a kompetencje i potrzeby...

Nudzą się na lekcjach, korzystają z telefonów komórkowych, nie mają motywacji do nauki w polskiej szkole. Jeśli jest duża grupa w klasie, to trzymają się razem i zakłócają przebieg lekcji.

Uczniowie z Ukrainy raczej nie są chętni do nauki. Przerwywają zajęcia, komentują, zwracają na siebie bezustannie uwagę. Przeszkadzają w prowadzeniu lekcji. Zdarzają się z ich strony niestosowne żarty w stosunku do innych uczniów lub nauczycieli. Niechętnie wykonują polecenia nauczyciela.

Wykorzystują barierę językową, z niechęcią odnoszą się do polskich kolegów, wyśmiewają polskie dzieci, które popełniają błędy w trakcie ćwiczeń, a same w takiej sytuacji teatralnie rozpaczają i wymuszają pocieszenie.

Zdarzały się przypadki, że starsi chłopcy byli agresywni wobec polskich kolegów – ale to Polacy prowokowali takie zachowania.

Bariera językowa w niektórych przypadkach, wywyższanie się, wyśmiewanie z kolegów, brak szacunku do posiłków wydawanych w stołówce szkolnej, arogancja wobec nauczycieli, np. uczennica, która świetnie operuje j. polskim odpowiada nauczycielowi w j. ukraińskim (choć wcześniej odpowiadała w j. polskim), na słowa nauczyciela – „Nie rozumiem, co mówisz”, odpowiada – „To Pani problem.

Opisane wyżej trudności – niechęć do nauki języka polskiego, niskie zaangażowanie w naukę, łamanie zasad – mogą wynikać z kilku czynników. Pierwszym może być szok kulturowy.

Shok kulturowy to zaburzenie funkcjonowania psychosomatycznego związane z przedłużającym się kontaktem z odmienną kulturą. Łączy się on z dostrzeżeniem odmienności własnej i nowej kultury, któremu towarzyszy lęk i dezorientacja wynikające z braku lub niepełnej wiedzy

dotyczącej oczekiwań płynących z nowego środowiska kulturowego (co wiąże się z niezrozumieniem pojawiających się sytuacji i trudnościami z rozeznaniem kodów kulturowych)¹⁵.

Ponadto nasze badania prowadzone były prawie po roku od rozpoczęcia wojny na Ukrainie, kiedy gotowość polskiego społeczeństwa do wspierania Ukraińców zaczęła spadać. Jak zauważają Pyżalski i współautorzy:

kolejnymi fazami są konfrontacja i separacja, czyli dwie fazy zmęczenia różnicami kulturowymi, w których zaczynają dominować mniej przychylne emocje: od wstydu, przez niechęć, po wrogość i obronę. Huśtawka emocji związana z procesem potocznie zwanym szokiem kulturowym w pewnym momencie stabilizuje się, ale zazwyczaj na niższym poziomie euforii i współpracy niż to było na początku¹⁶.

Drugim czynnikiem tłumaczącym zachowania uczniów ukraińskich mogą być doświadczane przez nich objawy stresu pourazowego. Kwestionowanie norm społecznych, agresja czy bierność mogą być mechanizmami radzenia sobie wynikającymi z doświadczenia kryzysu. W przypadku pierwszego czynnika konieczne jest dostarczanie wiedzy o różnicach kulturowych, aby wzmacniać adaptację i pozytywne relacje międzygrupowe, co się zaś tyczy drugiego

¹⁵ K. Smoter, *Uczniowie z doświadczeniem uchodźczym a szkolne sytuacje dydaktyczno-wychowawcze*. „Intercultural Relations” 2023, nr 7 (1(13), s.133–50.

¹⁶ J. Pyżalski i in., *Razem w klasie. Dzieci z Ukrainy w polskich szkołach. Potencjały i wyzwania w budowaniu wielokulturowej szkoły w kontekście wojny w Ukrainie według nauczycieli i nauczycielek. Raport z badania*, Fundacja Szkoła z klasą, Warszawa 2022, s.21.

aspektu, konieczne jest zapewnienie uczniom dostępu do poradnictwa oraz wsparcia psychologicznego.

Okazuje się też, że organizacja dodatkowych form wsparcia dla uczennic/uczniów z doświadczeniem migracji zalecana przez Ministra Edukacji i Nauki¹⁷ nie jest zadaniem łatwym, a czasem wręcz niemożliwym do zrealizowania ze względu na negatywne nastawienie niektórych uczennic/uczniów ukraińskich, a nawet całych rodzin do nauki języka polskiego oraz słabą motywację do uczęszczania na zajęcia lekcyjne. Jak trudno jest wypełnić tego typu zalecenia, obrazuje wypowiedź jednego z nauczycieli:

Część dzieci ukraińskich wciąż bardzo słabo mówi po polsku, co utrudnia ich codzienne funkcjonowanie zarówno wśród rówieśników, jak i na lekcjach. Lekcje w mieszanych klasach są fikcją. Dzieci ukraińskie bardzo niewiele z nich wynoszą, a nauczyciele nie mają możliwości, ani nawet czasu, żeby dla nich opracowywać inne materiały w innym języku, nieznanym nauczycielowi. To sprawia, że dzieci ukraińskie w szkole głównie wietują, zamiast się uczyć i tym bardziej zbierają się w grupki własnej narodowości.

W wypowiedziach nauczycielek i nauczycieli pojawiły się również przykłady dobrych praktyk, świadczące o zrozumieniu dla możliwych trudności, które mogą występować w procesie uczenia się dzieci uchodźczych. Najogólniej ujmując, osoby uczestniczące w badaniach starają się szybko znaleźć możliwości przeciwdziałania występującym trudnościom. Przykładowe wypowiedzi ukazujące tę postawę to:

¹⁷ *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekście-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>, (data dostępu: 06.02.2023).

Moi uczniowie mają za zadanie im pomagać, mają opiekunów w klasie, którzy im przez kilka tygodni pomagają. Również takie zadanie dotyczy pomocy osobom z dysfunkcjami czy niepełnosprawnościami. Jednak zaznaczam zawsze, że nie mają za nich wykonywać żadnych zadań, tylko udzielać wskazówek, wytłumaczyć.

Więcej czasu należy poświęcić na indywidualizację pracy, tłumaczenie treści itd.

Większość badanych nauczycielek i nauczycieli katowickich szkół nie zaobserwowała poważnych problemów w funkcjonowaniu uczennic/uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym. Respondentki i respondenci, którzy odnotowali takie zdarzenia, przyznają, że ich podłożem jest przede wszystkim bariera językowa powodująca trudności komunikacyjne dzieci uchodźczych z nauczycielkami/nauczycielami oraz rówieśnikami. Ta bariera pociąga za sobą kolejne problemy, takie jak izolowanie się od grupy, trudności adaptacyjne czy też brak motywacji do nauki. Nauczycielki i nauczyciele wskazywali również na różnice kulturowe, stereotypy oraz uprzedzenia powodujące wzajemną niechęć uczennic i uczniów do siebie. Ponadto uczestnicy badań przedstawiali opisy konkretnych zdarzeń, z którymi spotykają się w swojej codziennej pracy z młodymi ludźmi z doświadczeniem migracji wojennej. Wśród nich pojawiły się relacje o zachowaniach świadczących o nieprzestrzeganiu zasad obowiązujących na terenie szkoły, zachowaniach agresywnych i wulgarnych, jak również wyraźna niechęć dzieci ukraińskich do nauki języka polskiego.

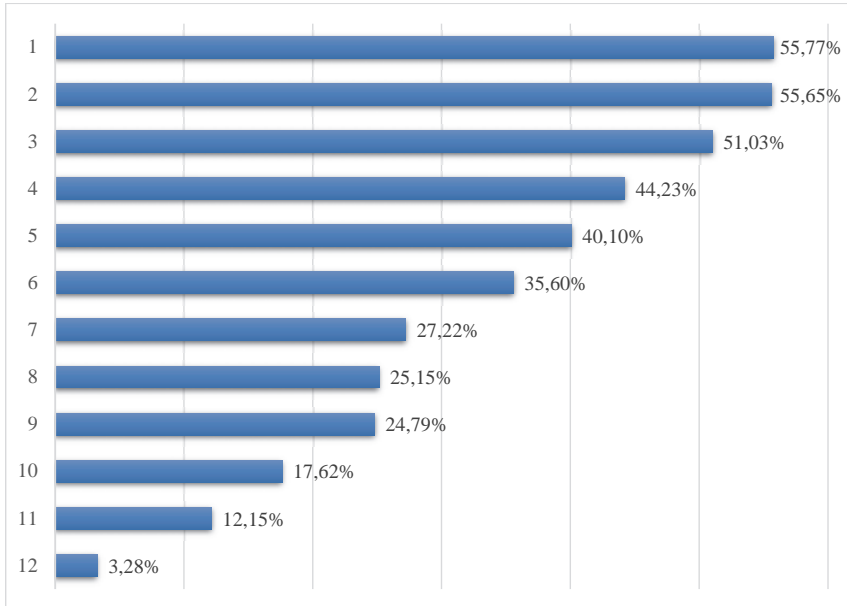
A zatem analiza zgromadzonych w tej kwestii danych wyraźnie pokazuje, że słaba komunikacja językowa dzieci ukraińskich ma ogromne znaczenie dla ich procesu adaptacji w nowym środowisku. Brak

znajomości języka (zarówno mówionego, jak i pisanego) ogranicza szansę na porozumiewanie się z rówieśnikami oraz przekłada się bezpośrednio na trudności edukacyjne i wychowawcze uczennic i uczniów w szkole.

4.8. Rola szkoły w poszanowaniu różnorodności uczennic i uczniów oraz równego traktowania – działania proponowane przez nauczycielki i nauczycieli uczestniczących w badaniach

W świetle tematu badań oraz ich aplikacyjnego celu, istotną kwestią było rozpoznanie opinii nauczycielek i nauczycieli co do działań i zadań szkoły w zakresie poszanowania różnorodności i równego traktowania uczennic oraz uczniów. Uzyskane w badaniu dane pokazują, że najwyższa liczba respondentek i respondentów preferowała pod tym względem podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji wobec sprawców (55,77%) oraz udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej osobom dyskryminowanym (55,65%). Niemal podobnie popularnym wskazaniem było prowadzenie w szkole warsztatów dla uczennic/uczniów i ich rodziców (51,03%). Nieco rzadziej preferencje nauczycielek i nauczycieli dotyczyły organizowania spotkań ze specjalistami takimi, jak psychologowie, pedagodzy, prawnicy (44,23%) oraz pogadanek lub warsztatów dla uczennic/uczniów z wychowawcą, pedagogiem czy psychologiem szkolnym (40,10%). Mniej licznie osoby uczestniczące w badaniach wyrażały potrzebę zapisania konkretnych rozwiązań w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły (27,22%). Procentowy wykaz uzyskanych odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 16.

Wykres 16. Rozwiązania na rzecz poszanowania różnorodności w szkołach proponowane przez uczestników badań (N = 823)



Legenda:

1. Podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji wobec sprawców.
2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna osobom dyskryminowanym.
3. Warsztaty dla uczennic/uczniów i dla rodziców.
4. Organizowanie spotkań ze specjalistami (psychologowie, pedagodzy, prawnicy).
5. Pogadanki dla uczennic/uczniów z wychowawcą, pedagogiem/ psychologiem szkolnym.
6. Kampanie społeczne na terenie szkoły.
7. Zapisanie konkretnych rozwiązań w programie wychowawczo-profilaktycznym szkoły.
8. Udział pracowników w formach podnoszenia kompetencji na temat równego traktowania i przeciwdziałania dyskryminacji.
9. Tematyczne imprezy szkolne, zajęcia pozalekcyjne.
10. Konkursy, zawody na temat dyskryminacji vs poszanowania różnorodności.
11. Brak odpowiedzi.
12. Inne.

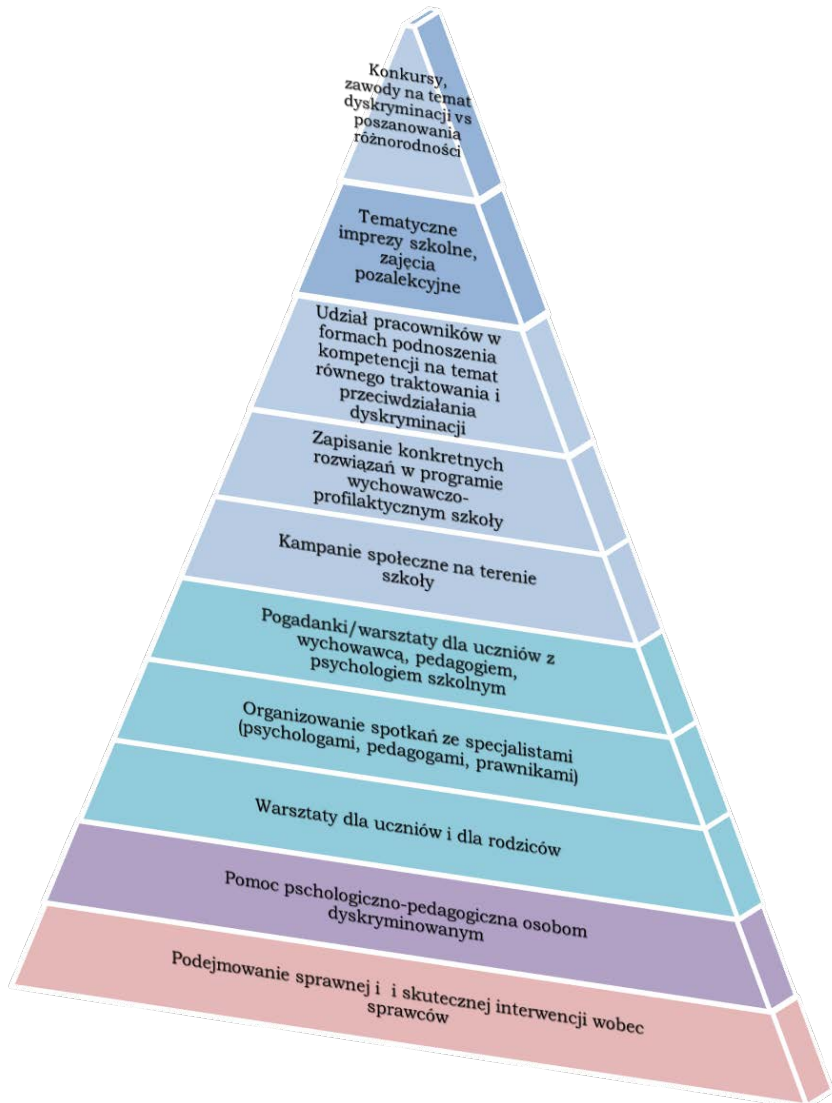
Wśród dodatkowych odpowiedzi znalazły się m.in. wypowiedzi sugerujące, że wszystkie ww. działania prowadzone są na terenie placówki

(3 osoby); brak potrzeby tego typu zajęć (3 osoby); potrzeba motywowania do nauki i współpracy dzieci ukraińskich; projekty międzynarodowe (2 osoby); skuteczniejsza i pełniejsza pomoc asystentów kulturowych; kampanie społeczne; brak potrzeby podnoszenia kompetencji nauczycieli; rozmowy oraz przykład własny; zwiększenie zakresu działań w zakresie rozwijania kompetencji wychowawczych rodziców; nowe rozwiązania na poziomie Prawa Oświatowego i Karty Nauczyciela.

Obrazując ustalone preferencje nauczycielek i nauczycieli na temat działań, jakie powinna podejmować szkoła, można zaproponować ich przedstawienie w postaci piramidy (Rysunek 2).

Uzyskany obraz proponowanych rozwiązań daje podstawy, aby sądzić, iż najbardziej preferowanym przez nauczycielki i nauczycieli działaniem wobec zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania wśród uczennic/uczniów jest podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji względem sprawców oraz pomoc ofiarom. To oznacza, że nauczycielki i nauczyciele preferują działania bezpośrednie, związane z konkretnymi incydentami, czyli interwencje wobec przypadków. Należy podkreślić, że interwencja jest nie tylko działaniem bezpośrednim (restrykcyjnym, ratowniczym), w którym osoba nauczycielska stanowi czynnik decydujący o szybkim, zdecydowanym i stanowczym sposobie rozwiązania konfliktu. Jest również działaniem wychowawczym o charakterze prewencyjnym wobec ponawiania się przedmiotowych zachowań w perspektywie danych stron zaistniałej sytuacji, ale także w stosunku do innych uczennic/uczniów.

Potrzeba skutecznych interwencji wobec sprawców jest działaniem niezwykle trudnym, gdyż wymaga szybkiej i trafnej reakcji przy jednoczesnym rozpoznaniu sytuacji, natychmiastowej analizie informacji i podjęciu decyzji wraz z określonym sposobem rozwiązania sytuacji. Równie istotne jest odpowiednie wsparcie osób doświadczających dyskryminacji, w tym zakresie kompetencje osób udzielających takiego wsparcia muszą być wysokie, gwarantując brak ryzyka pogłębienia



Rysunek 2. Piramida preferencji nauczycielek i nauczycieli na temat działań szkoły wobec zjawisk dyskryminacji

negatywnych skutków doświadczenia dyskryminacji. A zatem z jednej strony dobrze, że nauczycielki i nauczyciele wskazują na potrzebę tej pomocy, ale gorzej, że podnoszenie własnych kompetencji w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji nie należy do silnych preferencji (około 1/4 wskazań).

Rzadziej niż w działaniach bezpośrednich nauczyciele widzą skuteczność i rolę szkoły na rzecz ograniczania dyskryminacji w działaniach ogólnowychowawczych (warsztaty, spotkania, pogadanki, kampanie społeczne, imprezy szkolne i dodatkowe zajęcia). To dość niepokojąca tendencja w świetle naukowej wiedzy o znaczeniu profilaktyki i jej efektywności w sferze ograniczania problemów i zagrożeń, w tym dyskryminacji. Z pewnością znaczenie tych działań na poziomie ogólnym powinno być wśród nauczycieli promowane.

Formalne ustanowienie roli szkoły w ochronie różnorodności i zapobieganiu dyskryminacji, podobnie jak w innych typach problemów społecznych dotyczących szkoły, jest działaniem profilaktycznym w sensie normotwórczym i widziane jest jako bardzo istotny wymiar działań ograniczających/eliminujących problemy. W tym świetle nieco niepokoi fakt, że jedynie jedna trzecia osób poddanych badaniom wskazała na ten kierunek działań. Także więc i ten kierunek postępowania wobec zjawiska dyskryminacji powinien być w szkołach promowany i uświadamiany nauczycielkom i nauczycielom.

4.9. Wiedza i kompetencje nauczycielek i nauczycieli dotyczące zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym oraz potrzeby w zakresie ich podnoszenia

Kompetencje zawodowe można interpretować jako indywidualne zdolności, predyspozycje do wykonywania danego zawodu (w tym

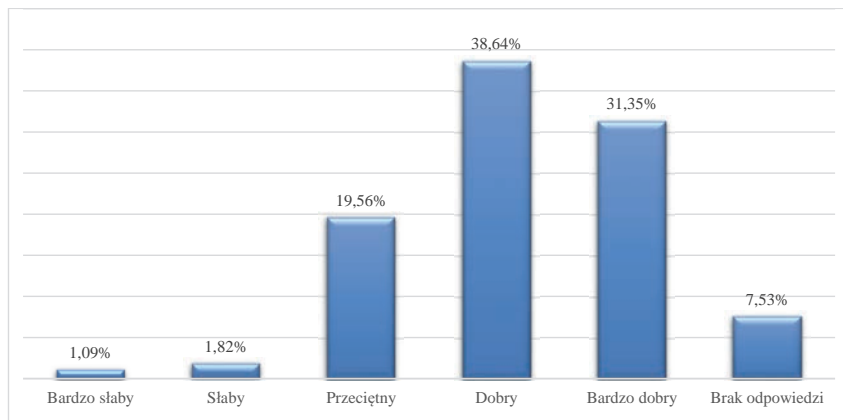
przypadku zawodu nauczyciela), które opierają się zarówno na posiadanej w danym obszarze wiedzy oraz umiejętnościach, jak i doświadczeniach wynikłych z praktykowania, ale też na wrodzonych właściwościach danej osoby. Mówiąc zatem o kompetencjach nauczyciela, wyróżniamy kompetencje merytoryczne (utożsamiające nauczyciela z ekspertem w danej dziedzinie), kompetencje dydaktyczno-metodyczne (odnoszące się do jego warsztatu pracy) oraz wychowawcze (dotyczące różnych sposobów oddziaływania na wychowanków)¹⁸.

Ogólnie oczekuje się, aby każda nauczycielka i każdy nauczyciel był osobą o wysokim morale, wyposażoną w szeroką wiedzę humanistyczną i specjalistyczną. Był profesjonalistą uprawiającym sztukę wychowania i uczenia, ale także wzorem godnym naśladowania. Sprostanie tak wysokim wymaganiom nie jest łatwe, dlatego temat rozwoju kompetencji w różnych formułach kształcenia i doksztalcania nauczycielek/nauczycieli, w szczególności w kontekście problemu, jakim jest dyskryminacja, a także potrzeba ochrony i poszanowania godności uczennic i uczniów, stał się kolejnym aspektem istotnym do rozpoznania w prezentowanych w raporcie badaniach, a następnie polem do rekomendacji na rzecz podnoszenia nauczycielskich kompetencji.

W kontekście aplikacyjnego charakteru raportu, niezbędnym elementem rozpoznania stała się diagnoza poziomu kompetencji nauczycielek i nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji. Uzyskane dane sugerują wysoki poziom samooceny osób uczestniczących w badaniach na ten temat. Ponad jedna trzecia badanych oceniła swoje kompetencje na poziomie bardzo dobrym (31,35%), a niemal 39% na poziomie dobrym. Wyniki zaprezentowano na wykresie 17.

¹⁸ W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005, nr 27/28, s. 17.

Wykres 17. Deklarowany poziom kompetencji nauczycielek i nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole (N = 823)



Pytanie o ocenę kompetencji opatrzone możliwością dodatkowego komentarza, stanowiącego umotywowanie oceny poziomu swoich kompetencji w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole. Wśród uzyskanych wypowiedzi, do najczęściej powtarzających się należały:

- udział w konferencjach oraz szkoleniach z zakresu dyskryminacji;
- umiejętność reagowania oraz podejmowania właściwych rozmów;
- uświadamianie uczniów;
- brak szkoleń z zakresu tożsamości płciowej oraz orientacji seksualnej;
- brak okazji do reagowania, łączący się z brakiem zjawiska dyskryminacji w szkole.

Dodatkowo osoby poddane badaniu wskazywały w komentarzach na inne posiadane cechy w ramach swoich kompetencji: empatyczność, wrażliwość, brak obojętności względem krzywdy innego człowieka, zaangażowanie w pracę oraz gotowość do natychmiastowego reagowania w sytuacji konfliktu w grupie uczniów i uczennic.

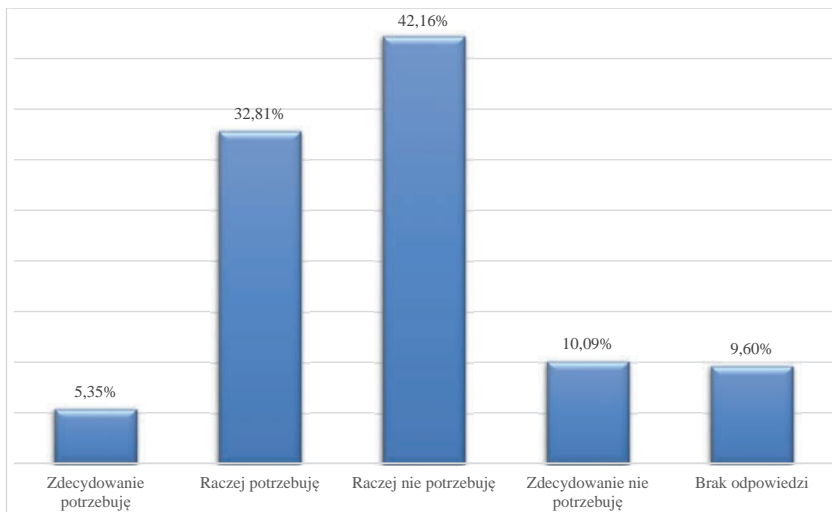
Większość deklarowanych przez środowisko nauczycielskie poziomów kompetencji (dobre i bardzo dobre) niewątpliwie są związane z posiadanym doświadczeniem zawodowym. Przypomnieć należy, że zdecydowana większość badanych to nauczyciele o bardzo długim stażu pracy. Wydają się zatem po części efektem specyfiki środowiska doświadczonych, wieloletnich nauczycieli, tj. ich wrośnięcia w tożsamość osób, które wiedzą (mają wiedzę) i które nauczają innych. Zwrócić należy uwagę, że stosunkowo niewiele osób oceniło swoje kompetencje w temacie przeciwdziałania dyskryminacji jako przeciętne, a tym bardziej słabe czy bardzo słabe.

Przyjmując stanowisko, że decydującym o jakości kształcenia oraz efektywności pracy elementem jest osoba nauczycielska, należy zaznaczyć jej znaczącą rolę w kształtowaniu poczucia bezpieczeństwa w zmieniającej się współczesnej szkole. Uzyskany materiał empiryczny daje podstawy by sądzić, iż uczestnicy badań, czyli nauczycielki i nauczyciele z katowickich szkół, w znacznej części uważają, że posiadają odpowiednie kompetencje do reagowania w sytuacjach dyskryminacji wśród uczennic/uczniów. Jednocześnie widzieć należy tę kwestię w kontekście dokonania bezpośredniej samooceny, co zawsze stanowi o przyjęciu szerokiego marginesu wnioskowania na temat rzeczywistych kompetencji nauczycielek i nauczycieli, niemożliwych do ustalenia poprzez zastosowanie tego typu pytań. Bardziej realny obraz daje konfrontacja prezentowanych tu odpowiedzi z wynikami pytania o potrzeby w zakresie rozwoju tematycznych kompetencji.

Szczególnie istotnym dla tematu prezentowanych badań oraz z prakseologicznego punktu widzenia ich znaczenia zagadnieniem było rozpoznanie potrzeb nauczycielek i nauczycieli w zakresie rozwoju własnych kompetencji na temat zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym. Zebrane dane pokazują, że przeważająca część badanych (ponad połowa) nie deklaruje potrzeby rozwoju kompetencji. Zauwa-

żyć jednak należy, że w tym aż 42,16% stwierdza, że „raczej nie potrzebuje”. Wprost potrzebę rozwoju kompetencji wyraziło ponad 38% nauczycielek i nauczycieli, ale jedynie co dwudziesty badany (5,35%) wyraził to w sposób zdecydowany. Dane ukazuje wykres 18.

Wykres 18. Potrzeba rozwoju kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym deklarowana przez nauczycielki i nauczycieli (N = 823)



Osoby uczestniczące w badaniach zostały również poproszone o umotywowanie swoich odpowiedzi. Wśród otrzymanych komentarzy znalazły się głosy sugerujące chęć ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji w zakresie negocjacji i mediacji z uczniami oraz rodzicami oraz wskazujące na potrzebę prowadzenia zajęć otwartych dla rodziców.

Uzyskany obraz tematycznych potrzeb rozwoju kompetencji nauczycielek i nauczycieli katowickich szkół częściowo potwierdza przekonania sporej części badanych co do swoich kompetencji. Ponad połowa zadeklarowała brak potrzeby dalszego rozwoju i samodoskonalenia w zakresie podnoszenia swoich kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji. Jednocześnie jednak niemal 40%

uczestników badań zadeklarowało potrzebę rozwoju kompetencji w tym zakresie. To wskazuje jednak na chęć aktualizowania lub poszerzenia kompetencji w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji przez sporą część katowickich nauczycielek i nauczycieli.

Interesującą kwestią w badaniach była ponadto ewentualna współzależność poziomu awansu zawodowego, deklarowanego poziomu kompetencji na temat dyskryminacji oraz gotowości do podnoszenia tego poziomu. Ustawiczny rozwój jest jednym z filarów funkcjonowania tej grupy zawodowej. Jak pokazuje poniższa tabela prezentująca wyniki w zakresie korelacji zmiennych, poziom awansu zawodowego, czyli status zawodowy i staż pracy (liczba lat przepracowanych w zawodzie nauczyciela), nie ma bezpośredniego odzwierciedlenia w deklarowanych czy pożądanym przez respondentki i respondentów kompetencjach. Sugeruje to duże różnice w motywacji nauczycielek/nauczycieli do podejmowania wysiłku w zakresie rozwijania swoich kompetencji oraz brak bezpośredniego związku pomiędzy latami pracy w zawodzie a poczuciem konieczności podnoszenia kompetencji.

Tabela 7. Analiza wybranych zmiennych w kontekście deklarowanego przez nauczycielki i nauczycieli poziomu kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji

Pearson's Correlations

Variable		Staż	Status zawodowy
1. Staż	Pearson's r	–	
	p-value	–	
2. Status zawodowy	Pearson's r	0,680***	–
	p-value	< ,001	–
3. Kompetencje deklarowane	Pearson's r	0,018	0,019
	p-value	0,625	0,600
4. Gotowość do rozwoju kompetencji	Pearson's r	– 0,051	– 0,056
	p-value	0,165	0,129

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

To, co okazało się istotne na poziomie ustalania korelacji, to rezultat zestawienia parametrów statusu zawodowego oraz wyniku ogólnego w 3 skalach dotyczących relacji na temat występowania problemu dyskryminacji w badanych szkołach – w placówkach, będących miejscem pracy respondentek i respondentów. Inaczej mówiąc, chodzi o wpływ cech statusu zawodowego na wyniki skal zawierających w sobie rozpiętość zjawiska dyskryminacji (zróźnicowanie form przejawiania się dyskryminacji) i jego intensywność (częstość przejawiania się poszczególnych form dyskryminacji). Zastosowanie analizy korelacyjnej pozwoliło na odkrycie, że istnieją związki odwrotne ze wszystkimi 3 skalami dotyczącymi negatywnych zachowań w szkole. Oznacza to, że nauczycielki i nauczyciele o wyższym stopniu awansu zawodowego (statusie) dostrzegają w swoim otoczeniu mniej przejawów dyskryminacji. Co ciekawe, efekt ten jest odzwierciedlony także biorąc pod uwagę zmienną stażu pracy, ale jest nieco mniej wyraźny.

Tabela 8. Korelacje zmiennych: staż pracy i status zawodowy a relacje nauczycielek i nauczycieli co do występowania zjawiska dyskryminacji uczennic/uczniów w szkole

Pearson's Correlations

Variable		Staż	Status zawodowy
1. Staż	Pearson's r	–	
	p-value	–	
2. Status zawodowy	Pearson's r	0,680***	–
	p-value	< ,001	–
3. WO zachowań negatywnych uczniów	Pearson's r	– 0,138***	0,018**
	p-value	< ,001	0,001
4. WO zachowań negatywnych nauczycieli	Pearson's r	– 0,156***	– 0,136***
	p-value	< ,001	< ,001
5. WO zachowań negatywnych innych pracowników	Pearson's r	– 0,085*	– 0,073*
	p-value	0,021	0,050

* p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001

Stwierdzając w uproszczeniu, nauczycielki i nauczyciele o wyższym statusie zawodowym oraz/i starsi mniej wyraźnie dostrzegają problem dyskryminacji w szkole. Jak pokazują przedstawione zestawienia korelacji, zwyczajne obcowanie z praktykami dyskryminacyjnymi może z jednej strony prowadzić do wypracowania korzystnych mechanizmów radzenia sobie z tego typu problemami, ale z drugiej strony także do obniżenia progu wrażliwości na takie zachowania – swoistej desensytyzacji na „nie”. W konsekwencji może to prowadzić do stawania się przez nauczyciela częścią niekorzystnej sytuacji dyskryminacyjnej, gdyż przez brak reakcji legitymizuje on negatywne zachowania uczennic i uczniów.

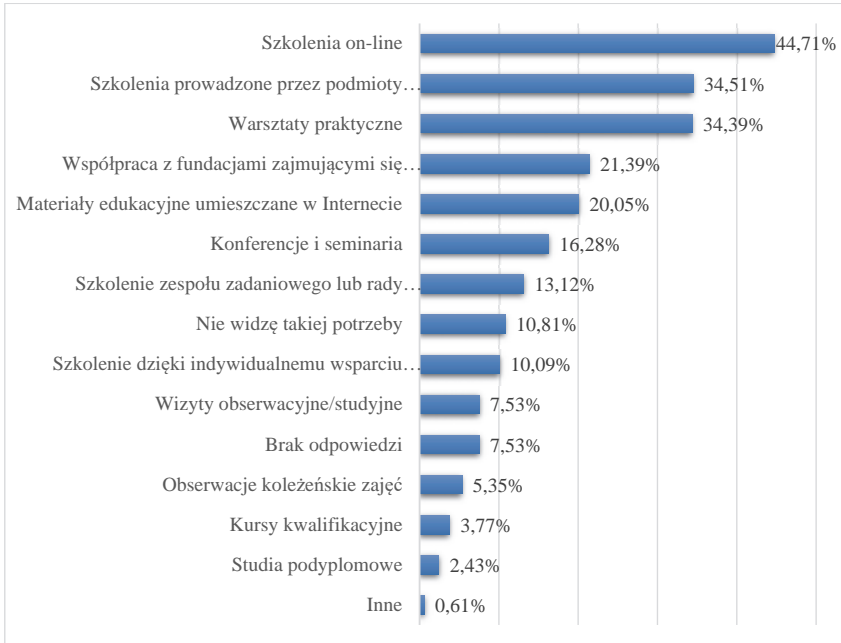
Na podstawie powyższych ustaleń w zakresie rekomendacji dotyczących szkoleń warto rozważyć ofertę uniwersalną, zdolną zainteresować nauczycielki i nauczycieli o różnym statusie zawodowym, ukierunkowaną nie tylko na umiejętności reagowania na przypadki, ale też na istotę problemu, jego przejawy oraz znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego. Nauczycielki i nauczyciele z długim stażem pracy są szczególnie cennym zasobem wiedzy i z tego tytułu warto również w ofertach szkoleniowych poszukiwać takich, które w swoich programach zawierają komponent wytworzony przez osoby, które problem dyskryminacji miały szansę obserwować na przestrzeni kilku dekad pracy zawodowej.

Zebrane dane dotyczące preferowanych form rozwijania kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji w szkole wskazują, że jedynie 10,81% nauczycielek i nauczycieli w sposób zdecydowany deklaruje brak potrzeby podnoszenia kompetencji. Pozostałe osoby w większym lub mniejszym stopniu jednak tę potrzebę wyrażają. Ten wynik warto zestawić z wcześniejszymi deklaracjami nauczycielek i nauczycieli na temat poziomu swoich kompetencji oraz potrzeb ich rozwijania. Pokazuje bowiem, że poziom deklaracji ogólnych, tzw. wprost, jest znacznie wyższy niż w sytuacji pytania o szczegółowe aspekty rozwijania kompetencji.

Najczęściej wybieraną formą podnoszenia kompetencji przez osoby uczestniczące w badaniach są szkolenia online (44,71%), następnie szkolenia prowadzone przez podmioty zewnętrzne, czyli specjalistów i uczelnie (34,51%) oraz warsztaty praktyczne (34,39%). Zwracają też uwagę preferencje co piątej badanej osoby co do współpracy z fundacjami oraz korzystania z materiałów umieszczanych w Internecie. Najmniej liczna grupa nauczycielek i nauczycieli wskazała na: obserwacje koleżeńskie (ponad 5%), kursy kwalifikacyjne (3,77%) oraz studia podyplomowe (2,43%). Ponadto w odpowiedziach z kategorii „inne” cztery osoby zadeklarowały brak chęci lub motywacji do uczestnictwa w zajęciach podnoszących kompetencje w ww. zakresie. Wyłącznie jedna osoba w tej kategorii odpowiedzi wskazała na potrzebę udziału w krótkich, jasnych szkoleniach obejmujących procedury postępowania w konkretnych sytuacjach. Procentowy rozkład zgromadzonych danych zaprezentowano poniżej (Wykres 19).

Najchętniej wybieranymi przez nauczycielki i nauczycieli formami dokształcania się w zakresie poszerzania wiedzy dotyczącej dyskryminacji okazały się szkolenia online. Biorąc pod uwagę specyfikę pracy w tym zawodzie oraz zakres zadań i obowiązków, taką formę edukacji nauczycielki i nauczyciele uważają za istotnie przydatną i wygodną ze względu na jej dostępność, różnorodność, niższe koszty oraz elastyczność. Zwrócić jednak można także uwagę na stosunkowo dużą popularność takich form jak szkolenia prowadzone przez specjalistów i uczelnie oraz warsztaty praktyczne (prawie 35%). Tylko co piąta osoba uczestnicząca w badaniach jest zainteresowana podnoszeniem kompetencji poprzez korzystanie z materiałów dostępnych w Internecie. Jeszcze mniejszą popularnością wśród nauczycielek i nauczycieli odznaczają się formy takie jak konferencje i seminaria lub szkolenia rad pedagogicznych czy indywidualne formy wsparcia kompetencji. Co istotne, nauczycielki i nauczyciele nie preferują stałych i długotrwałych form podnoszenia kompetencji – tj. kursy i studia.

Wykres 19. Preferowane przez osoby uczestniczące w badaniach formy podnoszenia kompetencji dotyczących dyskryminacji w środowisku szkolnym (N = 823)

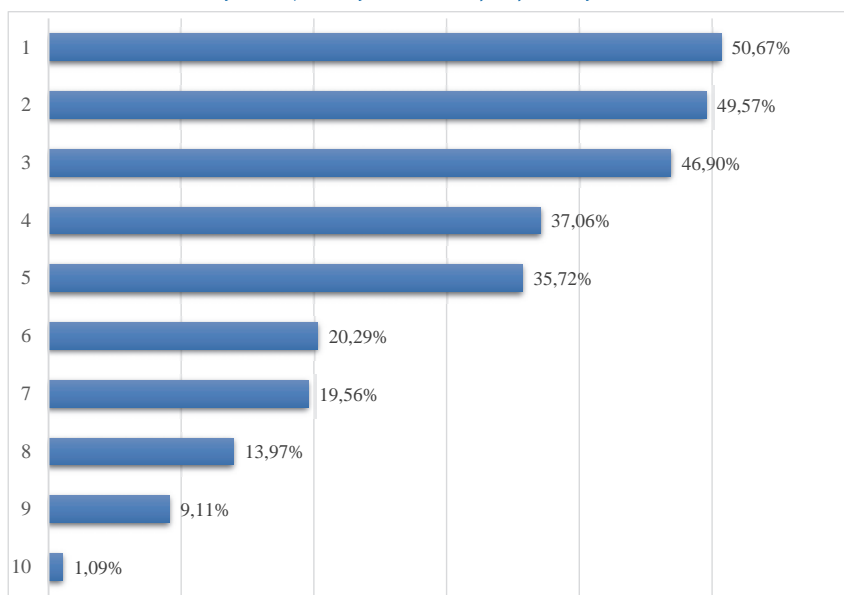


Różnorodność preferowanych przez nauczycielki i nauczycieli form podnoszenia kwalifikacji sugeruje potrzebę wieloperspektywicznego spojrzenia na proponowane sposoby rozwoju kompetencji w obszarze dyskryminacji.

Osoby uczestniczące w badaniach w zakresie preferowanej tematyki podnoszenia kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji w szkole wskazują, że priorytetowy charakter ma dla nich wiedza i umiejętności dotyczące wspierania ofiar takich zachowań. Tę tematykę wskazała ponad połowa badanych (50,67%). Równie istotna dla respondentek i respondentów jest wiedza o tym, w jaki sposób postępować ze sprawcami (49,57%). Blisko połowa nauczycielek i nauczycieli (46,90%) potrzebuje także wiedzy na temat przeciwdziałania zjawiskom dyskryminacji w środowisku szkolnym, a ponad jedna trzecia wykazuje

zainteresowanie wiedzą i umiejętnościami w zakresie postępowania z rodzicami ofiar i sprawców. Co piąty uczestnik badań jest zainteresowany ogólną wiedzą na temat zjawiska dyskryminacji w szkole oraz wskazówkami dotyczącymi tego, jak działać w sytuacjach, gdy sprawcą dyskryminacji jest nauczycielka bądź nauczyciel lub inny pracownik szkoły. Procentowy obraz danych ukazuje wykres 20.

Wykres 20. Preferencje nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach w zakresie treści rozwoju kompetencji na temat dyskryminacji (N = 823)



Legenda:

1. Informacje o tym, w jaki sposób wspierać ofiary takich zachowań.
2. Informacje o tym, w jaki sposób postępować ze sprawcami.
3. Wskazówki dotyczące przeciwdziałania takim zjawiskom.
4. Informacje dotyczące postępowania z rodzicami sprawców.
5. Informacje dotyczące postępowania z rodzicami ofiar.
6. Wskazówki, jak działać w sytuacjach, gdy sprawcą jest nauczyciel/ka lub inny pracownik szkoły.
7. Ogólna wiedza na temat zjawiska dyskryminacji.
8. Nie mam takich potrzeb.
9. Brak odpowiedzi.
10. Inne.

Uzyskany obraz danych wskazuje, że nauczycielki i nauczyciele odczuwają potrzebę rozwoju swoich kompetencji, głównie przydatnych w konkretnych bezpośrednich działaniach w sytuacjach występowania zjawiska dyskryminacji w szkole. Przypomnieć należy, że w kwestii rozpoznania preferowanych aktywności szkoły na rzecz poszanowania różnorodności uczennic i uczniów oraz działań wobec problemu dyskryminacji nauczycielki/nauczyciele preferowali w swoich wypowiedziach właśnie ten typ działań, rzadziej wymieniając rozwiązania systemowe i profilaktyczne. Może to oznaczać, że uczestnicy badań stosunkowo wąsko rozumieją rolę szkoły i siebie samych w ograniczaniu zjawiska dyskryminacji. Wydaje się więc, że jednym z kierunków działań na rzecz podnoszenia kompetencji powinno być właśnie rozszerzanie perspektywy tej roli oraz rozwijanie świadomości szkół i nauczycielek/nauczycieli co do szerokiego pola możliwości w zakresie ograniczania zjawiska dyskryminacji.

5. Zachowania i sytuacje dyskryminacji w szkołach oraz sposoby przeciwdziałania zjawisku w opiniach uczennic i uczniów

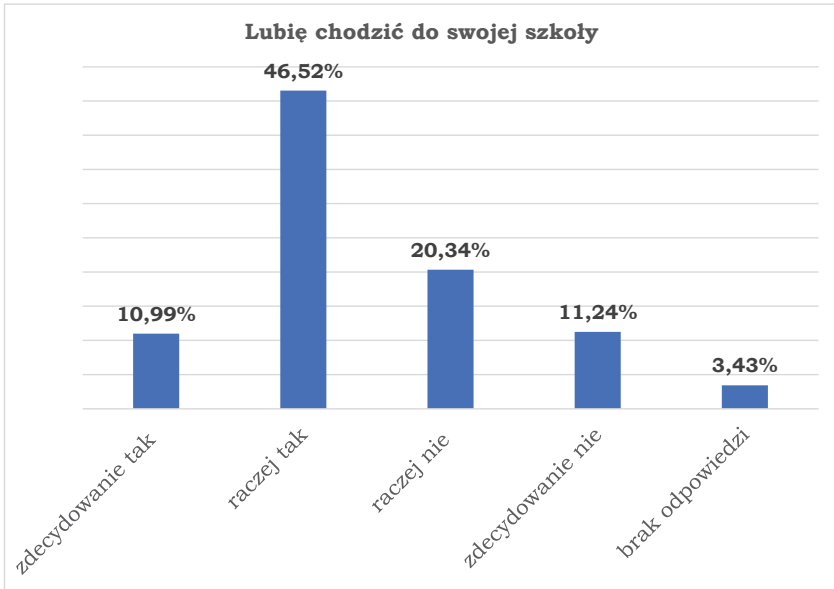
5.1. Ogólne samopoczucie młodych ludzi w szkole

Badani młodzi ludzie zostali poproszeni o udzielenie odpowiedzi na kilka ogólnych pytań związanych z postrzeganiem szkoły i emocjami, jakie są z nią związane w celu ustalenia ogólnego klimatu emocjonalnego wobec placówki, do której uczęszczają, oraz samopoczucia w szkole.

Na pytanie „Czy lubisz chodzić do swojej szkoły?” ponad 57% badanych (46,52% „raczej tak” i 10,99% „zdecydowanie tak”) odpowiedziało twierdząco, niemniej jednak – co należy zauważyć jako znaczące – blisko co 3 ankietowany wskazał, że nie lubi chodzić do swojej szkoły. Brak odpowiedzi na powyższe pytanie stwierdzono u 3,43% osób uczestniczących w badaniach (Wykres 21).

Analiza literatury jasno obrazuje czynniki sprzyjające/niesprzyjające tworzeniu się klimatu szkoły. Jakość społecznego klimatu szkoły, lub w węższym rozumieniu klasy, uwarunkowana jest procesami grupowymi, których istnienie może warunkować pozytywny lub

Wykres 21. Opinie uczennic i uczniów wyrażające sympatię i antypatię względem obowiązku chodzenia do szkoły (N = 1084)



negatywny (w sytuacji braku pozytywnego) obraz szkoły w opinii uczennic i uczniów. Do procesów, które łącznie wytwarzają korzystny klimat społeczny klasy zalicza się¹:

- oczekiwania grupy klasowej wobec siebie nawzajem i wobec samych siebie;
- sposób wykorzystania władzy i wpływów oraz to, jak władza i wpływy kształtują interakcje wewnątrzgrupowe i spójność grupy;
- stopień wzajemnego szacunku, układy wewnątrz klasy wpływają na klimat i uczenie się (by żaden uczeń nie znajdował się na uboczu klasy);

¹ R. Arends, *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 121.

- oczekiwania, jakie uczniowie i nauczyciele przejawiają wobec zachowania się w klasie;
- otwarty i żywy proces komunikacji, angażujący uczestników;
- spójność odnosząca się do uczuć żywionych wobec grupy klasowej jako całości i stopnia związania z nią. Spójność grupy ma służyć nauce i dobru członków.

Niesprawiedliwość w szkole może zachodzić w relacjach między uczniami, między nauczycielami a uczniami oraz między nauczycielami a rodzicami uczniów. Sprawiedliwość jest w opinii dzieci wartością istotną, dlatego już w momencie rozpoczęcia edukacji przedszkolnej i szkolnej dokładnie obserwują, jak traktowani i oceniani są ich rówieśnicy. Analizują każdy aspekt otaczającej rzeczywistości pod kątem sprawiedliwego podziału dóbr i stosowania kar, a „zapotrzebowanie” na sprawiedliwość nakazuje im „czuwanie” nad respektowaniem tej zasady w środowisku rówieśniczym. Aby dzieci mogły doświadczyć, czym jest sprawiedliwość, muszą na swej drodze zetknąć się z niesprawiedliwością².

Sprawiedliwość w szkole to nie równość, lecz zachowanie umiaru, proporcjonalność³. Niesprawiedliwość szkolna to przede wszystkim ta „pochodząca od nauczyciela, a doświadczana przez uczniów. Nauczyciel bowiem posiada pewną przewagę – głównie formalną, wynikającą z jego roli, w której mieszczą się normy karania i nagradzania (...). A właśnie posiadanie przewagi sprzyja generowaniu działań niesprawiedliwych”⁴. Reasumując powyższe konkluzje,

² K. Stępkowska, *Znaczenie kategorii sprawiedliwości w procesie wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 22.

³ A. Żywczok, *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślniej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011, s. 286.

⁴ M. Wosiński, *Niesprawiedliwość w interakcjach między nauczycielem a uczniami*, [w:] Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość*

należy szczególnie podkreślić, że wychowanie w duchu sprawiedliwości powinno być dalekie od rewanżu i chęci zemsty⁵, a procesy demokratyzacji szkolnego życia „powinny sprzyjać wprowadzaniu w szkole sprawiedliwego ładu i takich uregulowań, które są niewątpliwym przejawem dbałości o sprawiedliwe relacje interpersonalne”⁶.

Analiza zgromadzonych odpowiedzi ukazała, że znaczna większość badanych (niemal 70%) uczennic i uczniów czuje się sprawiedliwie traktowana przez nauczycielki i nauczycieli. Za odpowiedzią „raczej tak” opowiedziało się 54,59% badanych, a za „zdecydowanie tak” 15,36%. Względny lub zdecydowany brak poczucia sprawiedliwego traktowania ze strony nauczycielek/nauczycieli zadeklarowała łącznie 1/5 uczennic i uczniów. Brak odpowiedzi odnotowano względem 2,49% osób uczestniczących w badaniach (Wykres 22).

Zdecydowane pozytywną opinię na temat poczucia sprawiedliwości ze strony nauczycielek i nauczycieli otrzymano również, uwzględniając podział badanych uczennic/uczniów ze względu na rodzaj szkoły. Blisko 3/4 (74,70%) uczennic/uczniów szkół podstawowych zadeklarowała pozytywnie odczuwane poczucie sprawiedliwości ze strony grona pedagogicznego. Z kolei względne i zdecydowane poczucie niesprawiedliwości zadeklarowało łącznie 21% uczennic i uczniów (Wykres 25).

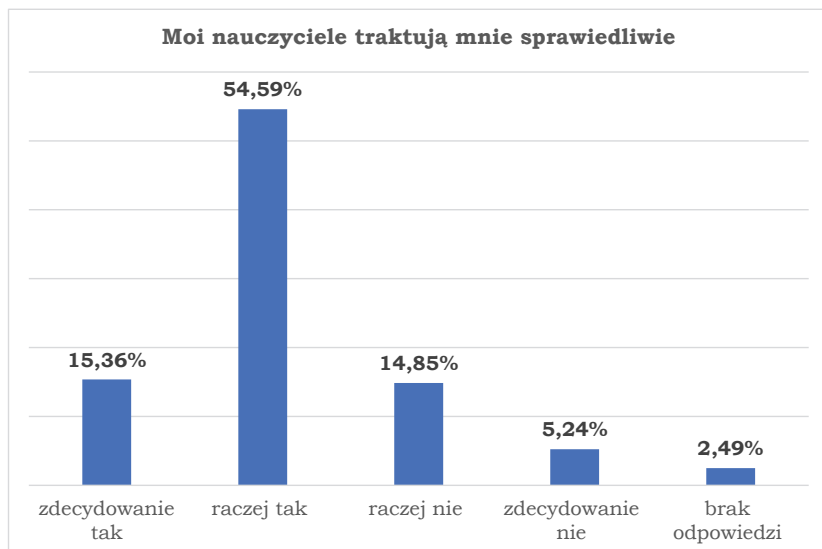
Podobną sytuację stwierdzono w grupie uczennic i uczniów ze szkół ponadpodstawowych, gdzie przeważająca liczba badanych zadeklarowała sprawiedliwe traktowanie ze strony nauczycielek i nauczycieli (76%). Do subiektywnego odczuwania niesprawiedliwości

a społeczne funkcjonowanie człowieka, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1990, s. 104.

⁵ A. Żywczok, *Ku afirmacji życia*, dz. cyt., s. 271–272.

⁶ Tamże, s. 285.

Wykres 22. Poczucie sprawiedliwości/niesprawiedliwości w relacji nauczyciel – uczeń w opiniach uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)

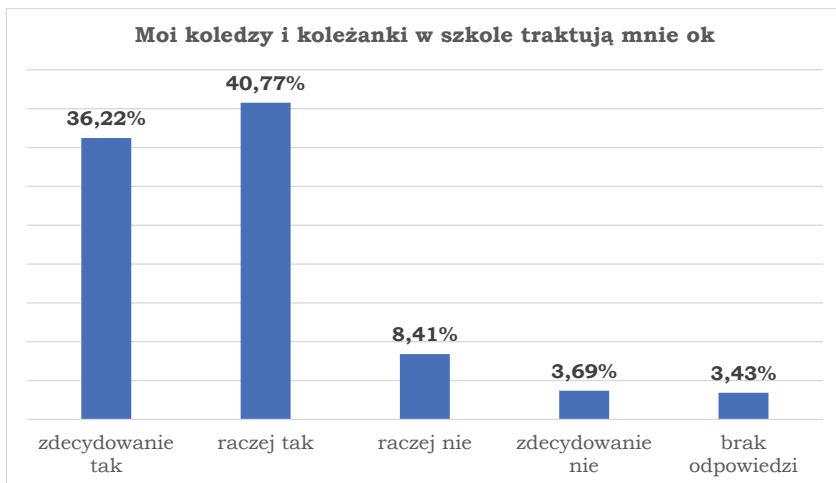


w traktowaniu przyznało się 22% uczestniczących w badaniach uczennic i uczniów (Wykres 26).

Z perspektywy postawionego celu badawczego istotnym było pozyskanie od uczennic/uczniów informacji o postrzegania sposobu traktowania przez rówieśników. Analizując odpowiedzi na pytanie „Czy koledzy i koleżanki w szkole traktują Cię ok?”, można stwierdzić, iż ponad 3/4 badanych czuje się traktowana właściwie (suma odpowiedzi „raczej tak” – 40,77% oraz „zdecydowanie tak” – 36,22%). Brak poczucia sprawiedliwego traktowania ze strony kolegów i koleżanek zadeklarowało jedynie 12,10% badanych. Z kolei 3,43% nie udzieliło odpowiedzi na powyższe pytanie (Wykres 23).

Analiza danych z podziałem na typy placówek edukacyjnych wykazała, że zarówno młodzież ze szkół podstawowych, jak i ze szkół ponadpodstawowych w większości określa swoje relacje z rówieśnikami jako pozytywne (Wykres 25 i 26).

Wykres 23. Ogólne odczucia na temat relacji z rówieśnikami w szkole w opiniach uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)



Kwestia bezpieczeństwa w szkole stanowi kluczowe i centralne zagadnienie systemu oświaty.

Bezpieczeństwo w szkole, rozumiane jako bezpieczeństwo w budynku szkolnym, uregulowane zostało Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 31.12.2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach. Problematyka bezpieczeństwa w szkole obejmuje wszystkie osoby w niej funkcjonujące, czyli uczniów, nauczycieli oraz pracowników wykonujących swoje obowiązki na terenie instytucji⁷.

Poszukując ogólnej definicji bezpieczeństwa, można przyjąć, że oznacza ono pewien „stan obiektywny polegający na braku zagrożenia, odczuwany subiektywnie przez jednostki lub grupy”⁸. Potrzeba

⁷ H. Kraszewska, E. Silecka-Marek, *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożeń w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 269.

⁸ M. Pomykała, *Bezpieczeństwo – w poszukiwaniu definicji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej: Zarządzanie i Marketing” 2010, nr 17, s. 107.

bezpieczeństwa odpowiada instynktowi samozachowawczemu, a jej niezaspokojenie wiąże się z odczuwaniem lęku i niepokojem⁹.

We współczesnej szkole dostrzega się silną potrzebę właściwego podejścia do podopiecznych, odpowiedniego ich traktowania i nowatorskich metod wzbudzania zainteresowania, stąd ważne pytania o sposoby traktowania wychowanków. Partnerstwo w relacjach uczniów – nauczyciel zdecydowanie ustępuje relacjom podmiotowym, gwarantującym sprawiedliwe traktowanie i wewnętrzne poczucie bezpieczeństwa ucznia. Istotną kwestią jest tworzenie pozytywnych relacji ze społecznością uczniowską, dbanie o przyjazny klimat umożliwiający rozwój inteligencji emocjonalnej podopiecznych, która z kolei sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa¹⁰.

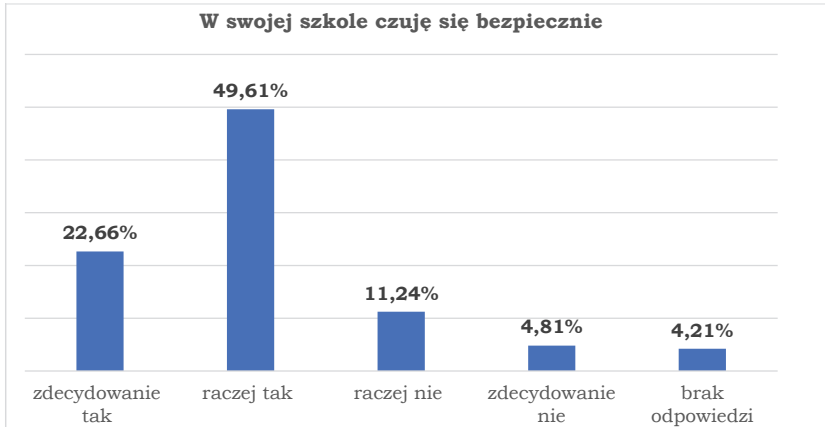
Wobec powyższego, w prezentowanym raporcie za kwestię istotną uznano poznanie opinii uczennic i uczniów na temat subiektywnego poczucia bezpieczeństwa w szkole. Ponad 72% z nich zadeklarowało, że czuje się bezpiecznie w swojej szkole („zdecydowane tak” – 22,66% oraz „raczej tak” – 49,61%). Względny lub zdecydowany brak poczucia bezpieczeństwa wskazało jednak sporo osób uczestniczących w badaniach, bo aż 16,05% (Wykres 24).

Szczegółowa interpretacja (Wykres 25 i 26) udzielonych odpowiedzi uwzględniająca podział szkół ze względu na ich typ pokazała, że zdecydowana większość badanych uczennic/uczniów (71%) ze szkół podstawowych czuje się bezpiecznie w swojej szkole. Podobnego zdania jest 81% badanych uczennic/uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Brak poczucia bezpieczeństwa wśród badanych zadeklarowało łącznie 188 osób (24% SP oraz 14,5% SPP).

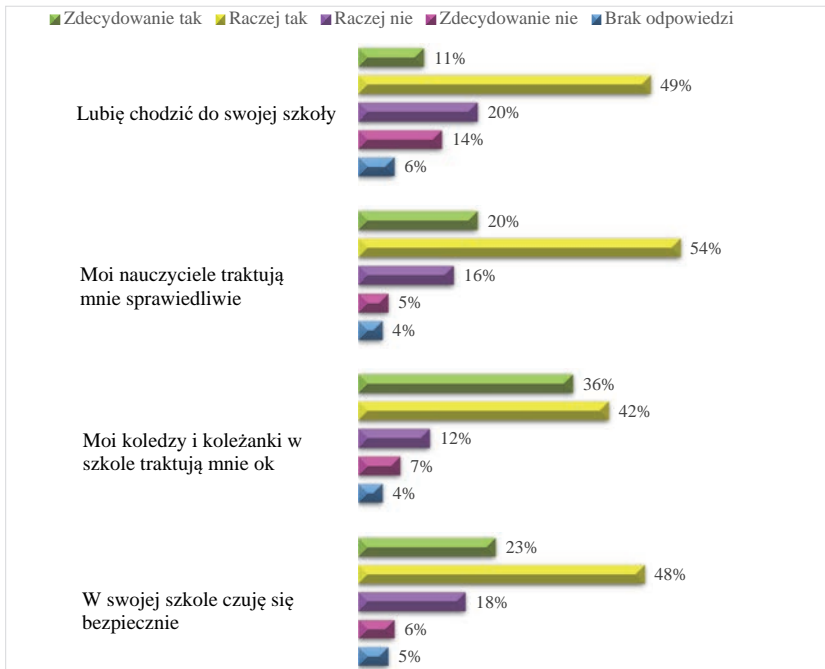
⁹ S. Siek, *Struktura osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986, s. 127.

¹⁰ M. Taraszkiewicz, *Bezpieczeństwo w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 9.

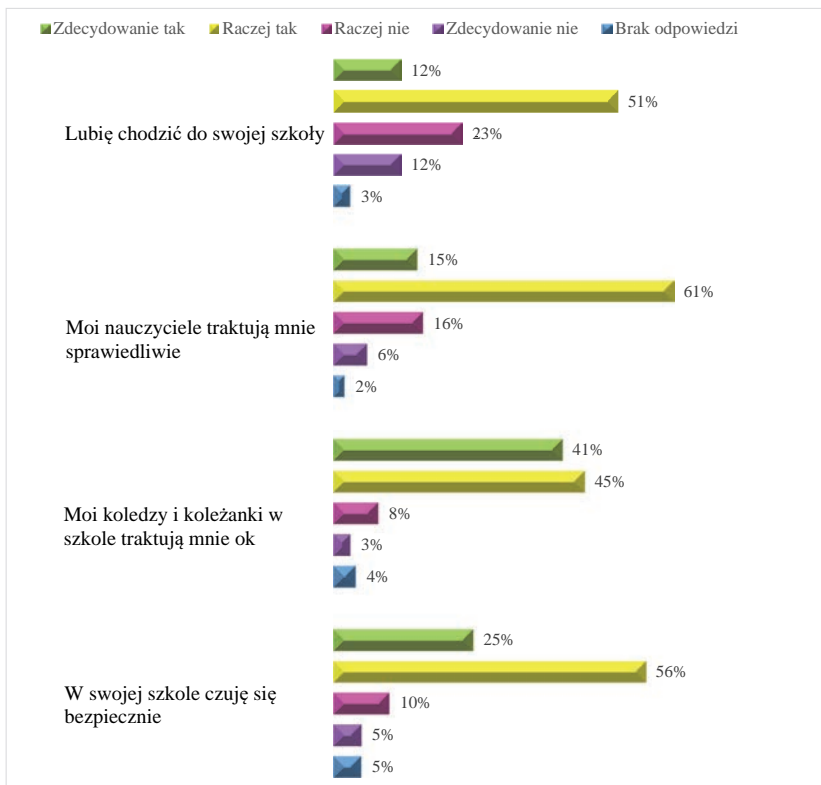
Wykres 24. Poczucie bezpieczeństwa wśród uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)



Wykres 25. Zestawienie opinii uczennic i uczniów szkół podstawowych dotyczących środowiska szkolnego (n = 328)



Wykres 26. Zestawienie opinii uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych dotyczących środowiska szkolnego (n = 753)



5.2. Opinie uczennic i uczniów na temat zachowań dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym oraz pozaszkolnym

Zasadniczym celem badania było rozpoznanie opinii i relacji badanych uczennic i uczniów na temat zachowań dyskryminacyjnych. W tym celu w kwestionariuszu ankiety zamieszczono dziewięć opisanych zdarzeń – historyjek dotyczących różnych form zachowań,

nierównego traktowania rówieśników, tj. ze względu na rasę, płeć, status materialny, narodowość, wygląd oraz inne cechy społeczne czy też osobiste. Zadaniem osób uczestniczących w badaniach było uważne przeczytanie historyjek oraz ustosunkowanie się do przedstawionych w nich sytuacji, udzielając odpowiedzi na cztery pytania.

Otrzymane dane zostały zaprezentowane z podziałem na szkoły podstawowe oraz ponadpodstawowe.

5.2.1. Dyskryminacja ze względu na status materialny

Ważnym wymiarem analizy dotyczącym dyskryminacji w szkole jest bieda dzieci oraz ich rodzin. Podejście do tego problemu wydaje się, podobnie jak w przypadku rasizmu, niejednoznaczne. Kwerenda czasopism naukowych, publikacji akademickich oraz raportów instytucji rządowych i organizacji pozarządowych ukazuje istnienie problemu, ale praktycznie nie pojawia się określenie dyskryminacja na nazwanie różnego rodzaju działań o charakterze opresyjnym skierowanych wobec dzieci z rodzin dotkniętych ubóstwem. Jednak dyskryminacja ze względu na biedę jest obecna w polskich szkołach¹¹.

W pierwszej kolejności uczennice i uczniów zapytano o opinie na temat sytuacji:

Martyna nie nosi drogich ubrań i nie ma dobrego smartfona. Po szkole nie spędza czasu z koleżankami, nie chodzi na klasowe imprezy i nie ma profilu w mediach społecznościowych. Po rozwodzie rodziców Martyna musi pracować po szkole w osiedlowym sklepie, który prowadzi jej mama, żeby mogły „związać koniec z końcem”. Dowiedziawszy się o tym, koleżanki

¹¹ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona*, dz. cyt., s. 26.

z klasy poszły do sklepu, w którym pracuje Martyna i specjalnie rozbiły butelkę, a potem patrzyły i śmiały się, kiedy Martyna sprzątała odłamki i wycierała plamę na podłodze.

Przedstawioną historię opatrzone czterema pytaniami.

Uzyskane dla zapytania: „Co myślisz o tej sytuacji i o zachowaniu koleżanek Martyny?” wyniki dla szkół podstawowych zaprezentowano na wykresie 27 oraz oddzielnie dla szkół ponadpodstawowych na wykresie 28.

Wykres 27. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Martyny)



Przedstawione dane wskazują na wysoką wrażliwość i empatyczność osób badanych względem doznawanej krzywdy bohaterki zaprezentowanej historyjki. 64% uczennic/uczniów ze szkół podstawowych opowiedziało się za wskazaniem odpowiedzi sugerującej, że zachowanie koleżanek Martyny jest niedopuszczalne, a kolejnych 28%, że takie zachowania nie są w porządku. Znikomy procent osób

Wykres 28. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Martyny)

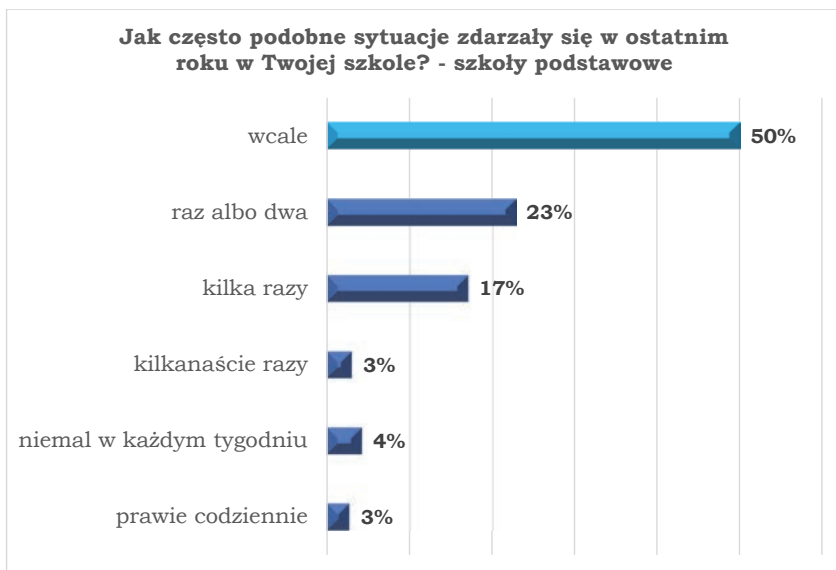


uczestniczących w badaniach nie wyraził zdania (4%), okazał obojętność (2%) lub uznał sytuację za żartobliwą (1%). Jedyne 1% badanych wykazało opinię twierdzącą, że nic złego się nie stało.

Podobnie jak w szkołach podstawowych, również uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych (Wykres 28) ocenili przede wszystkim, że przedstawione w historyjce zachowanie jest niedopuszczalne (77%) oraz że nie jest w porządku względem osoby o niższym statusie materialnym (28%). Jedyne 1% badanych ze szkół ponadpodstawowych uważa takie zachowanie za nic złego.

W odniesieniu do drugiego pytania: „Jak często podobne sytuacje zdarzały się w ostatnim roku w Twojej szkole?” uzyskano dane wskazujące na zróżnicowanie odpowiedzi zarówno w grupie szkół podstawowych (Wykres 29), jak i ponadpodstawowych (Wykres 30).

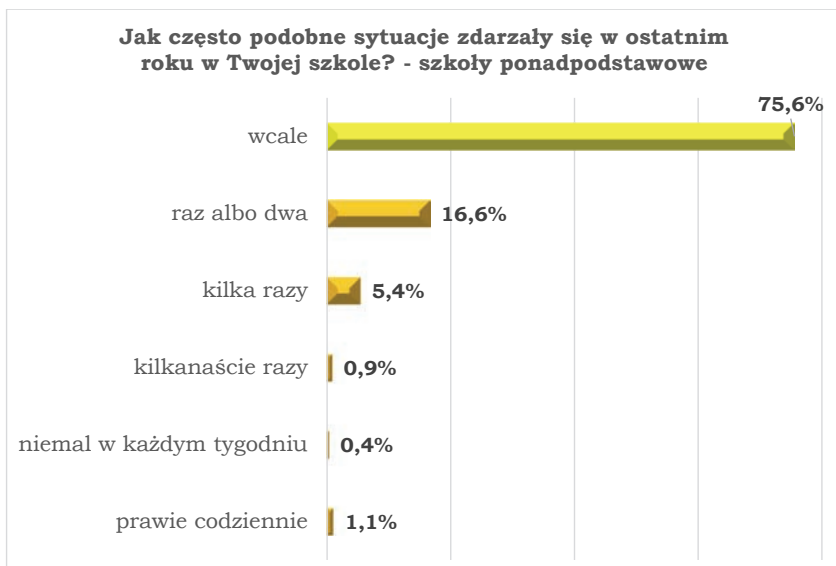
Wykres 29. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Martyny)



Połowa uczennic i uczniów szkół podstawowych stwierdziła całkowity brak podobnych sytuacji, zaś blisko 1 na 4 respondentki/respondentów, że takie zdarzenia były bardzo rzadkie (miały miejsce raz lub dwa w przeciągu roku w szkole). Jednakże prawie jedna trzecia badanych (27% – suma odpowiedzi kilka razy/kilkanaście razy/niemal w każdym tygodniu oraz codziennie) wskazała, że takie sytuacje, jak opisana w historii, zdarzają się często w szkołach, do których uczęszczają. Ponad jedna piąta przyznała, że pojedyncze zachowania, podobne do tej z historyjki o Martynie, zdarzyły się w ich szkole w ostatnim roku.

W szkołach ponadpodstawowych zdecydowana większość uczennic i uczniów (75,6%) w minionym roku nie miała styczności z zachowaniami dyskryminacyjnymi polegającymi na dokuczaniu

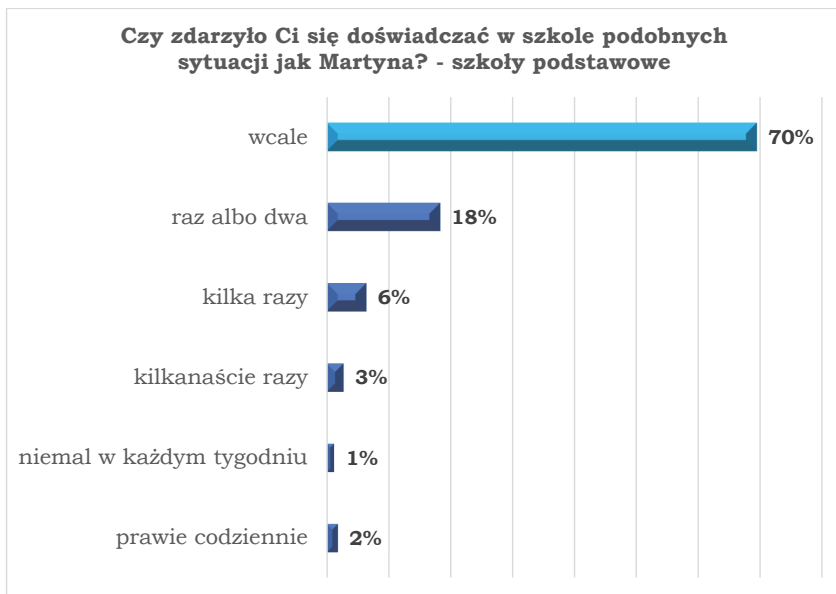
Wykres 30. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Martyny)



i wyśmiewaniu innej uczennicy/innego ucznia na tle jej/jego statusu materialnego. Jednak co czwarty z badanych (24,4%) przyznał, że zachowania wyśmiewania i złego traktowania uczennic/uczniów przez inne młode osoby w przeciągu ostatniego roku ze względu na niższy status materialny zdarzyły się, choć wskazywano różną częstotliwość: od jednego razu do dwóch (16,6%), kilka lub kilkanaście razy (ponad 6%). Najrzadziej wskazywano na wysoką częstotliwość (ok. 1,5%).

Kolejne pytanie dotyczyło doświadczeń uczestników badań względem dyskryminacji na tle statusu materialnego – „Czy zdarzyło Ci się doświadczać w szkole podobnych sytuacji jak Martyna?”. Uzyskane w szkołach podstawowych odpowiedzi zaprezentowano na wykresie 31, a w szkołach ponadpodstawowych na wykresie 32.

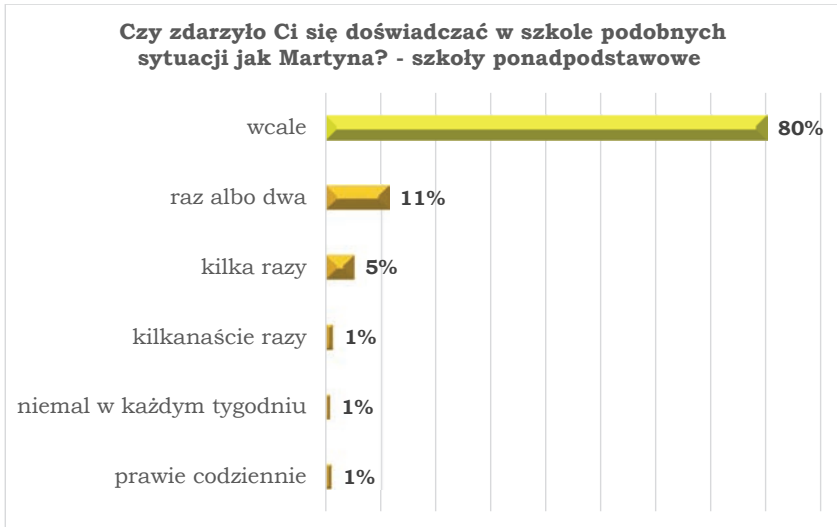
Wykres 31. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Martyna)



Uzyskane dane pokazują, że aż 70% osób uczestniczących w badaniach nigdy nie doświadczyło sytuacji dyskryminacji ze względu na niższy status materialny. Jednakże aż 30% uczennic i uczniów doświadcza takich sytuacji, choć z różną częstotliwością. Do pojedynczych doświadczeń przyznał się niemal co piąty badany. Na częstsze doznawanie dyskryminacji wskazało 12% uczennic/uczniów, w tym na wysoką częstotliwość 3% badanych ze szkół podstawowych.

Podobny profil relacji o byciu dyskryminowanym uzyskano od młodzieży ze szkół ponadpodstawowych. Tu aż 80% stanowiły odpowiedzi „nigdy”. Jednakże zjawisko jako takie występuje, gdyż co dziesiąty badany przyznał się do pojedynczych doświadczeń dyskryminacji ze względu na status materialny, a na częstsze tego rodzaju doświadczenia wskazało łącznie 8%, czyli niemal co 10 uczestnik badań.

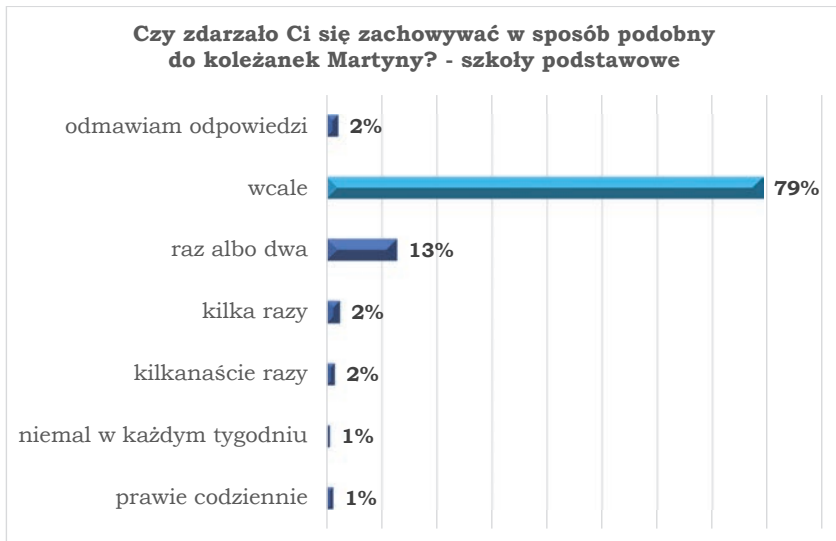
Wykres 32. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Martyny)



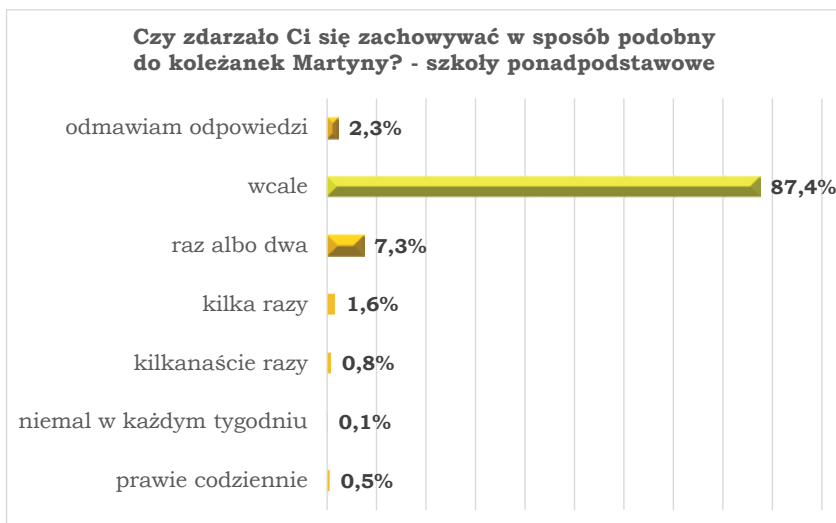
Można zatem w oparciu o powyższe wyniki stwierdzić, że zachowania dyskryminacyjne ze względu na status materialny, choć nie stanowią w szkołach katowickich masowego zjawiska, to jednak mają miejsce, przede wszystkim dotyczą szkół podstawowych i wcale nie jednostkowej liczby uczennic i uczniów. Niepokozi fakt, iż są również uczennice i uczniowie (około 5%), którzy doświadczają tego typu zachowań bardzo często. Taki obraz wyników badań sugeruje potrzebę podejmowania działań antydyskryminacyjnych w szkołach dotyczących sytuacji uczennic i uczniów o niskim statusie materialnym.

Odnosnie do przedstawionej historyjki zapytano też osób poddanych badaniom o ich zachowania dyskryminacyjne wobec uczennic/uczniów ze względu na ich niższy status materialny, co zostało zaprezentowane na wykresach 33 i 34.

Wykres 33. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Martyny)



Wykres 34. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Martyny)



Uzyskane dane (Wykres 33 i 34) uzasadniają postawienie twierdzenia, że młodzież w przeważającej liczbie (79% szkoły podstawowe oraz 87,4% szkoły ponadpodstawowe) nie relacjonuje, iż podejmuje tego typu zachowania. Uzyskane dane wskazują, że tylko nieliczna grupa badanej młodzieży do takich zachowań się przyznała – w szkołach podstawowych była to częściej niż co 10 uczennica lub uczeń (13%), z kolei w szkołach ponadpodstawowych 7,3% badanych. W obrazie wyników niepokoi fakt, że w szkołach podstawowych 2% badanych dzieci zadeklarowało podejmowanie działań dyskryminacyjnych ze względu na status materialny niemal w każdym tygodniu lub prawie codziennie.

5.2.2. Dyskryminacja ze względu na narodowość

Niektóre osoby i grupy społeczne w Polsce doświadczają niesprawiedliwego, gorszego traktowania ze względu na narodowość czy pochodzenie etniczne. Biorąc pod uwagę względnie heterogeniczny charakter środowiska lokalnego, jakim są Katowice, zasilony wskutek napływu osób uchodzących przed wojną w Ukrainie, w przedstawianych badaniach uwzględniono kwestię dyskryminacji w szkołach ze względów narodowościowych i etnicznych. W tym celu badanym uczennicom i uczniom przedstawiono poniższą historijkę:

Podczas lekcji języka polskiego Andriej pochodzący z Ukrainy został poproszony przez nauczyciela o odczytanie fragmentu tekstu z podręcznika. Bardzo kiepsko mu to wychodziło, zaciął się i mylił litery, przekręcał wyrazy. Niektórzy z klasy zaczęli się śmiać. Na przerwie przedrzeźniali go, parodiowali jego sposób czytania, a kilkoro wykrzykiwało, żeby wracał na Ukrainę.

W rezultacie analizy odpowiedzi na pytanie „Co myślisz o tej sytuacji i o zachowaniu klasy wobec Andrieja?” uwidaczniają się przede wszystkim nieaprobujące postawy młodych ludzi wobec przedstawionego zachowania dyskryminującego (Wykres 35 i 36).

Wykres 35. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Andrieja)



Wykres 36. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Andrieja)



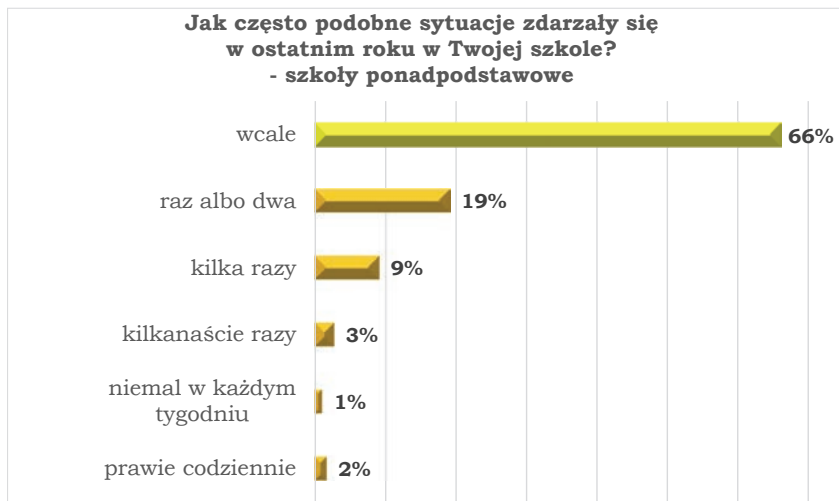
Wśród udzielonych odpowiedzi zarówno w grupie badanych ze szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych dominują opinie wskazujące na negatywny stosunek do przedstawionego w historyjce zachowania klasy względem Andrieja. Aż 87% pytaných dzieci ze szkół podstawowych oraz 88% badanej młodzieży ze szkół ponadpodstawowych uważa takie zachowania za niedopuszczalne oraz „nie w porządku” wobec osób innego pochodzenia niż polskie. Warto zauważyć, iż w obu badanych grupach pojawiły się jednak osoby uważające opisane zachowanie za nic złego (3% SP; 3% SPP) lub za sytuację obojętną (2% SP; 3% SPP). Pewna część badanych oceniła sytuację jako głupie żarty (4% SP; 5% SPP), co może sugerować niski poziom empatii i zrozumienia dla sytuacji z perspektywy osoby innej narodowości.

Z otrzymanych danych wynika, że w ciągu ostatniego roku uczennice i uczniowie w szkołach podstawowych w większości spotkali się z sytuacjami dyskryminacji na tle pochodzenia narodowościowego, podczas gdy w szkołach ponadpodstawowych stanowili oni mniejszość (Wykres 37 i 38).

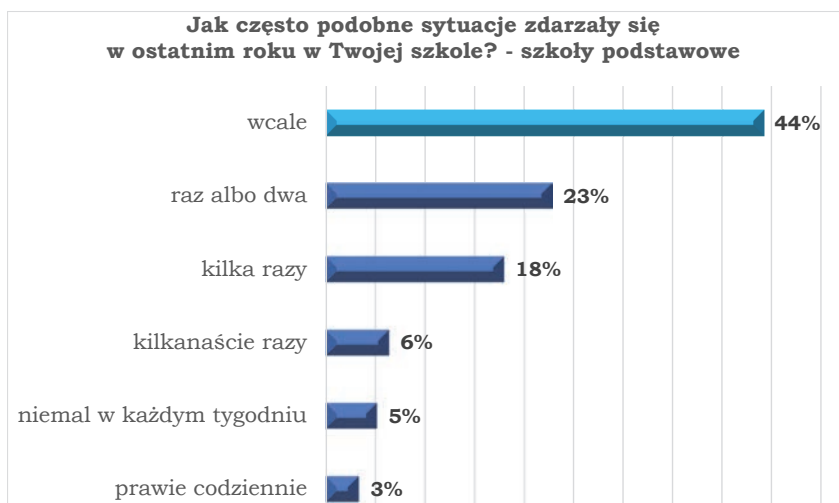
Jak można zauważyć, jakkolwiek najwyższy procent badanych deklaruwał, że nigdy nie miał lub nie był świadkiem nierównego traktowania uczennic/uczniów ze względu na inną narodowość (44% badanych ze szkół podstawowych oraz 66% reprezentujących szkoły ponadpodstawowe), to jednak w grupie dzieci ze szkół podstawowych łącznie wiele było świadkami takich zachowań (z różną częstotliwością) – aż 55% uczennic i uczniów. Mniej często zachowania te ujawniły się w szkołach ponadpodstawowych (34%).

W badaniach ustalenia dotyczące bezpośrednich doświadczeń dyskryminacji wskazują na występowanie zjawiska na terenie Katowic. Jakkolwiek większość osób uczestniczących w badaniach przyznaje, że nie doświadczało tego rodzaju dyskryminacji. W szkołach podstawowych brak tego rodzaju doświadczeń wskazało 72% uczennic

Wykres 37. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Andrieja)



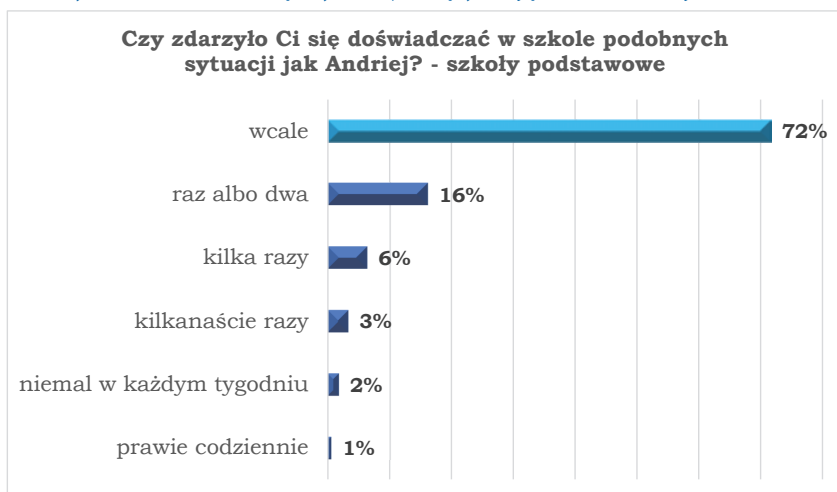
Wykres 38. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Andrieja)



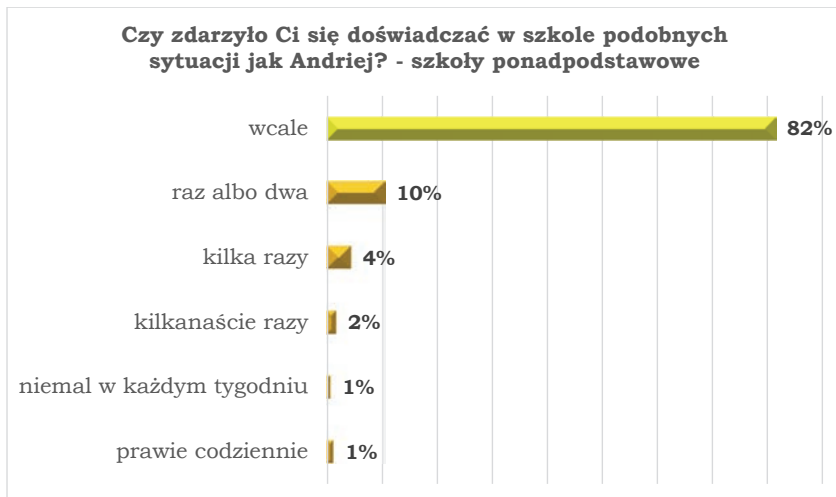
i uczniów, z kolei w szkołach ponadpodstawowych 82% (co wydaje się być uzasadnionym faktem ze względu na dominację na badanym terenie osób narodowości polskiej – prawie 86%), to jednak pozostali badani relacjonują istnienie problemu. Warto zauważyć, że doświadczanie dyskryminacji na tle narodowościowo-etnicznym deklarowano w obu typach szkół. W grupach tych znalazły się zarówno osoby deklaruujące doświadczanie podobnych sytuacji z różną częstotliwością, obejmującą zarówno pojedyncze incydenty, jak i prawie codzienne sytuacje. Problem relacjonowało aż 28% dzieci ze szkół podstawowych oraz 18% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych. Zgromadzone dane zaprezentowano na wykresach 39 oraz 40.

Badanie ujawniło, że uczennice i uczniowie w większości nie relacjonowali występowania własnych zachowań dyskryminacji na tle pochodzenia narodowościowego. W tej grupie znalazło się 78% dzieci ze szkół podstawowych oraz 83,9% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (Wykres 41 i 42).

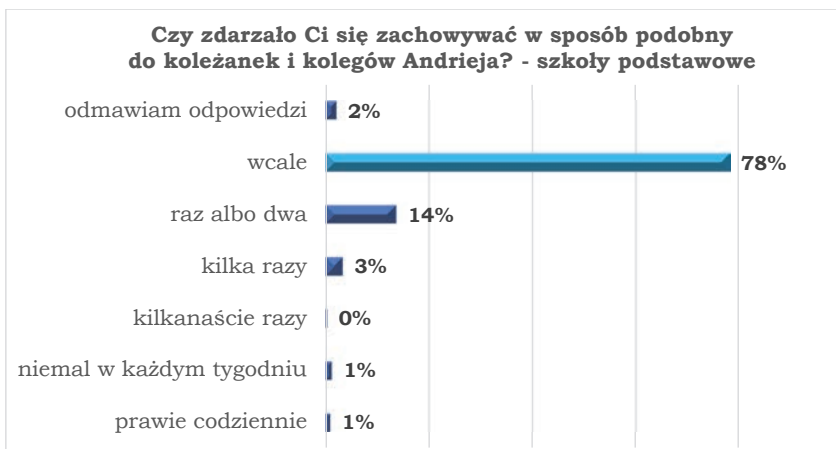
Wykres 39. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Andrieja)



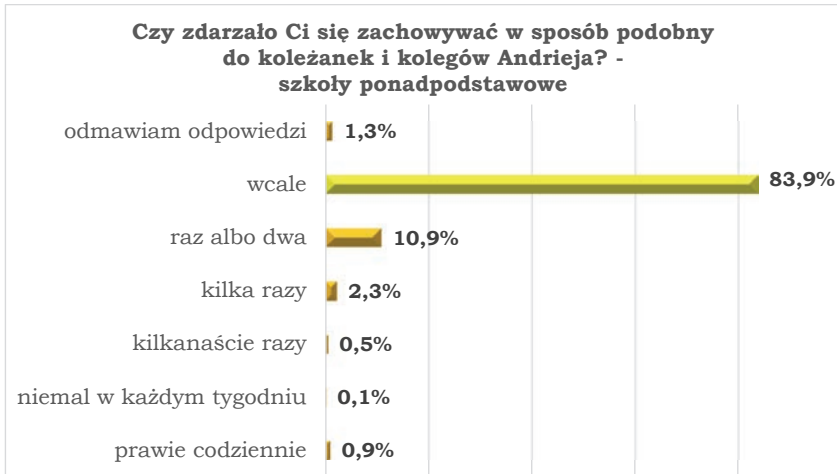
Wykres 40. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Andrieja)



Wykres 41. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Andrieja)



Wykres 42. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Andrieja)



Analiza zgromadzonych danych wykazała jednak, że blisko 1 na 5 badanych uczennic/uczniów ze szkół podstawowych dopuścił się lub dopuszcza zachowań dyskryminacyjnych. W szkołach ponadpodstawowych wynik ten wyniósł 14,7% respondentek i respondentów, a w podstawowych nawet 19%.

5.2.3. Dyskryminacja rasowa

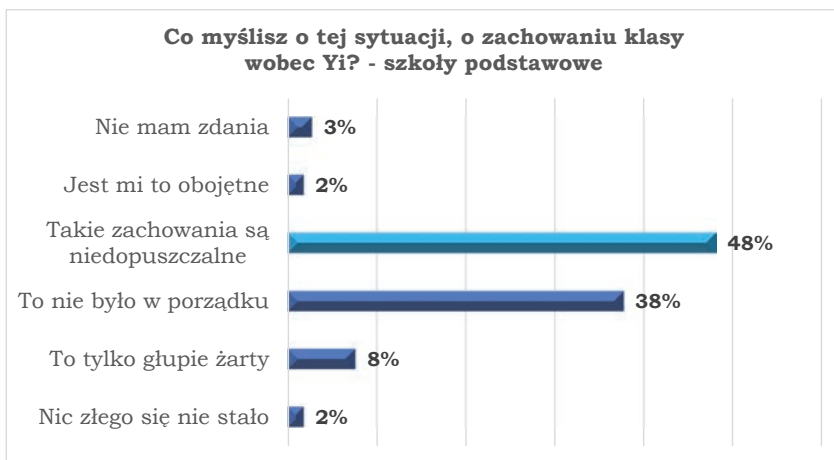
W badaniach podjęto próbę rozpoznania postaw uczennic i uczniów wobec dyskryminacji rasowej. W tym celu przedstawiono badanym następującą historię:

Yi pochodzi z Chin. Przyjechał do Polski wraz z rodziną jako małe dziecko. Yi bardzo dobrze się uczy, jest pilny i sumienny. Niestety koledzy i koleżanki z klasy śmieją się z jego odmiennego wyglądu. Często złośliwie nazywają go Kung-Fu Panda, naciągają sobie skórę wokół oczu, wyśmiewając ich skośny kształt.

W opiniach respondentek i respondentów co do zachowania klasy wobec kolegi z Chin przeważały stanowiska, że jest to niedopuszczalne

oraz niesprawiedliwe. Opinię tę zadeklarowało łącznie 86% uczniów i uczniów ze szkół podstawowych oraz 86% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (Wykres 43 i 44).

Wykres 43. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Yi)



Wykres 44. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Yi)



Dane wskazują na dominację negatywnej oceny moralnej czynu – znaczna większość uczennic i uczniów wyraża negatywny stosunek względem przedstawionych zachowań.

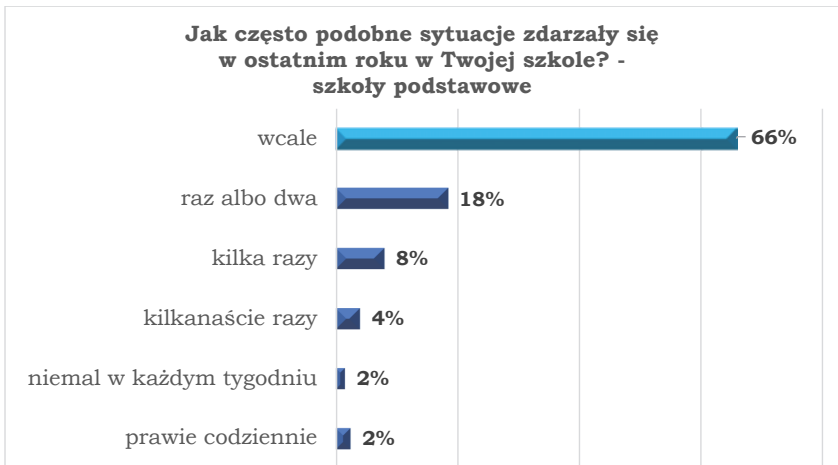
Nieliczne osoby (2% uczniów szkół podstawowych oraz 2% uczniów szkół ponadpodstawowych) uznały, że „nic złego się nie stało”. Sporo, gdyż 8% badanych z każdej z grup uznało sytuację za głupie żarty.

Analiza odpowiedzi osób uczestniczących w badaniach wskazuje na występowanie problemu w katowickich szkołach. Uwzględniając, że brak występowania podobnych sytuacji do opisanej w historyjce we własnej szkole wskazało 66% uczennic i uczniów szkół podstawowych oraz 83% młodzieży uczęszczającej do szkół ponadpodstawowych (Wykresy 45 i 46).

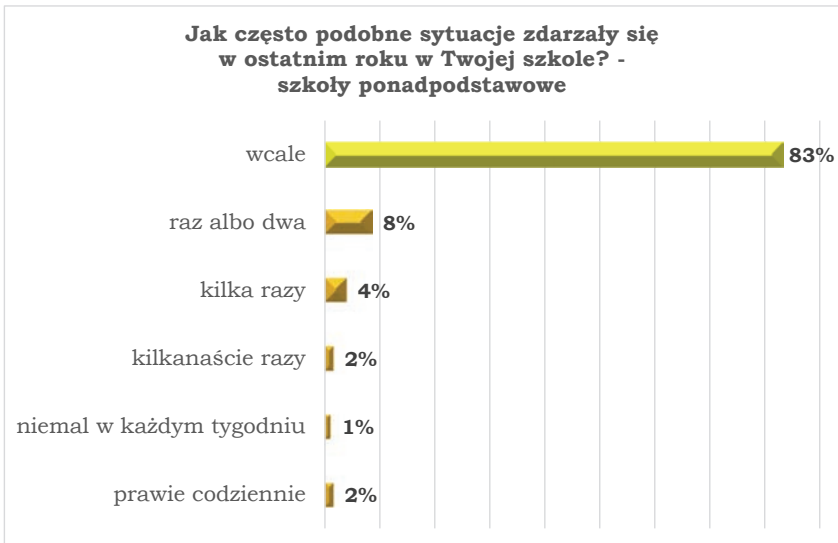
Należy wyraźnie podkreślić, iż problem ma dość poważny zakres. W przeciągu ostatniego roku łącznie 34% badanych ze szkół podstawowych oraz 17% badanych przedstawicieli szkół ponadpodstawowych zadeklarowało zetknięcie się z podobnymi sytuacjami. Jak można zauważyć, wystąpiła znacząca różnica ze względu na typ szkoły.

Z kolei analiza uzyskanych danych dotycząca relacji na temat bezpośredniego doświadczania zachowań dyskryminacyjnych na tle rasowym ze strony rówieśników sugeruje niewysokie natężenie występowania takich doświadczeń wśród badanych młodych ludzi. Aż 81% uczennic i uczniów szkół podstawowych oraz 89% uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych wskazuje na brak takich doświadczeń. Jednak nie można przeoczyć, iż aż 19% młodych respondentów ze szkół podstawowych zadeklarowała doświadczenie podobnych sytuacji w różnym rozkładzie częstości, gdzie największy procent osób poddanych badaniom – 9% (przy 6% młodzieży ze szkół ponadpodstawowych) potwierdził doświadczanie wyżej wymienionych zachowań raz lub dwa razy w minionym roku (Wykres 47 i 48).

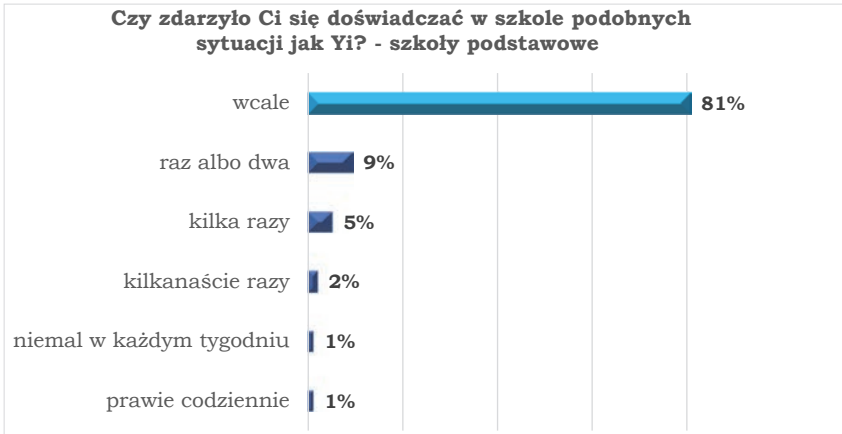
Wykres 45. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Yi)



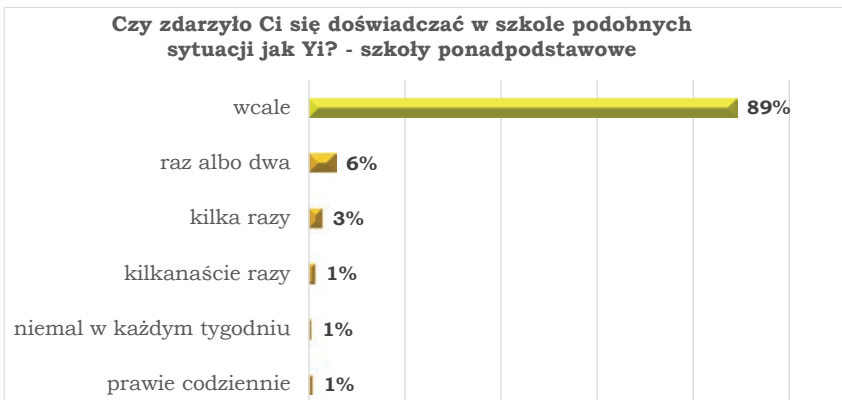
Wykres 46. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Yi)



Wykres 47. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Yi)



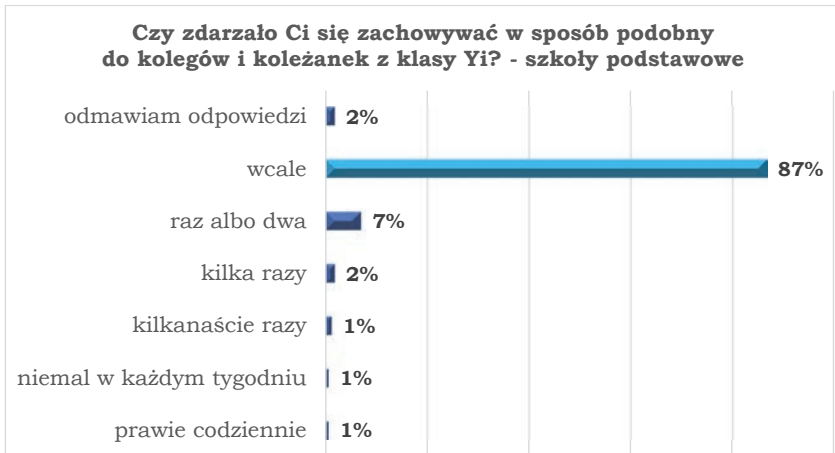
Wykres 48. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Yi)



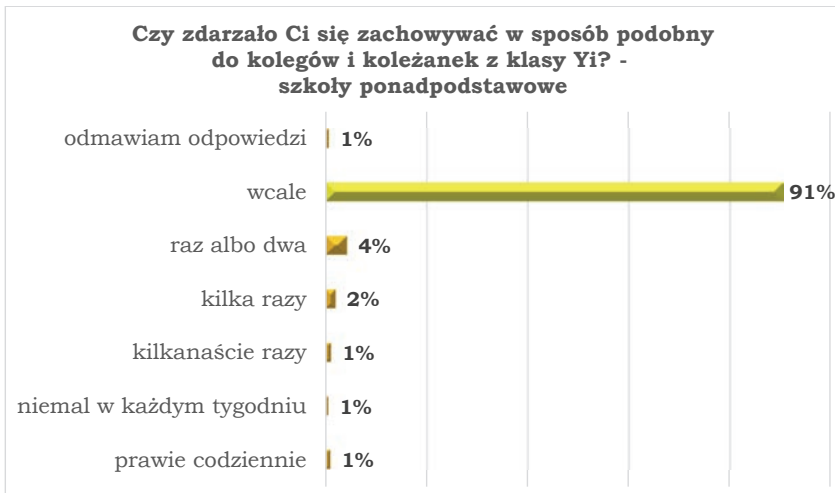
Z uzyskanych deklaracji wynika, że znaczna liczba badanej młodzieży nigdy nie podejmowała zachowań dyskryminujących względem innych rówieśników, których cechy fizyczne sugerują inną rasę¹².

¹² W wykresach należy podkreślić, iż z uwagi na zaokrąglenia do co najmniej 1%, sumarycznie wynik może być wyższy niż 100%.

Wykres 49. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Yi)



Wykres 50. Deklaracja uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Yi)



Dane pokazują, że niewielka część badanych uczennic i uczniów ujawniła podejmowanie takich zachowań – 12% w szkołach

podstawowych i 9% w szkołach ponadpodstawowych, lecz należy zauważyć, że z różną częstotliwością: od jednego razu lub dwóch, po prawie codzienne powtarzające się zachowania dyskryminacyjne. Warto przypomnieć, że liczba uczennic i uczniów deklarujących inną niż polską narodowość wynosiła 20% w szkołach podstawowych i 3% w ponadpodstawowych.

5.2.4. Dyskryminacja ze względu na wygląd zewnętrzny

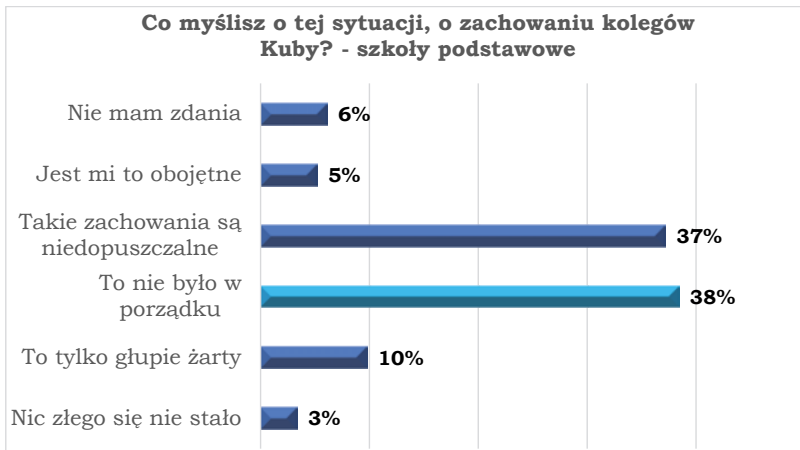
Kolejna historyjka, która została zaprezentowana badanym uczennicom i uczniom, porusza problem atrakcjonizmu, czyli dyskryminacji ze względu na wygląd zewnętrzny. W tym przypadku bohaterem jest Kuba – chłopiec interesujący się modą i makijażem, który zwraca uwagę otoczenia swoim oryginalnym wyglądem i nietypowy strojem.

Kuba bardzo interesuje się modą i makijażem. Marzy o stylizowaniu modelek i gwiazd na sesjach zdjęciowych albo pracy wizażysty na planie filmowym. Kupuje i testuje różne kosmetyki. Zdarza się, że przychodzi do szkoły z lekkim makijażem. Jego strój jest zawsze nietypowy i zwraca uwagę. Koleżki Kuby robią mu różne przykre żarty i nazywają go «dziwołągiem» albo „pajacem”.

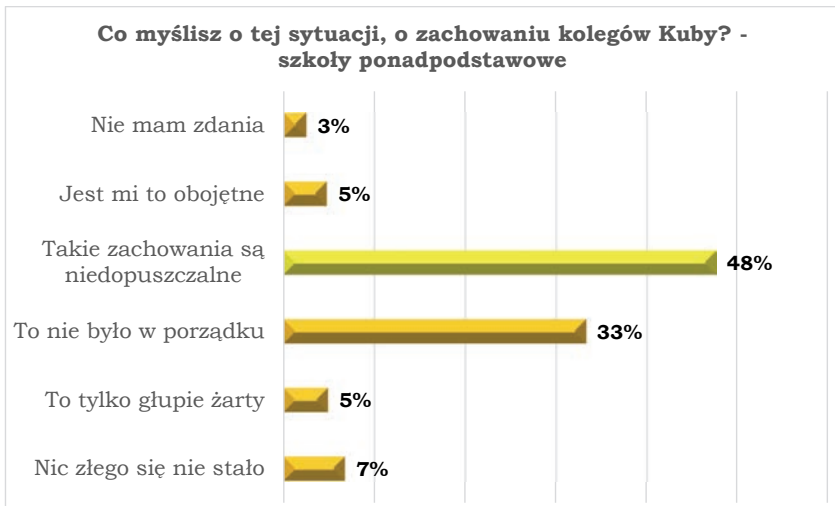
Uczennice i uczniowie katowickich placówek oświatowych wyrazili swoją opinię na temat zachowania kolegów Kuby, których przejawy dyskryminacji sprowadzały się do wyzywania, wyśmiewania oraz sprawiania przykrych żartów.

Wśród uczennic i uczniów szkół podstawowych dominuje przekonanie, że wspomniane zachowania są niedopuszczalne (37%) oraz nie są w porządku (38%). W grupie respondentek i respondentów znalazły się jednak osoby, które uznały zachowanie kolegów Kuby za głupie żarty (10%). Niewielu określiło całą sytuację jako mało szkodliwą (3%).

Wykres 51. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Kuby)



Wykres 52. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Kuby)



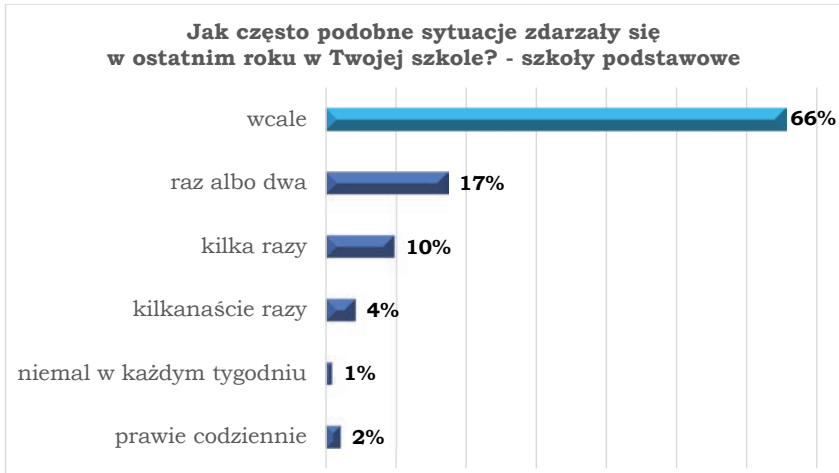
Dla porównania uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych podeszli do całej sytuacji z mniejszą tolerancją, ponieważ 48% badanych

przyznało, że nie wyraża zgody na tego typu przejawy dyskryminacji, a kolejnych 33% uważa je za nie w porządku. Warto jednak zwrócić uwagę, że w grupie starszej młodzieży nieco większy był odsetek osób uczestniczących w badaniach, które nie widzą niczego złego w zachowaniu kolegów Kuby.

Zestawiając deklaracje osób ze szkół podstawowych z badanymi ze szkół ponadpodstawowych, zauważa się większą wrażliwość uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych na dyskryminację ze względu na wygląd zewnętrzny – łącznie 81% ankietowanych nie toleruje takich zachowań (przy 75% uczniów szkół podstawowych).

W dalszej kolejności respondentki i respondenci określali częstotliwość występowania podobnych sytuacji do historii Kuby w swojej szkole.

Wykres 53. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Kuby)

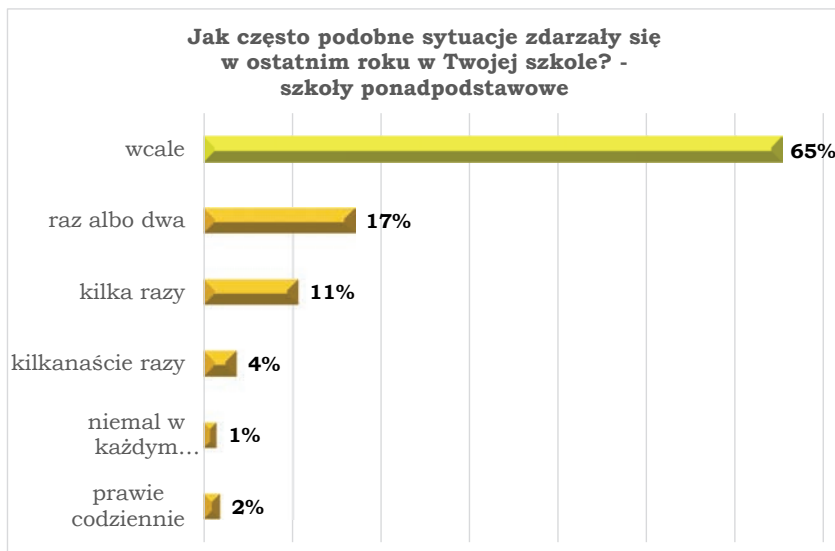


Wykres 53 pokazuje, iż 66% uczennic i uczniów szkół podstawowych nie zaobserwowało podobnej sytuacji w swojej placówce w ciągu ostatniego roku. Pojedyncze przypadki zdarzały się w szkołach

17% badanych i tyle samo (również 17%) relacjonuje częstsze występowanie zjawiska. Razem więc na występowanie problemu wskazuje ponad jedna trzecia uczennic i uczniów ze szkół podstawowych.

Na temat częstotliwości tego typu zdarzeń wypowiedzieli się również młodzi ludzie ze szkół ponadpodstawowych (Wykres 54).

Wykres 54. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Kuby)

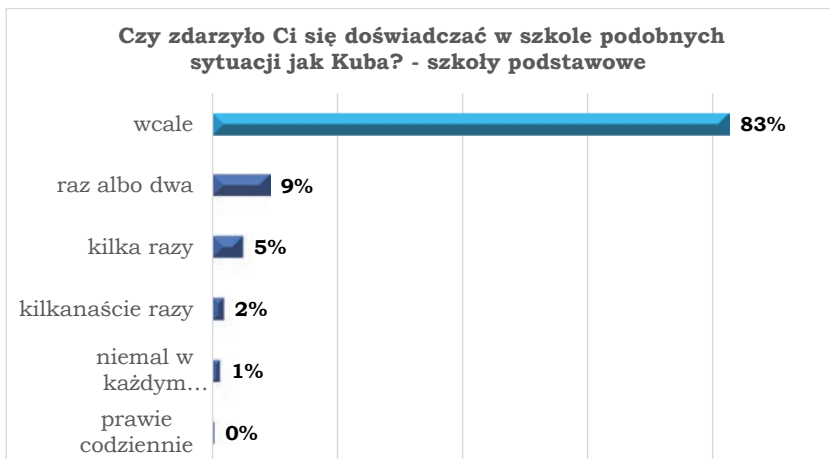


Profil uzyskanych odpowiedzi uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych jest bardzo zbliżony do odpowiedzi ze szkół podstawowych.

Można zatem stwierdzić, w oparciu o relacje młodych ludzi, że dyskryminacja na tle wyglądu zewnętrznego ma miejsce w szkołach w podobnym natężeniu, bez względu na poziom edukacyjny.

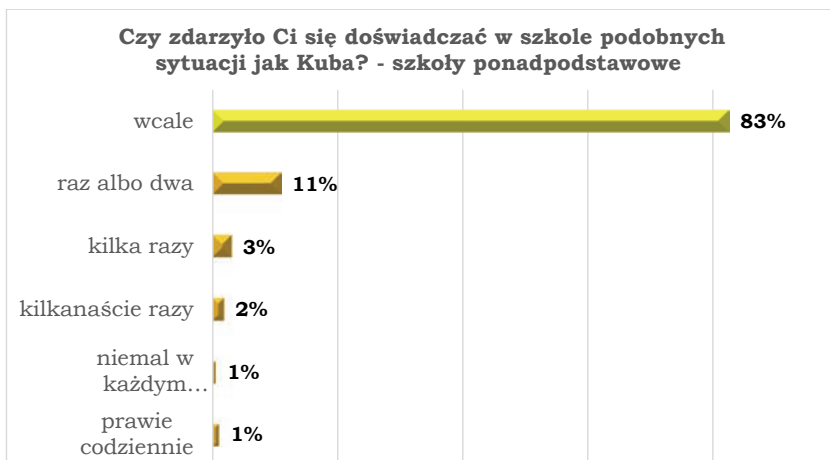
W oparciu o kolejne pytanie skierowane do badanych, analizowano zakres zjawiska na podstawie relacji o osobistych doświadczeniach w kontekście atrakcjonizmu (Wykresy 55 i 56).

Wykres 55. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Kuby)



Jakkolwiek zdecydowana większość uczennic i uczniów szkół podstawowych przyznała, że nigdy nie doświadczyła przejawów dyskryminacji ze względu na odmienny wygląd zewnętrzny (83%), to jednak 17% osób takie sytuacje zdarzały się z większą lub mniejszą częstotliwością.

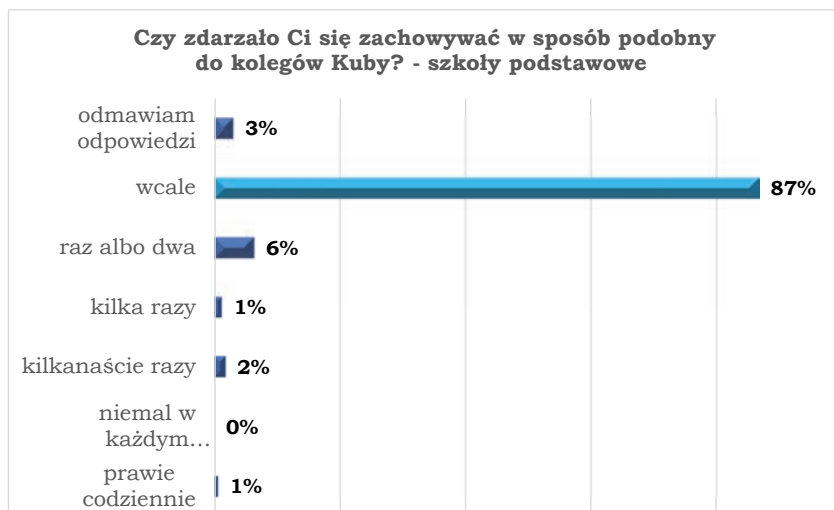
Wykres 56. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Kuby)



Sytuacja prezentuje się bardzo podobnie w szkołach ponadpodstawowych, gdzie taka sama liczba ankietowanych (83%) nie doświadczyła nierównego traktowania ze względu na wygląd na terenie swojej szkoły, ale jednocześnie niemal co piąty młody człowiek spotkał się z przejawami tego zjawiska.

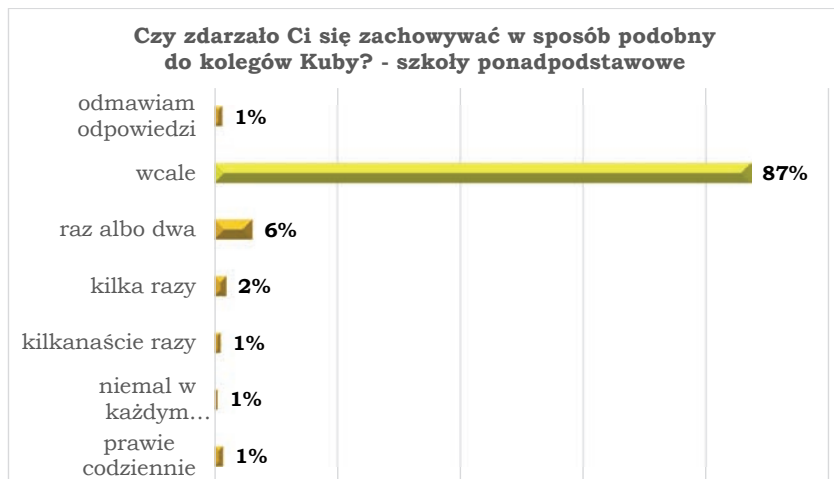
W kolejnym pytaniu uczennice i uczniowie deklarowali, czy sami byli sprawcami nierównego traktowania kolegów bądź koleżanek ze szkoły ze względu na ich nietypowy wygląd zewnętrzny.

Wykres 57. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Kuby)



W grupie uczennic i uczniów szkół podstawowych 9% respondentek i respondentów przyznało się, że dopuścili się zachowań o charakterze dyskryminacyjnym w stosunku do odmiennie wyglądającego kolegi lub koleżanki. Zdecydowana większość (87%) zadeklarowała, że nigdy nie postąpiła w ten sposób.

Wykres 58. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Kuby)



Porównywalnie w grupie uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych 87% nie ujawniło podobnych zachowań do tych, które zostały przedstawione w historyjce. Natomiast nieco więcej osób uczestniczących w badaniach (11%) przyznało, że zdarzyło się im postąpić w nieodpowiedni sposób.

Pomimo że odsetek uczennic i uczniów, którzy przyznali się, że dopuszczają się nierównego traktowania ze względu na wygląd zewnętrzny jest niewielki, to nie można bagatelizować występowania problemu.

5.2.5. Dyskryminacja na tle odmienności religijnej

Kolejna z historyjek przedstawionych w badaniu dotyczyła kwestii dyskryminacji ze względu na religię, wyznanie. Specyfika placówek oświatowych stwarza sytuacje, w których przez uczennice/uczniów podejmowane są działania o charakterze dyskryminacji, indoktrynacji i naruszania prawa do wolności sumienia przedstawicieli mniejszości religijnej.

Wyniki badań prowadzone w 2018 roku przez Główny Urząd Statystyczny pokazują, że około 91,36 % mieszkańców Polski w wieku 16 lat i więcej identyfikuje się z instytucjami wyznaniowymi. Najliczniejszą zbiorowość tworzą wierni Kościoła rzymskokatolickiego (71,3%), Brak przynależności do jakiegokolwiek wyznania deklaroowało 8,64 % badanych, a pozostałe osoby (łącznie 20,53%) odmówiły odpowiedzi na pytanie. W związku z tym szacuje się, że w polskim społeczeństwie jest około 5–8% osób należących do światopoglądowej mniejszości, co oznacza, że istnieje duże prawdopodobieństwo, iż w każdej klasie funkcjonuje uczennica bądź uczeń, który nie jest wiernym Kościoła rzymskokatolickiego¹³.

W kolejnej historyjce opisano sytuację, w której rówieśnicy, będący przedstawicielami dominującego wyznania, wywierają presję na uczennicy – Ani, wyznającej inną religię, aby ta uczestniczyła w uroczystościach tradycyjnych dla większości wyznaniowej oraz deprecjonują jej wyznanie.

Ania nie chce przychodzić na wigilie klasowe, bo jest świadkiem Jehowy. Spotyka się to z krytyką ze strony koleżanek i kolegów z klasy, którzy naciskają na nią, mówiąc, że musi przyjść, bo to wydarzenie klasowe i chodzi też o wspólne zdjęcie. Mówią jej, że klasa jest ważniejsza niż jakaś tam „dziwna wiara”.

Osoby uczestniczące w badaniach wyraziły swoją opinię na temat zaprezentowanej historii oraz jej bohaterów, a konkretnie kolegów Ani, którzy swoje przejawy niezrozumienia dla jej wyznania demonstrowali w postaci nacisków, wywierania presji oraz krzywdzących

¹³ Główny Urząd Statystyczny, *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce. Wyniki badania spójności społecznej 2018*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020, s. 105–138.

sformułowań. Dane uzyskane ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych prezentują kolejno wykres 59 oraz 60.

Wykres 59. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Ani)



W badanej grupie uczennic/uczniów szkół podstawowych 71% nie wyraziło aprobaty dla postępowania kolegów Ani. Najczęściej wskazywaną odpowiedzią było stwierdzenie „to nie było w porządku” – 44%, natomiast 27% uznało takie zachowanie za niedopuszczalne. Jednakże aż 13% badanych zbagatelizowało całą sytuację, 6% przyznało, że tego typu zachowania są im obojętne, a 9% nie miało zdania. Tym samym można stwierdzić, że niemal co trzeci uczestnik badań nie wyraził jednoznacznej dezaprobaty dla takiej sytuacji.

Również uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych udzieli odpowiedzi na to samo pytanie. Dane przedstawia wykres 60.

Wyniki okazały się zbliżone do odpowiedzi uzyskanych ze szkół podstawowych, tj. wśród 70% badanych pojawiła się dezaprobata dla zaprezentowanego zachowania dyskryminującego. Jedynie w przypadku odpowiedzi „jest mi to obojętne” można zaobserwować

Wykres 60. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Ani)



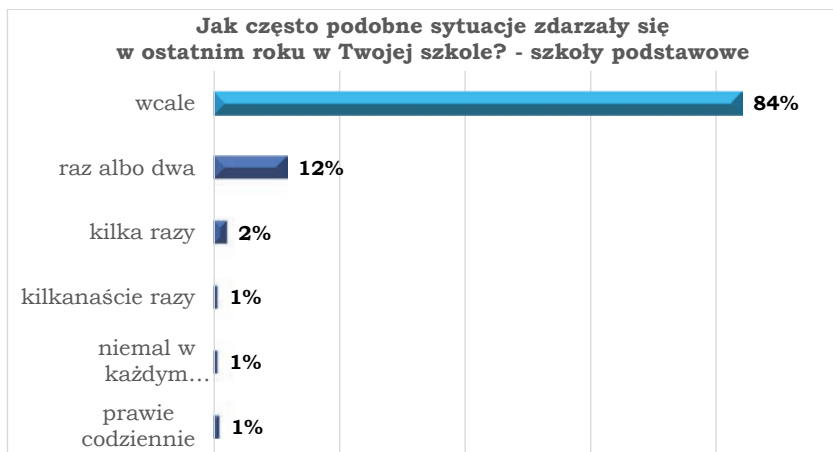
4% różnicę – więcej starszych uczennic/uczniów nie przywiązuje wagi do tego typu sytuacji, przy czym należy zaznaczyć, że ta grupa badanych jest zdecydowanie bardziej liczna.

W kolejnym pytaniu dotyczącym przedstawionej historyjki uczennice/uczniowie określali częstotliwość występowania dyskryminacji ze względu na religię/wyznanie w ich szkole w ciągu ostatniego roku.

Określając częstotliwość występowania nietolerancji wyznaniowej, badane osoby ze szkół podstawowych najczęściej przyznają, że w ich placówkach wcale nie dochodzi do wspomnianych sytuacji (84%). Jednakże pozostałe wskazania, które stanowiły łącznie 16%, pokazują, że do nierównego traktowania w szkole w obszarze wolności wyznania dochodzi, chociaż raczej sporadycznie.

W szkołach ponadpodstawowych mniejszy niż w podstawowych odsetek badanych uczennic i uczniów (11%) przyznaje, że można zaobserwować przejawy dyskryminacji ze względu na wyznanie. Po-

Wykres 61. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Ani)



Wykres 62. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Ani)



nownie są to przypadki, które w większości zdarzają się raz bądź dwa razy w roku, co wskazuje na nieliczną obecność omawianych zdarzeń

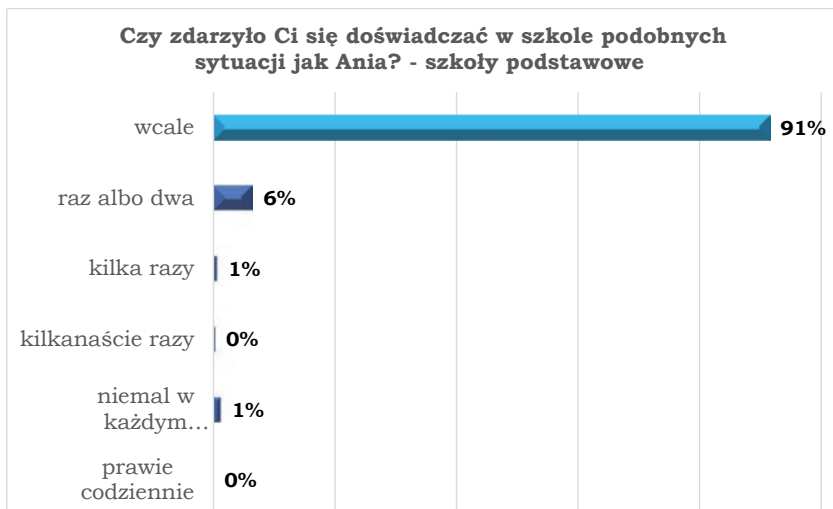
w przestrzeni szkolnej. Niemniej jednak zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych takie sytuacje mają miejsce.

Uczestnicy badań wypowiedali się również na temat osobistych doświadczeń związanych z nietolerancją dotyczącą wyznania. Uzyskane dane przedstawiają wykresy 63 i 64.

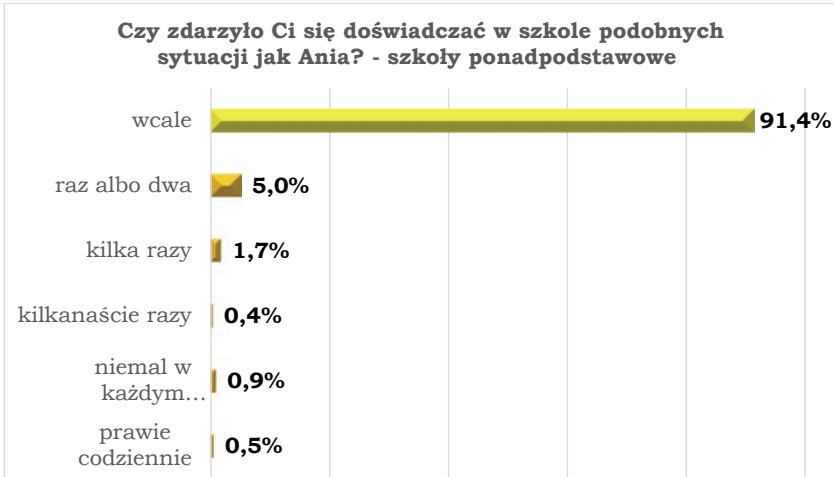
Dane z obu środowisk szkolnych prezentują bardzo podobny profil. Zdecydowana większość uczennic/uczniów szkół podstawowych (91%), jak i ponadpodstawowych (91,4%) przyznała, że nie doświadczyła nierównego traktowania ze względu na wyznanie w swojej szkole. Wśród pozostałych osób poddanych badaniom takie sytuacje nie zdarzają się często, choć jednak występują. Można zatem stwierdzić, że różnice dotyczące światopoglądu nie są dla uczennic i uczniów powodem do stosowania zachowań dyskryminujących.

Następne pytanie skierowane do młodych ludzi dotyczyło deklaracji w zakresie przejawiania zachowań nierównego traktowania przez wzgląd na religię. Uzyskane dane obrazują wykresy 65 i 66.

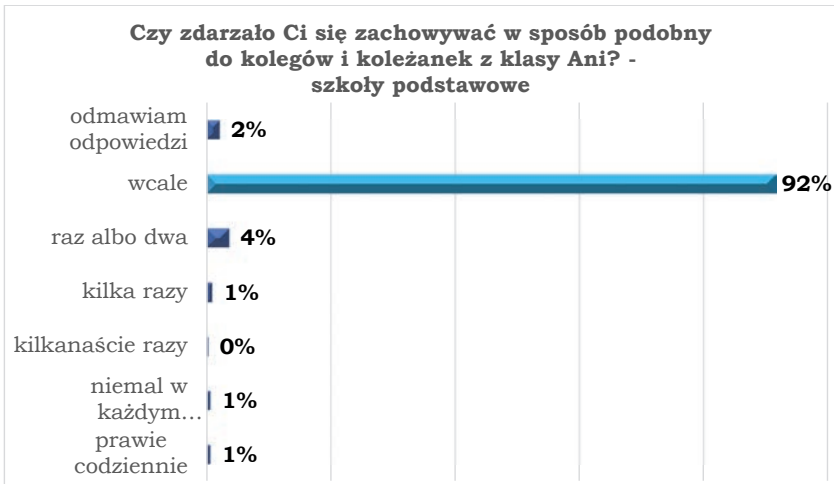
Wykres 63. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Ani)



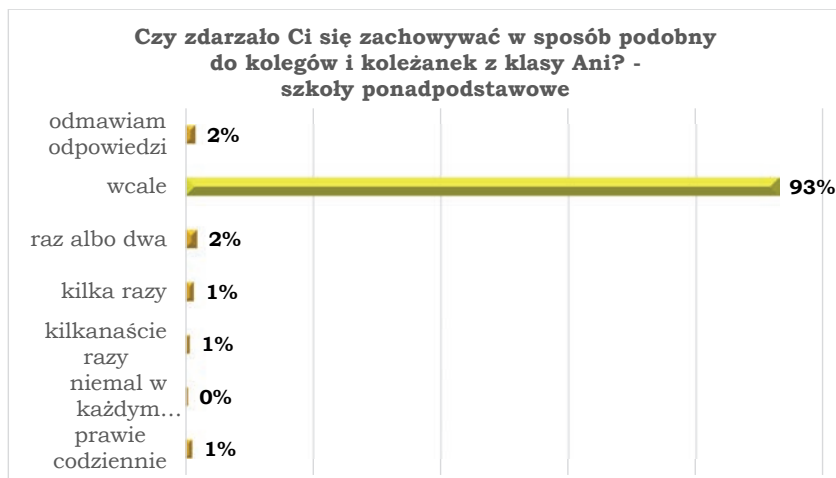
Wykres 64. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Ani)



Wykres 65. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Ani)



Wykres 66. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Ani)



Wyniki pokazują niskie procenty osób przyznających się do tego typu przejawów dyskryminacji, a zatem praktyki religijne nie odgrywają znaczącej roli w życiu uczennic i uczniów znajdujących się zarówno na niższym, jak i wyższym szczeblu edukacji. Co więcej, badania prowadzone przez CBOS i KBPN zrealizowane w 2018 roku wśród młodzieży kończącej edukację na poziomie szkół ponadgimnazjalnych wskazywały, że życie zgodne z zasadami religijnymi znajduje się pod koniec listy dążeń i celów życiowych młodych Polaków (tylko 5% badanych wskazało ten czynnik jako istotny)¹⁴. A zatem kwestia różnicy wyznania lub światopoglądu pomiędzy uczennicami/uczniami nie stanowi dla nich istotnego czynnika, który przykłada się na ich relacje.

¹⁴ M. Grabowska, M. Gwiazda, *Młodzież 2018*, „Opinie i Diagnozy” 2019, nr 43, s. 68.

5.2.6. Dyskryminacja na tle problemów zdrowotnych

W badaniach podjęto również próbę rozpoznania zjawiska dyskryminacji uwzględniając czynnik, jakim jest sytuacja zdrowotna, która została przedstawiona badanym uczniom szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych w postaci problemu nadwagi, otyłości.

Paweł choruje na cukrzycę. Nie opowiada jednak o tym kolegom. Musi pamiętać o robieniu sobie zastrzyków i uważać na to, co je. Pomimo ścisłej diety Paweł ma dużą nadwagę. Koledzy i koleżanki z klasy często śmieją się z niego, nazywając „grubasem” albo „pasztetem”, unikają go na przerwach i nie wybierają do swoich drużyn na lekcjach w-f.

Problemy zdrowotne mogą stać się przyczyną dyskryminacji w szkole z różnych powodów. Uczennice/uczniowie, nauczycielki/nauczyciele, jak i personel szkoły mogą nie mieć wystarczającej wiedzy i świadomości dotyczącej różnorodnych dolegliwości zdrowotnych. Może to prowadzić do stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji wobec dzieci i młodzieży zmagających się z tego typu problemami. Wspomniani młodzi ludzie często potrzebują dodatkowego wsparcia emocjonalnego i społecznego, aby radzić sobie ze swoimi trudnościami. Jeśli szkoła nie dostarcza odpowiednich usług psychologicznych lub społecznych, mogą czuć się odrzucony i dyskryminowani. Ponadto atrakcyjny wygląd zewnętrzny stanowi dużą wartość dla dorastającej młodzieży, natomiast wszelkie odstępstwa od obowiązującego kanonu piękna są traktowane jako nieatrakcyjne. W konsekwencji prowadzi to do stygmatyzowania oraz zepchnięcia na margines grupy rówieśniczej. Z takimi sytuacjami niejednokrotnie mierzą się uczennice/uczniowie z nadwagą, którzy uznawani są przez rówieśników za osoby niesprawne, leniwe, ociężałe, wyglądające nieestetycznie i lubiące dużo jeść. Również

bohater historii, która została zaprezentowana uczestnikom badań, jest osobą ocenianą przez pryzmat swojej nadwagi¹⁵. Warto zauważyć, że otyłość pociąga za sobą dotkliwe konsekwencje, nie tylko zdrowotne, ale również społeczne i psychologiczne, bowiem często jest źródłem poważnych stresów i wpływa na takie aspekty funkcjonowania, jak sposób postrzegania własnej osoby, relacje z rówieśnikami, czy też kompetencje emocjonalne¹⁶. A zatem wszelkie ataki słowne, ośmieszenia, wyzwiska czy wykluczenie z grupy uczennic i uczniów z nadwagą sprawiają, że obniża się ich samoocena oraz pogłębia izolacja od społeczności szkolnej, co bardzo negatywnie wpływa na rozwój psychiczny i emocjonalny młodego człowieka.

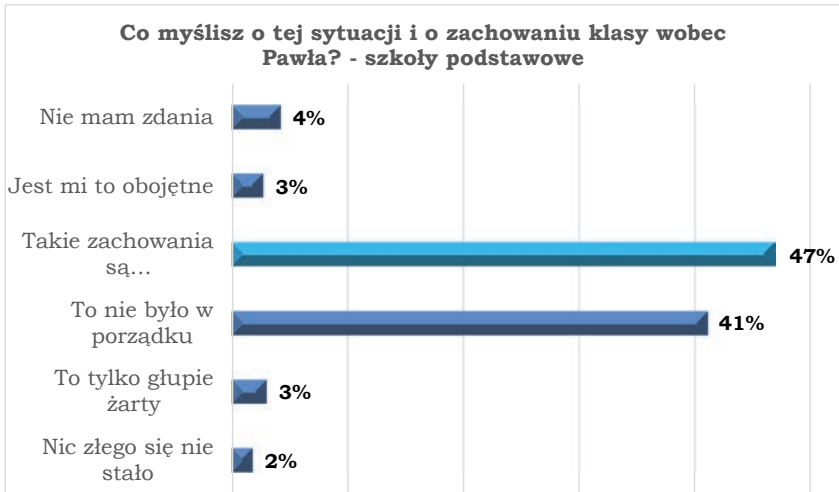
W pierwszym pytaniu, które dotyczyło historii Pawła, uczennice/uczniowie wyrażali swoją opinię na temat zachowania jego kolegów, u których nieodpowiednie postępowanie sprowadzało się do różnych przejawów agresji werbalnej, w tym wyśmiewania oraz wykluczenia.

Łącznie 88% uczennic/uczniów szkół podstawowych nie wyraziło aprobaty dla krzywdzących zachowań, których dopuścili się koledzy z klasy wobec bohatera historii. Zwraca jednak uwagę fakt, iż w pozostałej grupie znalazł się niemal co dziesiąty badany, w tym 3% uznało takie postępowanie za głupie żarty, 2% przyznało, że nic złego się nie stało, a dla kolejnych 3% cała sytuacja nie miała większego znaczenia.

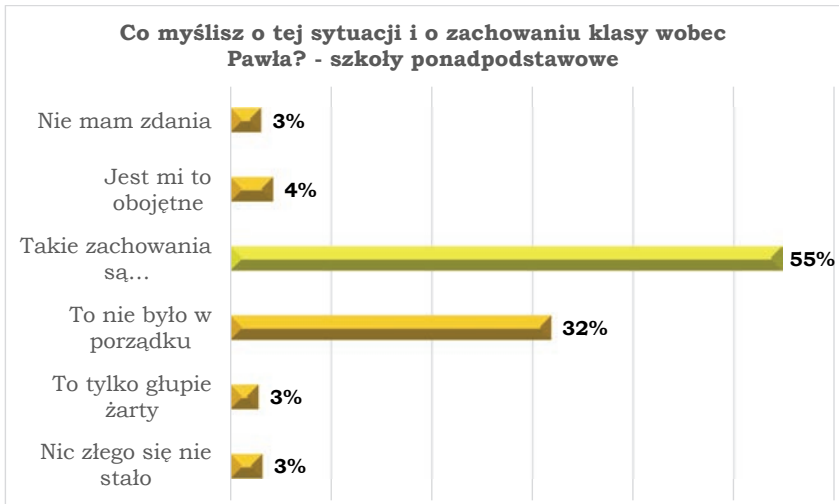
¹⁵ P. Możdżonek, K. Antosik, *Kreowanie trendów dietetycznych przez media i ich wpływ na rozwój zaburzeń odżywiania się*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2017, vol. 2, s. 159–160.

¹⁶ A. Pietrzak, *Otyłość dziecięca w perspektywie psychospołecznej. Rola edukacji żywieniowej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, vol. 15, nr 4 (58), s. 25.

Wykres 67. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Pawła)



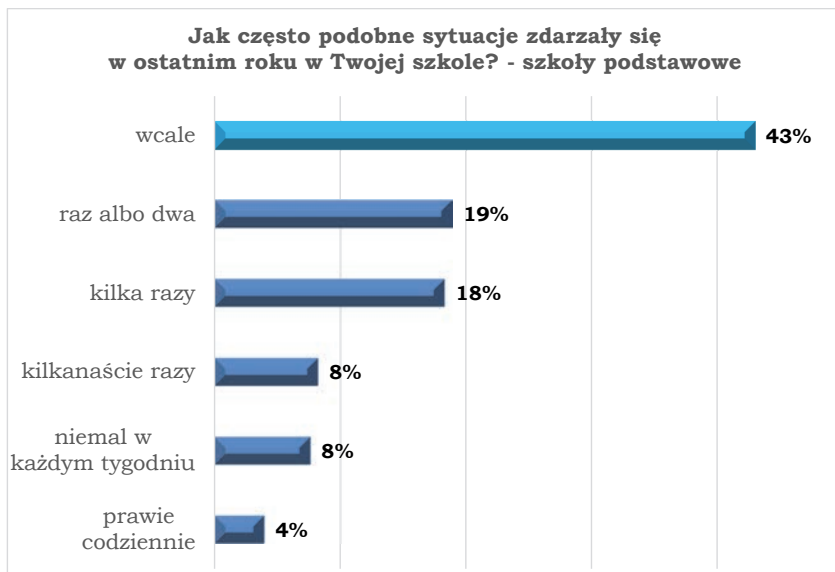
Wykres 68. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Pawła)



Podobnie wyniki widoczne są w rozkładzie odpowiedzi uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych. Tutaj 87% osób uczestniczących w badaniach dezaprobuje tego typu postępowanie. Również co dziesiąty badany takiej dezaprobaty nie wyraził.

Analiza częstotliwości przedmiotowych zachowań na podstawie relacji o jego występowaniu w szkołach pokazuje występowanie problemu w praktyce zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych.

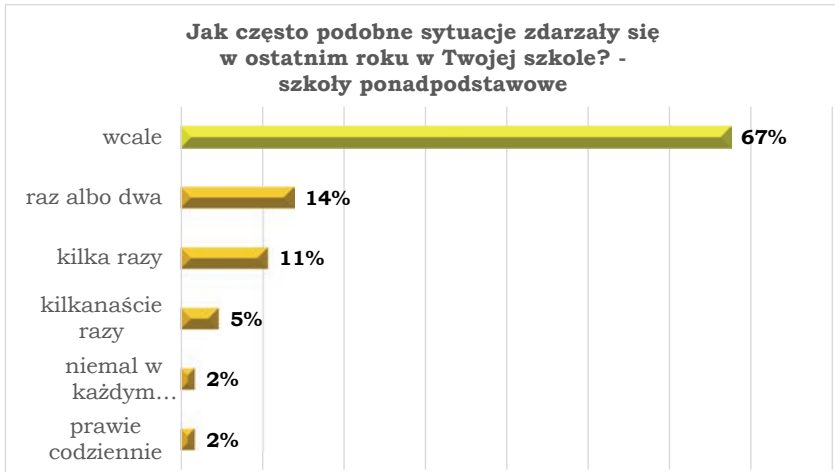
Wykres 69. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Pawła)



Analizując dokładniej częstotliwość występowania zachowań dyskryminujących w stosunku do osób otyłych wśród uczennic i uczniów szkół podstawowych, okazuje się, że można stwierdzić znaczną skalę tego zjawiska. Ponad połowa badanych – łącznie 57% – przyznała, że zaobserwowała w szkole tego typu zachowania. Co więcej, aż 12%

młodych ludzi relacjonuje jego bardzo częste występowanie (niemal w każdym tygodniu, lub „prawie codziennie”). Widać więc, że z jednej strony uczennice/uczniowie deklarują, że nie aprobują tego typu postępowania, a jednocześnie relacjonują, iż stosunkowo często dochodzi do podobnych sytuacji na terenie katowickich szkół.

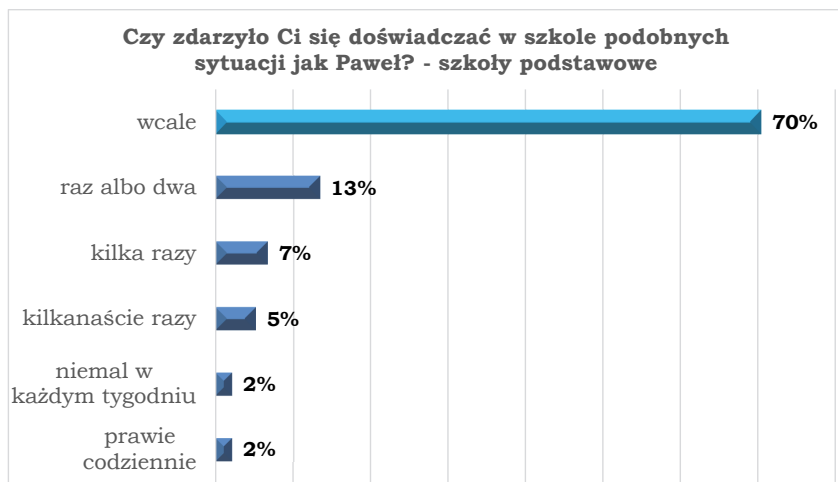
Wykres 70. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Pawła)



Nieco rzadziej zjawisko występuje wśród uczennic i uczniów katowickich szkół ponadpodstawowych, gdzie łącznie 34% osób uczestniczących w badaniach zaobserwowało tego rodzaju negatywne zachowania wśród rówieśników. Mimo że częstotliwość występowania zjawiska jest mniejsza, niż ma to miejsce w szkołach podstawowych, to jednak nadal duża, ponieważ co trzeci badany przyznaje, że zachowania takie mają miejsce, w tym niemal 10%, że bardzo często. Uzyskane wyniki sugerują potrzebę głębszej analizy tego zjawiska i odpowiedniego podjęcia działań zapewniających bezpieczeństwo psychiczne uczennic/uczniów z problemem nadwagi/ problemami zdrowotnymi.

Analiza częstotliwości zachowań dyskryminacji ze względu na sytuację zdrowotną na przykładzie nadwagi w oparciu o relację na temat własnych doświadczeń pokazuje, że także w tej perspektywie problem należy uznać za znaczący. Dane dla każdego poziomu edukacyjnego ukazują wykresy 71 i 72.

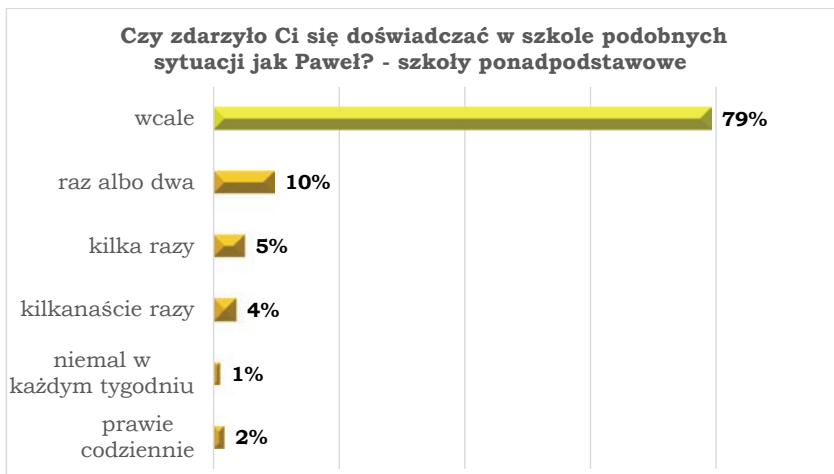
Wykres 71. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Pawła)



W obrazie danych zwraca uwagę, iż co trzeci badany w grupie uczennic/uczniów szkół podstawowych relacjonuje doświadczenie dyskryminacji ze względu na problem nadwagi. Co więcej, niemal co dziesiąty młody człowiek wskazuje na częste tego typu doświadczenia. Taki wynik należy interpretować jako niepokojący.

Nieco mniej problem rysuje się w grupie uczennic i uczniów ze szkół ponadpodstawowych. Tu odsetek osób doświadczających różnych przejawów dyskryminacji ze względu na nadwagę bądź otyłość okazał się mniejszy niż w szkołach podstawowych (łącznie 22%), jednak w sposób wyraźny jest obecny.

Wykres 72. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Pawła)



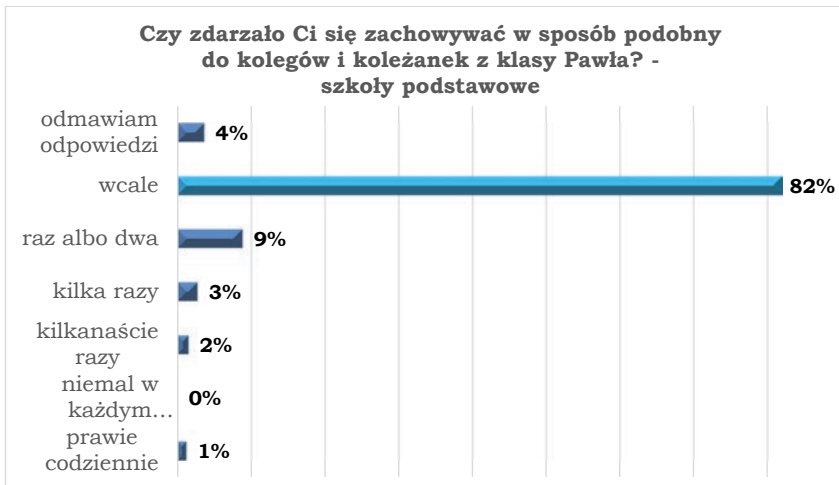
W perspektywie przyznawania się do zachowań podobnych do opisanych w historyjce zwraca uwagę niemały odsetek osób przyznających się do rozpatrywanych tu zachowań – wykresy 73 i 74. Należy dodatkowo podkreślić, iż są to jedynie deklaracje o swoich zachowaniach, które z pewnością nie mają bezpośredniego przełożenia na rzeczywistość szkolną.

Wśród uczennic i uczniów szkół podstawowych ujawniło się ponad 10% sprawców zachowań dyskryminacyjnych w kontekście nadwagi/otyłości, w tym kilka procent przyznało się do częstych takich zachowań.

Nieco rzadziej do prezentowania zachowań przyznawali się badani ze szkół ponadpodstawowych, ale i tutaj łącznie ujawnił się co dziesiąty uczestnik badań.

Zestawiając ze sobą wszystkie wyniki, które odnoszą się do historii Pawła, należy zauważyć, że problemy z nadwagą są z pewnością zaburzeniem wpływającym na sposób postrzegania uczennicy/ucznia

Wykres 73. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Pawła)



Wykres 74. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Pawła)



przez jej/jego otoczenie. Szczególnie wśród młodszych dzieci problem ten jest wyraźnie dostrzegalny. Zjawisko to wymaga uwagi ze strony wszystkich podmiotów zajmujących się wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia. Należy bowiem pamiętać o konsekwencjach, których doświadczają uczennice/uczniowie otyli bądź z nadwagą, ponieważ problemy psychospołeczne określane są jako najczęstsze powikłania obserwowane w tej grupie dzieci i młodzieży¹⁷.

5.2.7. Dyskryminacja w kontekście zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych – neuroatypowość

Kolejna historia, która została zaprezentowana uczestniczącym w badaniach młodym ludziom, porusza problem zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych związanych z neuroatypowością. Neuroróżnorodność to paradygmat, który ma na celu demedykalizację „zaburzeń” neurokognitywnych i promuje szacunek i integrację dla różnic indywidualnych. Obejmuje zaburzenia ze spektrum oraz inne schorzenia rozwojowe, takie jak zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD), dyspraksję, zespół Tourette’a i niepełnosprawność intelektualną¹⁸.

¹⁷ J.C. Cogan, P. Ernsbereg, *Dieting, Weight and Health: Reconceptualizing Research and Policy*, „Journal of Social Issues” 1999, nr 55(2), s. 187–205; I. Tabak, *Psychospołeczne skutki otyłości*, [w:] A. Oblacińska, I. Tabak (red.), *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi? Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006, s. 31–35, za: A. Pietrzak, *Otyłość dziecięca w perspektywie psychospołecznej. Rola edukacji żywieniowej*, dz. cyt., s. 30.

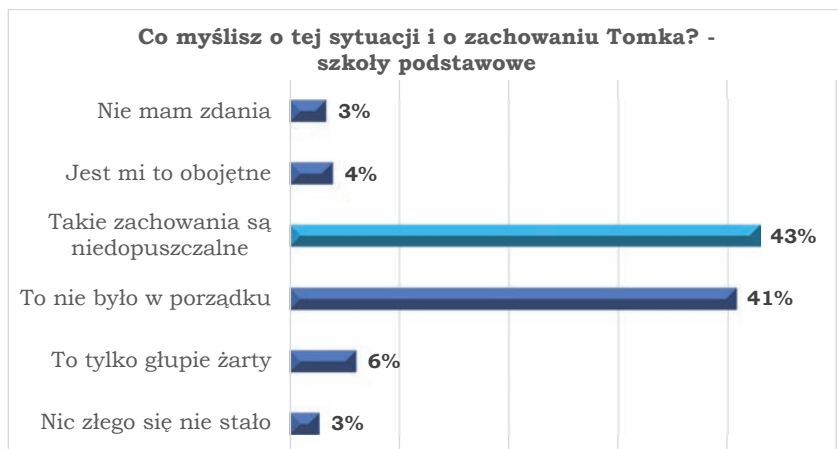
¹⁸ M. Giroux, L. Pélissier-Simard, *Shedding light on autistic traits in struggling learners: A blind spot in medical education*, „Perspectives on Medical Education” 2021, nr 10, s. 180–186.

W przedłożonej respondentkom i respondentom historyjce bohaterem był Mateusz, którego charakteryzują całościowe zaburzenia rozwoju.

Mateusz jest bardzo ruchliwy, gadatliwy i zaczepny. Wychowawczynie rozmawiała o tym z klasą, żeby byli bardziej wyrozumiali i tolerancyjni oraz nie prowokowali konfliktów z Mateuszem, bo «ma zespół Aspergera». Mimo to Tomek często prowokuje Mateusza – chodzi za nim, przeszkadza mu, przedrzeźnia go. Większość takich sytuacji kończy się bójką pomiędzy Matuszem a Tomkiem.

Uczennice i uczniowie poproszeni zostali o wyrażenie opinii na temat zachowania Tomka, który prezentuje przejawy dyskryminacji takie, jak zaczepienie, przeszkadzanie i parodiowanie wobec ucznia ze zróżnicowanymi potrzebami rozwojowymi.

Wykres 75. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Mateusza)



Wśród uczennic/uczniów szkół podstawowych dominuje przekonanie, że wspomniane zachowania są niedopuszczalne (43%) oraz nie są w porządku (41%). Wśród badanych znalazły się jednak osoby, które

uznały zachowanie Tomka za głupie żarty (6%), a także określiły całą sytuację jako mało szkodliwą (3%) oraz dla których opisana sytuacja była obojętna (4%). Łącznie więc 13% nie wyraziło dezaprobaty dla negatywnych zachowań bohatera historyjki.

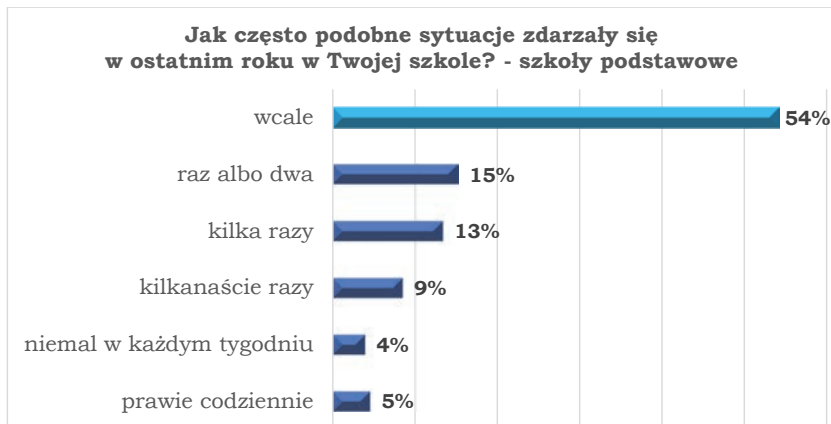
Wykres 76. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Mateusza)



Z kolei uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych zadeklarowali większą dezaprobatę, ponieważ 52% badanych przyznało, że nie wyraża zgody na tego typu przejawy dyskryminacji, a kolejnych 34% uważa je za nie w porządku. Odsetek badanych, który nie wyraził dezaprobaty dla zachowań dyskryminacyjnych, był zbliżony w obu grupach wiekowych.

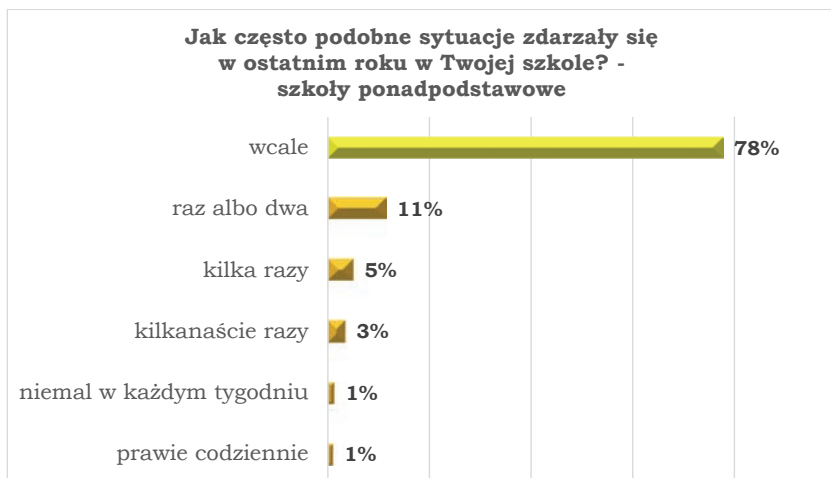
Analiza częstotliwości występowania podobnych sytuacji w szkole oparta na relacjach uczennic i uczniów pokazuje, że nieco ponad połowa uczestników badań ze szkół podstawowych nie zaobserwowała podobnej sytuacji w swojej placówce w ciągu ostatniego roku. Mimo to zjawisko występuje, ponieważ rzadkie przypadki zdarzały się w szkołach w relacji 27% badanych, a kolejnych 9% wskazało, że takie sytuacje zdarzają się bardzo często (Wykres 77).

Wykres 77. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Mateusza)



Na temat częstotliwości tego typu zdarzeń wypowiedzieli się również uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych (Wykres 78).

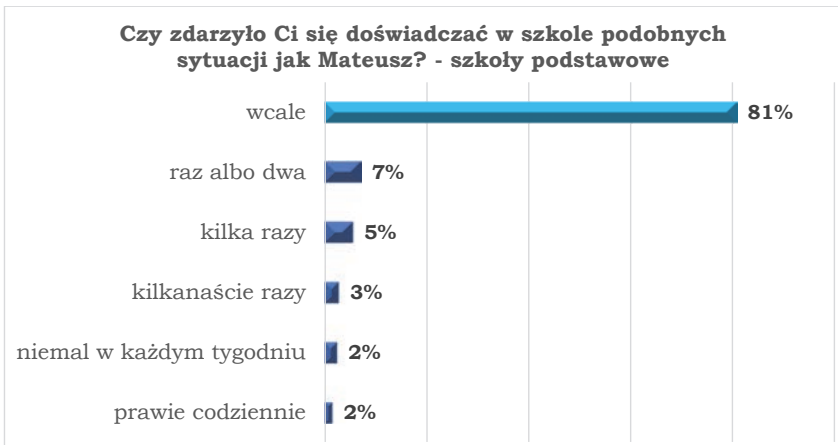
Wykres 78. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Mateusza)



Analiza odpowiedzi uczennic/uczniów szkół ponadpodstawowych w porównaniu do ich młodszych kolegów wskazuje na dużo mniejszą częstotliwość występowania sytuacji podobnych do opisanej. Aż 78% uczennic/uczniów zadeklarowało brak podobnych sytuacji, co opisana w ankiecie, zaś kolejne 16%, że takie sytuacje miały miejsce bardzo rzadko. Jedynie 2% wskazało na częste ich pojawianie się.

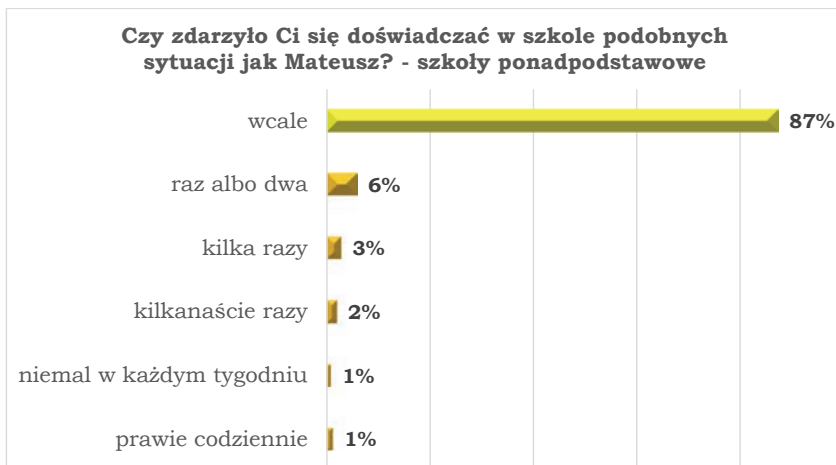
Badanie osobistych doświadczeń uczennic/uczniów w związku z tym podłożem dyskryminacji pokazuje, że zjawisko w niewielkim natężeniu, ale jednak występuje. Dane wskazują, że częściej w szkołach podstawowych (Wykres 79) niż ponadpodstawowych (Wykres 80).

Wykres 79. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Mateusza)



Zdecydowana większość uczennic/uczniów szkół podstawowych przyznała, że nigdy nie doświadczyła przejawów dyskryminacji ze względu na posiadane zaburzenia (81%). Jednakże 19% przyznało, że takie sytuacje zdarzały się z większą lub mniejszą częstotliwością.

Wykres 80. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Mateusza)



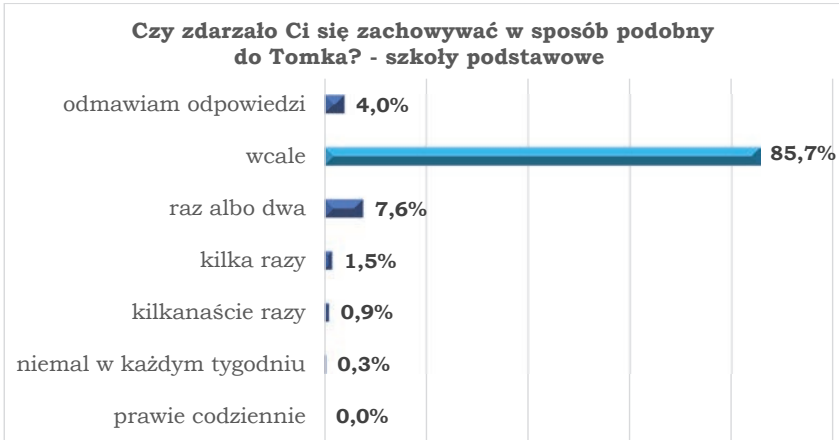
Sytuacja prezentuje się bardzo podobnie w szkołach ponadpodstawowych, gdzie 87% uczestników badań zadeklarowała, że nie doświadczyła nierównego traktowania na terenie swojej szkoły. Oczywiście rzetelna interpretacja tych danych wymagałaby ustalenia, jak wiele osób badanych charakteryzuje neuroatypowość.

Młodzi ludzie deklarowali również, czy sami byli sprawcami podobnych sytuacji nierównego traktowania koleżanek bądź kolegów ze szkoły ze względu na ich zaburzenia.

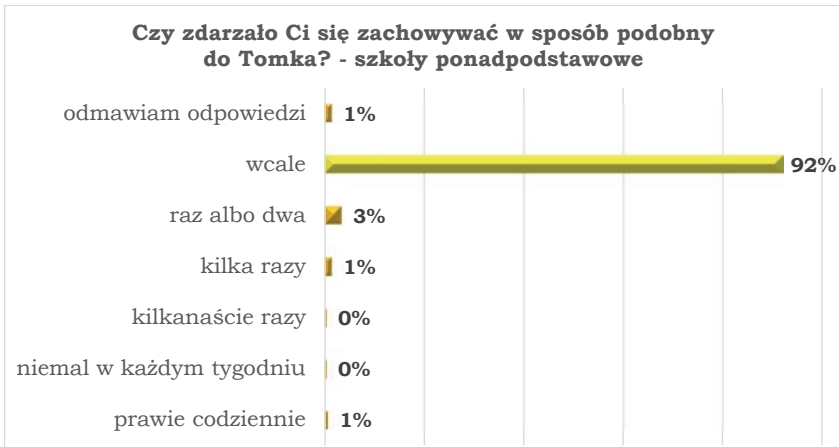
Warto zwrócić uwagę, że w grupie uczennic/uczniów szkół podstawowych znalazło się aż 10,3% badanych, którzy przyznali, że dopuścili się zachowań o charakterze dyskryminacyjnym w stosunku do koleżanki lub kolegi posiadającej/cego zaburzenia. Zdecydowana większość (85,7%) zadeklarowała, że nigdy nie postąpiła w ten sposób.

W grupie uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych nieco mniej osób uczestniczących w badaniach (5%) przyznało, że zdarzyło się im postąpić w podobny do Tomka sposób, a aż 92% wskazało, że nie zdarzyło im się tak zachowywać.

Wykres 81. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Tomka)



Wykres 82. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Tomka)



Pomimo, że odsetek uczennic/uczniów, którzy przyznają, że dopuszczają się zachowań dyskryminacyjnych wobec osób charakteryzujących się neuroatypowością jest niewielki, to nie można bagatelizować

odsetka tych, którzy się do dyskryminacji przyznali, biorąc pod uwagę dobrowolne i anonimowe deklaracje składane przez badanych.

Szkoły, mając świadomość istnienia problemu, powinny rozważyć, jakie działania są wskazane, aby zidentyfikować potrzeby bezpieczeństwa i komfortu uczennic/uczniów neuroatypowych oraz zmniejszyć ryzyko wykluczenia ich czy konfliktów z rówieśnikami. Badania prowadzone przez innych autorów wskazują, że uczennice/uczniowie posiadający zróżnicowane potrzeby edukacyjne, niepełnosprawności czy neuroatypowości doświadczają większego poczucia osamotnienia, a w konsekwencji z większą częstością doświadczają występowania problemów ze zdrowiem psychicznym. Dobrze opisanymi w literaturze przedmiotu czynnikami chroniącymi przed dyskryminacją jest edukacja na temat różnorodności, zindywidualizowane wsparcie ze strony nauczycielek i nauczycieli oraz włączanie uczennic i uczniów z różnego rodzaju zaburzeniami do zajęć czy innych wydarzeń organizowanych przez szkołę¹⁹, jak również eksponowanie ich potencjałów.

5.2.8. Dyskryminacja a tożsamość i ekspresja płciowa

W badaniach podjęto również kwestię dyskryminacji w kontekście wykraczania poza binarny podział płci. Choć „widoczność osób transpłciowych na całym świecie wzrosła wykładniczo w ostatnich latach”²⁰, specyfika placówek oświatowych stwarza sytuacje, w których

¹⁹ S.A. Kim, L. Baczewski, M. Pizzano, C. Kasari, A. Sturm, *Discrimination and Harassment Experiences of Autistic College Students and Their Neurotypical Peers: Risk and Protective Factors*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2022, DOI: 10.1007/s10803-022-05729-2.

²⁰ M.J. Leżucha, K. Czerwiec, *Prawnoczłowiecze aspekty funkcjonowania osób transpłciowych we współczesnym świecie*, „Kultura i Edukacja” 2022, nr 1(135), s. 60–85.

płeć uczennicy/ucznia ma istotne i formalne znaczenie. Stwarza to sytuacje mogące narażać osoby, które postrzegają swoją płeć w kategoriach innych niż wskazuje płeć metrykalna, na brak poszanowania dla ich tożsamości.

W historyjce przedstawiono sytuację, w której rówieśnicy drwią i dokuczają osobie, która identyfikuje się z inną płcią niż biologiczna i pragnie być traktowana przez klasę jako chłopak.

Z początkiem roku szkolnego nowa uczennica przedstawiła się jako Aleksander, prosząc, aby tak się do niej zwracać albo nazywać ją Alex. Osoba używa też tego imienia we wszystkich mediach społecznościowych. W klasie pewna grupka uczniów robi Alexowi głupie żarty, np. chowając różne rzeczy. Kiedy Alex prosi, żeby przestali, bo to podłe i niekoleżeńskie, śmieją się. Zdarzyło się nawet, że jeden z uczniów nagrał Alexa, mówiąc, że będzie gwiazdą Internetu.

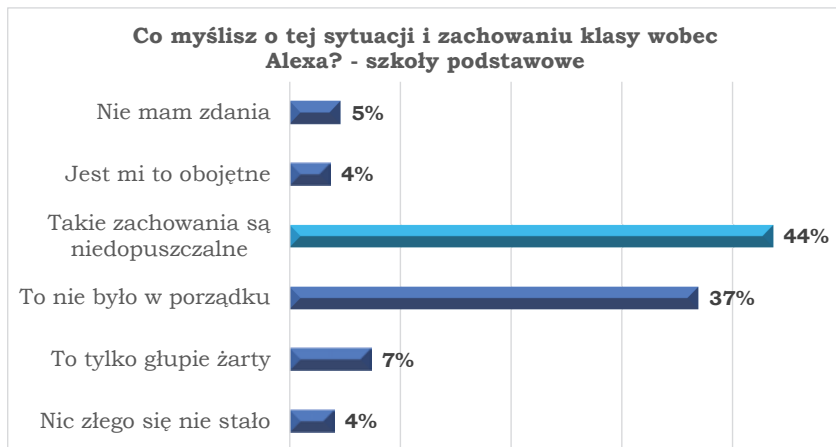
Na początek respondentki i respondenci wyrażali swoją opinię na temat zaprezentowanej historii oraz jej bohaterów – kolegów Alexa, którzy swoje przejawy niezrozumienia dla jego zachowania manifestowali głównie w postaci agresji słownej oraz cyberprzemocy.

Warto zwrócić uwagę (Wykres 83), że wśród uczennic i uczniów katowickich szkół podstawowych, jakkolwiek 81% wyraziło dezaprobatę wobec postępowania kolegów Alexa, to jednak 11% badanych zbagatelizowało całą sytuację, 9% przyznało, że tego typu zachowania są im obojętne/nie mają zdania. Należy także podkreślić, że mniej niż połowa osób uczestniczących w badaniach (44%) wyraziła zdecydowaną dezaprobatę, określając zachowanie jako niedopuszczalne.

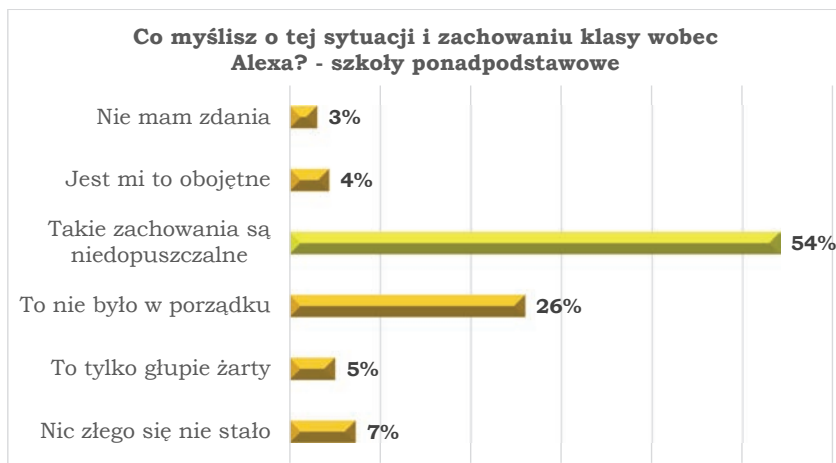
Wyniki uzyskane od uczennic/uczniów szkół ponadpodstawowych (Wykres 85) okazały się podobne. 80% młodych ludzi wyraziło dezaprobatę dla zachowań przedstawionych w historyjce, w tym tylko połowa to bardziej zdecydowana dezaprobatą. Co istotne, odpowie-

dzi 12% badanych wskazują na bagatelizowanie sprawy, zaś 7% wyraziło obojętność wobec dyskryminowania innych ze względu na transpłciowość.

Wykres 83. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Alexa)

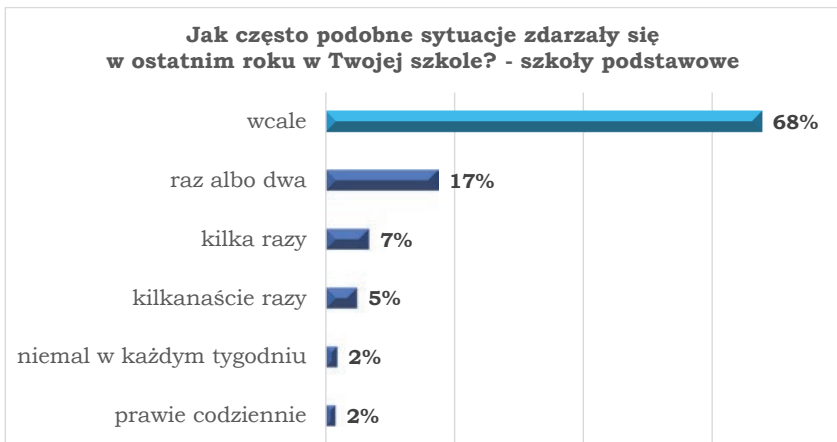


Wykres 84. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Alexa)



Analiza częstości występowania zachowań dyskryminacji ze względu na odmienność wynikającą z tożsamości płciowej oparta o to, jak uczennice/uczniowie określali częstotliwość występowania zachowań w ich szkole w ciągu ostatniego roku, wskazuje na istnienie problemu.

Wykres 85. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Alexa)



Wśród uczennic/uczniów szkół podstawowych prawie jeden na trzech badanych zadeklarował, że do nierównego traktowania w szkole na tym tle dochodzi z różną częstotliwością. W tym niemal 10% wskazało na dużą częstotliwość. 2/3 uczennic i uczniów zaprzeczyło istnieniu tego rodzaju dyskryminacji w ich środowisku szkolnym.

Nieco mniejszy odsetek młodzieży z katowickich szkół ponadpodstawowych (26%) przyznaje, że w ich szkole można zaobserwować przejawy dyskryminacji ze względu na tożsamość płciową. Ponownie są to przypadki, które w większości zdarzają się raz bądź dwa razy w roku, ale około 6% uczestników badań wskazało na większą częstotliwość. Należy też podkreślić, że nawet jeżeli dyskryminacja na tle tożsamości płciowej zdarza się

bardziej okazjonalnie (niezależnie od typu szkoły), to stwarza to zagrożenie dla bezpieczeństwa psychicznego i fizycznego uczennic/uczniów transpłciowych.

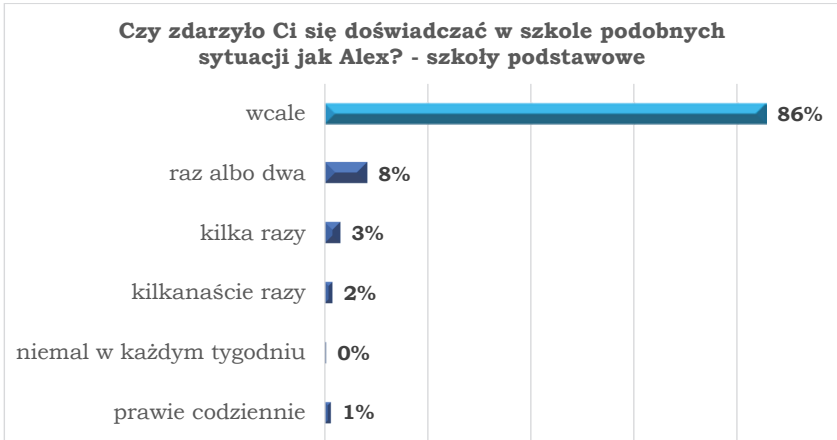
Wykres 86. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Alexa)



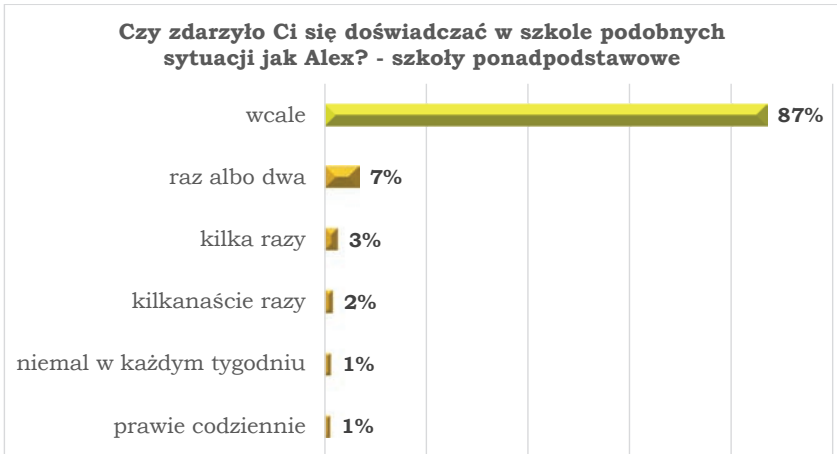
Osoby uczestniczące w badaniach wypowiadały się również na temat osobistych doświadczeń związanych z nietolerancją na tle tożsamości płciowej. Także w oparciu o te wyniki widać, że problemowe zachowania mają miejsca w katowickich szkołach, tak podstawowych (Wykres 87), jak i ponadpodstawowych (Wykres 88).

Na obu poziomach szkół zdecydowana większość uczennic i uczniów – szkół podstawowych (86%), jak i ponadpodstawowych (87%) – zadeklarowała, że nie doświadczyła nierównego traktowania ze względu na tożsamość płciową. Co jednak zwraca uwagę, to odsetek tych, którzy do tego typu doświadczeń przyznali się – na obu poziomach 14%, w tym 3–4% wskazało na dość częste doświadczenia dyskryminacji ze względu na tożsamość płciową.

Wykres 87. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Alexa)



Wykres 88. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Alexa)

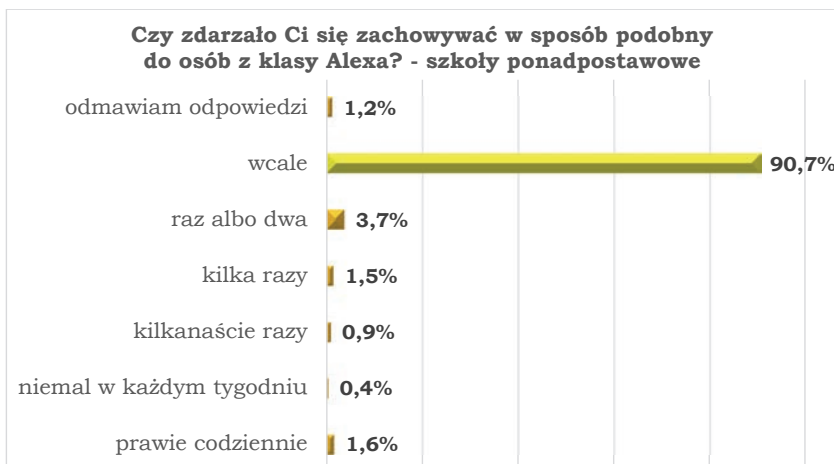


Analiza samorelacji młodzieży w zakresie przejawiania zachowań dyskryminacji ze względu na identyfikację płciową również wskazuje na występowanie zjawiska w praktyce szkolnej (Wykresy 89 i 90).

Wykres 89. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Alexa)



Wykres 90. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Alexa)



W obu grupach uczennic i uczniów poddanych badaniom otrzymano zbliżone deklaracje dotyczące podejmowania zachowań dyskryminacyjnych na omawianym tle. W grupie dzieci ze szkół podstawowych

przyznało się do nich 7% badanych, a w grupie młodzieży ze szkół ponadpodstawowych odsetek takich odpowiedzi wyniósł 8,1%.

Analiza literatury przedmiotu wskazuje, że uczennice/uczniowie transpłciowi doświadczają wysokiego poziomu wiktyimizacji w szkole, często doświadczają nękania i dyskryminacji ze względu na swoją tożsamość i ekspresję płciową. Doświadczenie wiktyimizacji w szkołach powoduje, że zwykle opuszczają więcej zajęć, mają gorsze stopnie i czują się mniej związani ze szkołą niż ich nie transpłciowi rówieśnicy. Zdaniem różnych badaczy obecny system edukacji nie dostarcza wystarczającej wiedzy z zakresu wspierania transpłciowych dzieci i młodzieży²¹.

5.2.9. Dyskryminacja w kontekście orientacji seksualnej

Kontekst dyskryminacji wśród uczennic/uczniów ze względu na orientację seksualną analizowano w oparciu o przedstawioną badanym odpowiednią tematycznie historię.

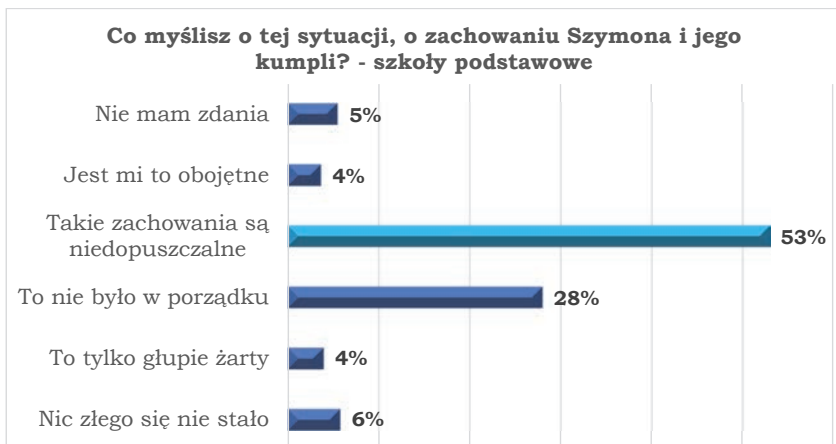
Szymon na forum klasy wielokrotnie wypowiadał się, że osoby homoseksualne są «chore», «zбочzone» i powinny się leczyć. Spoglądał przy tym zawsze znacząco na Michała. Kumple z paczki Szymona często potem na przerwach zaczepiali Michała, pytając, czy już się zapisał do lekarza i czy ma już tabletki na «pedalstwo». W mediach społecznościowych na profilu Michała pojawiają się nierzadko obraźliwe komentarze.

Osoby uczestniczące w badaniach, wyrażając swoją opinię na temat zachowania Szymona i jego kolegów, obejmującego różne przejawy agresji werbalnej i zaczepek wobec osoby homoseksualnej, wykazali się w większości silną dezaprobatą. W szkołach podstawowych było

²¹ W. Dynarski, I. Jąderek, A.M. Kłonkowska, *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.

to 53% badanych, a w ponadpodstawowych nawet częściej – 66% uczennic i uczniów (Wykresy 91 i 92).

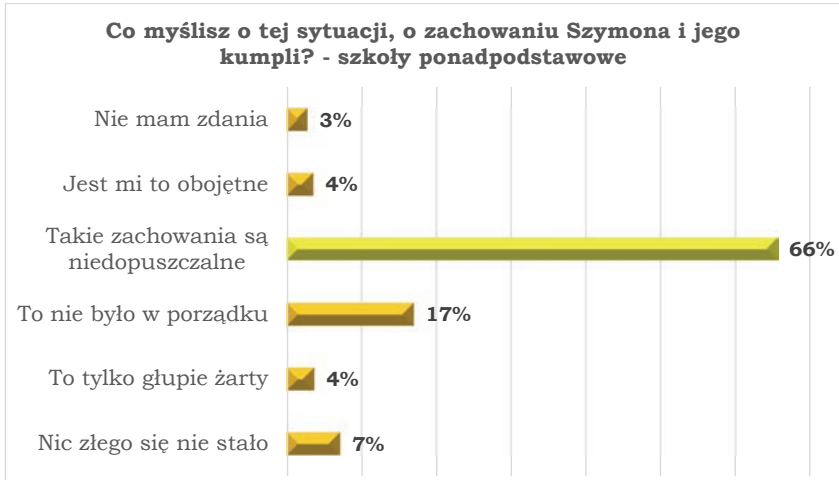
Wykres 91. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Michała)



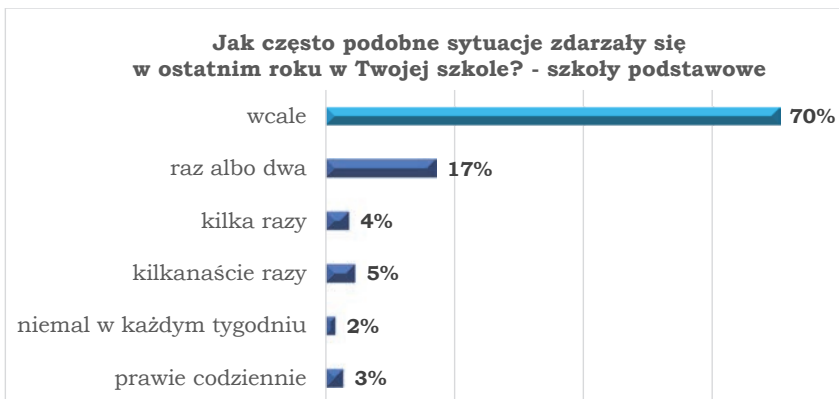
Zwrócić jednak trzeba uwagę na fakt, iż co dziesiąty młody człowiek ze szkoły podstawowej, i podobnie w szkole ponadpodstawowej, nie wykazał wyraźnej dezaprobaty dla takich zachowań. Dla kolejnych 9% (szkoły podstawowe) i 7% (szkoły ponadpodstawowe) cała sytuacja nie miała większego znaczenia.

Analiza częstotliwości występowania podobnych sytuacji na terenie katowickich szkół w ciągu ostatniego roku w oparciu o relacje osób uczestniczących w badaniach pokazała występowanie problemu w praktyce szkolnej, choć z różnym natężeniem. W szkole podstawowej ponad co trzeci badany wskazał na zetknięcie się z takimi sytuacjami (Wykres 93). W szkołach ponadpodstawowych (Wykres 78) sytuacja przedstawia się podobnie – ponad 30% relacjonuje stykanie się z podobnymi zachowaniami wobec osób homoseksualnych.

Wykres 92. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Michała)



Wykres 93. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Michała)



Wykres 94. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Michała)

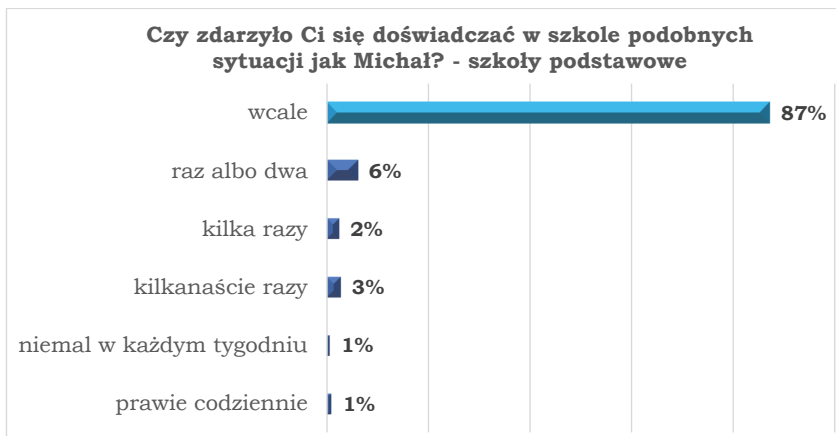


Należy przy tym zauważyć, że w obu środowiskach mniej więcej co 10 uczennica/uczeń relacjonują dużą częstotliwość problemu – co najmniej kilkanaście razy w roku. Skala problemu jest więc na tyle duża, iż należałoby bardziej przyjrzeć się temu zjawisku oraz podejmować działania chroniące osoby doświadczające dyskryminacji, jak też działania o charakterze profilaktycznym.

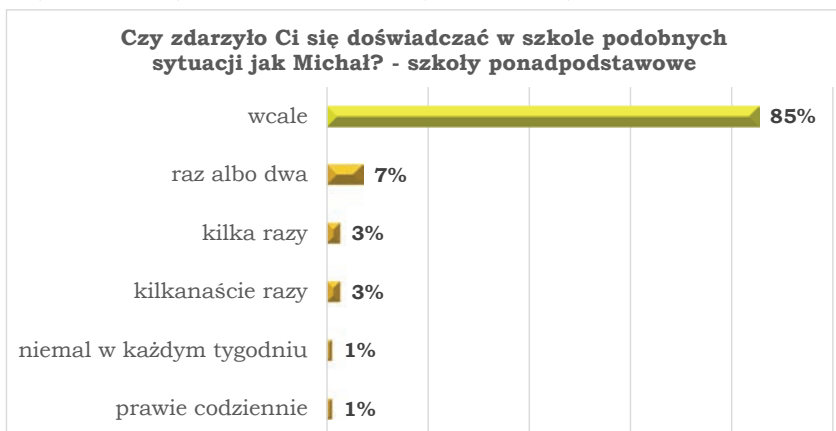
Analiza własnych doświadczeń uczennic i uczniów związanych z nierównym traktowaniem ze względu na orientację seksualną potwierdza istnienie problemu w szkołach zarówno podstawowych – ok 13% wskazań, jak i podobnie – 15% w ponadpodstawowych (Wykresy 95 i 96).

Wśród uczestników badań znalazły się młode osoby, które były zmuszone do zmierzenia się z dyskryminującym zachowaniem swoich koleżanek i kolegów raczej często – około 4% w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych.

Wykres 95. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Michała)



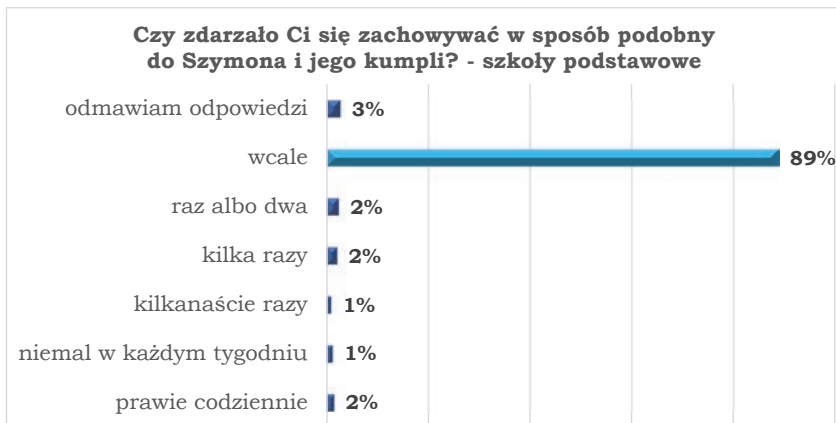
Wykres 96. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Michała)



Respondentki i respondenci deklarowali też, czy sami byli sprawcami dyskryminacji na tle orientacji seksualnej koleżanek bądź kolegów ze szkoły. Zarówno w szkołach podstawowych, jak i ponadpodstawowych zdecydowana większość zaprzeczyła (Wykresy 97 i 98).

Niemniej jednak i tak zwracają uwagę, choć jednostkowo (8%), deklarowane zachowania dyskryminacyjne badanych osób – w tym około 4% badanych w obu rodzajach szkół przyznających się do częstych tego typu zachowań.

Wykres 97. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Michała)



Wykres 98. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Michała)



Należy jednak podkreślić, iż uzyskany obraz opiera się jedynie o deklaracje uczennic oraz uczniów i z tego względu może być zafałszowany wieloma czynnikami. Tak czy inaczej stanowi sygnał do dalszej eksploracji problemu – jego występowania w szkołach.

Badaczki i badacze zauważają, że wiele nauczycielek i nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie nie jest przygotowana do borykania się z problemami w klasie dotyczącymi homofobii, heteroseksizmu i cisnormatywności, w związku z czym nie potrafią zidentyfikować uprzedzeń tak w zachowaniach, jak i w treściach nauczania²². Tymczasem badania nad dyskryminacją w szkole jednoznacznie wskazują, że najszerszy katalog form nierównego traktowania dotyczy właśnie osób nieheteroseksualnych, w tym przede wszystkim młodych mężczyzn²³.

5.3. Dyskryminacja w szkole w relacjach dorośli – uczennice/uczniowie

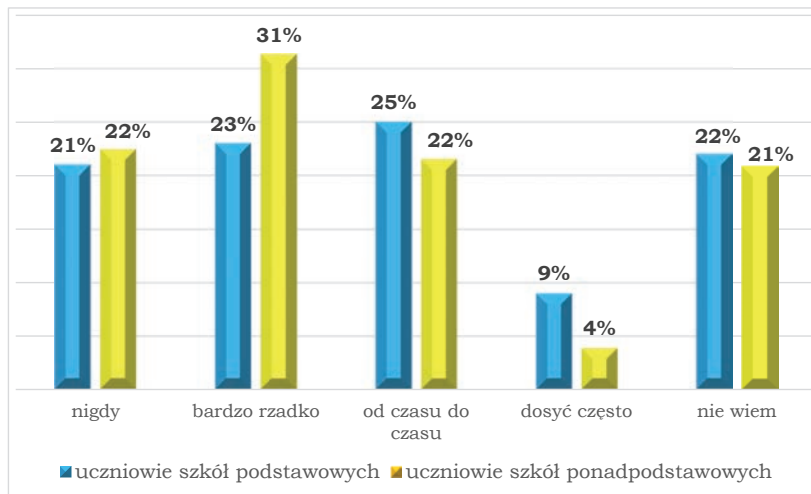
Opinie młodych ludzi na temat doświadczania negatywnych/nieprzyjemnych zachowań, podobnych do tych opisanych w historyjkach, analizowano także z perspektywy doświadczania dyskryminacji ze strony osób dorosłych w szkole (Wykres 99). Badanym uczennicom i uczniom zadano pytanie: „Czy osoby uczące się w Twojej szkole

²² J. Mitton, J. Tompkins, L.L. Kearns, *Exploring the Impact of an Anti-Homophobia and Anti-Transphobia Program on a Teacher Education Program: LGBTQ+ Pre-Service Teachers Identify Benefits and Challenges*, „Alberta Journal of Educational Research” 2021, vol. 67.1, s. 32–52.

²³ K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, dz.cyt.

podobne do bohaterów i bohaterek z historyjek, doświadczają jakichś negatywnych/ nieprzyjemnych zachowań ze strony osób dorosłych w szkole?”.

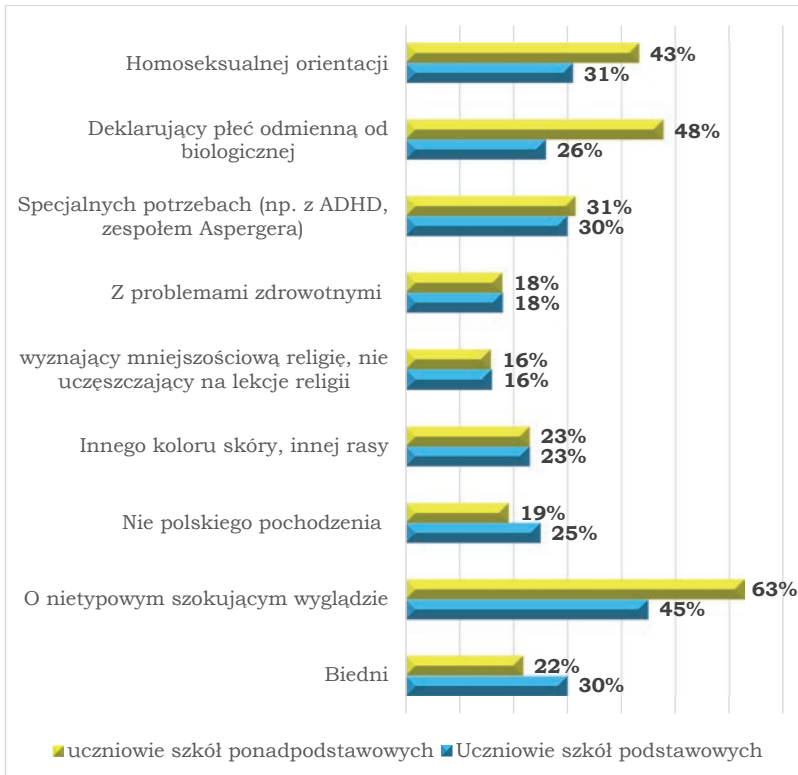
Wykres 99. Rozkład odpowiedzi badanych uczennic i uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat dyskryminacji w szkole, której sprawcami są osoby dorosłe



Z relacji uczestniczących w badaniach uczennic i uczniów można wnioskować, że problem dyskryminacji ze strony osób dorosłych istnieje w katowickich szkołach zarówno podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Jedyne co piąta badana osoba zaprzeczyła występowaniu problemu, wskazując na odpowiedź „nigdy”, a aż 57% odpowiedzi ze szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych wskazuje na występowanie zjawiska, choć z różną częstotliwością, w tym na stosunkowo częste sytuacje aż 34% uczennic/uczniów ze szkół podstawowych i 26% z ponadpodstawowych.

Szczegółowa analiza tej kwestii pozwoliła stwierdzić, jaki charakter ma problem dyskryminowania uczennic/uczniów przez dorosłych – jaka jest częstotliwość ze względu na kontekst dyskryminowania.

Wykres 100. Odpowiedzi badanych ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat kontekstu na podstawie, którego dorośli dyskryminują uczennice/uczniów w szkole



Jak można zauważyć, uczennice i uczniowie przede wszystkim wskazywali (w kolejności częstotliwości odpowiedzi) na wygląd uczennicy/ucznia, orientację seksualną, deklarowanie odmiennej niż biologiczna płci, specjalne potrzeby oraz biedę. Istnieją przy tym drobne różnice pomiędzy obydwojma poziomami szkolnymi. W szkołach podstawowych częściej niż w ponadpodstawowych wskazywano na biedę. Z kolei w ponadpodstawowych częściej niż w podstawowych na wygląd, odmienną tożsamość seksualną oraz orientację homoseksualną. Analogicznie, jak to miało miejsce w przypadku

analizowania odpowiedzi związanych z poszczególnymi historiami, również w rozpatrywanym pytaniu wskazania badanych sugerują, że odmienność wyznaniowa w najmniejszym stopniu naraża uczeni-ce/uczniów na dyskryminację.

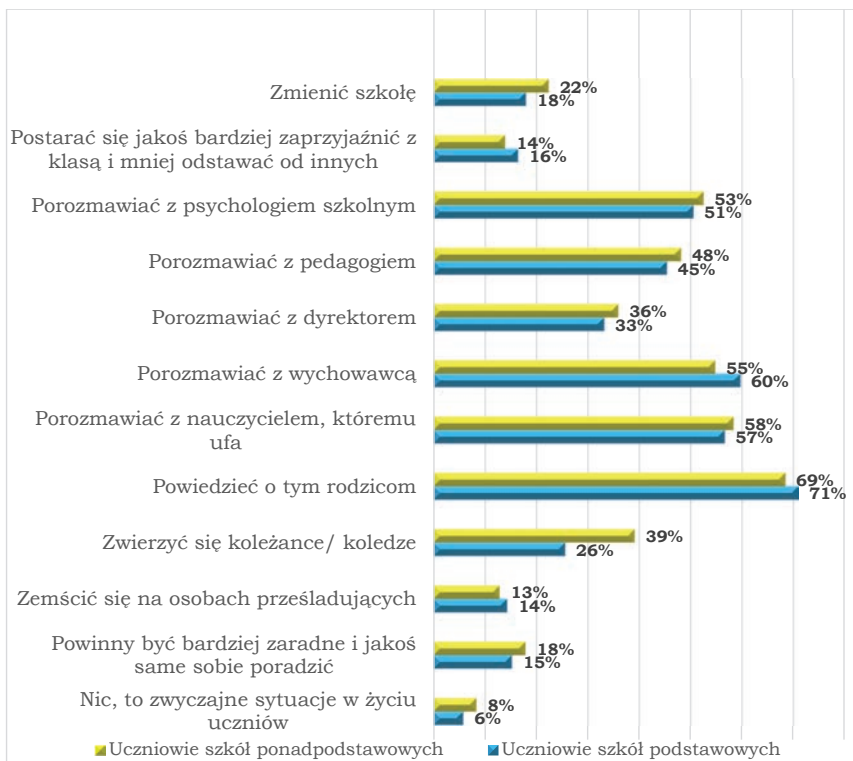
5.4. Reagowanie na dyskryminację w szkole w opinii młodych ludzi

W badaniach zagadnienie reagowania na problem analizowano w perspektywie preferencji co do sposobu reagowania w sytuacji doświadczania dyskryminacji, jak też działań, jakie, zdaniem badanych, powinny być podejmowane w szkole. Niezwykle istotną kwestią w badaniach było rozpoznanie opinii młodych ludzi w zakresie właściwego sposobu zareagowania osoby doświadczającej dyskryminacji ze strony rówieśników.

Otrzymane wyniki²⁴ były zbliżone na obu poziomach edukacyjnych. Jako najbardziej pożądaną formę reakcji osoby dyskryminowanej wskazano zgłoszenie sytuacji rodzicom. W dalszej kolejności badani wyszczęgnili rozmowę z wychowawcą, rozmowę z zaufanym nauczycielem oraz z pedagogiem czy psychologiem. Te odpowiedzi były wskazywane przez zdecydowanie ponad połowę respondentek i respondentów na obu poziomach szkolnych. Za mniej popularne strategie działania uczestnicy badań uznali próby wzmocnienia swojej pozycji w klasie oraz zemstę na sprawcy. Zastanawia także fakt, że blisko 1 na 5 ankietowanych uważa zmianę szkoły za dobre rozwiązanie w sytuacji doświadczania dyskryminacji. Co istotne,

²⁴ Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli wskazać wiele odpowiedzi.

Wykres 101. Porównanie odpowiedzi badanych osób ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat działań, jakie powinna podjąć osoba dyskryminowana w szkole



jedynie niewielki procent uczennic/uczniów uznał, że takie sytuacje należy bagatelizować.

Niezwykle cennym zamierzeniem badań była próba ustalenia preferencji uczennic i uczniów w zakresie interwencji, jakie powinna podjąć szkoła. Pod tym względem odpowiedzi na obu poziomach edukacyjnych były nieznacznie zróżnicowane. Uczennice i uczniowie szkół podstawowych wskazywali przede wszystkim na potrzebę skutecznego karania sprawców (59%), bezpiecznego zgłaszania sytuacji oraz kompetencje nauczycielek/nauczycieli do

odpowiedniego działania. Z kolei młodzież ze szkół ponadpodstawowych wskazywała na możliwość bezpiecznego zgłaszania incydentów dyskryminacji (65%), następnie wymieniła karanie sprawców oraz kompetencje nauczycielek/nauczycieli, a także podnoszenie wiedzy uczennic i uczniów o szkodliwości zachowań dyskryminujących.

Tabela 9. Opinie uczennic i uczniów na temat interwencji, jakie powinna podjąć szkoła w sytuacji dyskryminacji

opinie uczennic/uczniów	szkoły podst.	szkoły ponadpodstawowe
Nic, dorośli nie powinni wtrącać się w sprawy między uczniami	5%	5%
Osoby, które doświadczają takich sytuacji, powinny być pod opieką psychologa/ pedagoga	41%	46%
Ci, którzy prześladowają innych, powinni być surowo ukarani	59%	64%
Powinny być zorganizowane specjalne zajęcia dla młodzieży na temat niewłaściwości i szkodliwości takich zachowań	47%	44%
Zapewnić możliwość bezpiecznego, poufnego zgłaszania takich sytuacji, np. specjalna skrzynka, do której można wrzucić anonimową wiadomość	56%	65%
Nauczyciele powinni uczyć się, jak najlepiej postępować w takich sytuacjach	50%	63%
Na lekcjach powinno rozmawiać się o szkodliwości takich zachowań, ich bezprawnym charakterze i odpowiedzialności za nie	49%	50%
Nauczyciele powinni uczyć młodzież, jak bronić się w takich sytuacjach	41%	46%

Zwraca uwagę wysoki odsetek badanych, którzy uważają, że nauczycielki/nauczyciele potrzebują lepszego przygotowania w za-

kresie reagowania na nierówne traktowanie, a uczennice/uczniowie powinni być lepiej uświadamiani w zakresie dyskryminacji. Pozytywnie ocenić należy fakt, że w obu grupach jedynie po 5% respondentek i respondentów wskazał, że szkoła nie powinna reagować w takich sytuacjach.

6. Obraz dyskryminacji w szkołach i działań wobec problemu – główne wnioski i rekomendacje z badań

Prezentowane w przedstawionej publikacji badania dotyczące sytuacji dyskryminacji w środowisku szkolnym zmierzały do ustalenia zakresu występowania przedmiotowych zachowań wśród uczennic/uczniów oraz pomiędzy nauczycielkami/nauczycielami a uczennicami/uczniami, a także do zdefiniowania skali potrzeb co do kierunków i form rozwoju kompetencji nauczycielek i nauczycieli w zakresie wspierania różnorodności społecznej w szkołach. Przeprowadzone badania znajdują więc swoją bezpośrednią prakseologiczną charakterystykę, umożliwiają bowiem aplikację wniosków i sekwencyjnych wobec nich rekomendacji w praktykę szkolną, wywierając określony wpływ społeczny. Można więc określić te badania jako zaangażowane społecznie, nastawione na zmianę sytuacji dzieci i młodzieży – co było ich podstawowym zamiarem inicjującym. W tym sensie badania te lokują się w nurcie określanym jako *childhood studies*¹.

Poniżej prezentujemy najważniejsze wnioski oraz uwagi rekomendacyjne odnoszące się do wszystkich uczestników badania – nauczycielek/nauczycieli oraz uczennic/uczniów katowickich placówek oświatowych.

¹ A. James & A. James, *Key Concepts in Childhood Studies*, SAGE Publications, Inc., London 2012.

6.1. Co wynika z badania nauczycielek i nauczycieli?

1. Otrzymane wyniki pozwalają na postawienie tezy, że poziom dyskryminacji w katowickich szkołach, w opinii nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach, na ogół utrzymuje się na umiarkowanym lub niskim poziomie, z wyjątkiem zachowań odnoszących się do wyglądu zewnętrznego, innego niż polskie pochodzenia oraz statusu materialnego.
2. Większość badanych nauczycielek i nauczycieli (prawie 68%) uważa, że nie była świadkiem zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów w ciągu ostatniego roku.
3. W świetle zgromadzonych informacji dotyczących przyczyn zachowań dyskryminujących wśród uczennic/uczniów można przyjąć, że zdaniem nauczycielek i nauczycieli to środowisko rodzinne oraz problemy emocjonalne stanowią najistotniejszy element warunkujący zachowania dyskryminacyjne.
4. Do najczęściej deklarowanych przez nauczycielki/nauczycieli reakcji w sytuacji dyskryminacji zaliczyć można: zgłaszanie problemu wychowawcy uczennicy/ucznia oraz zgłaszanie problemu pedagogowi/psychologowi szkolnemu.
5. Wśród respondentek i respondentów, którzy doświadczyli sytuacji dyskryminacji wśród uczennic/uczniów, przede wszystkim znalazły się osoby podejmujące interwencję w postaci rozmów z ofiarą i/lub sprawcą zdarzenia, wychowawcą, rodzicami, pedagogiem i/lub psychologiem szkolnym bądź całą klasą. Zachowania badanych sprowadzały się również do wyjaśnień, upomnień, pogadanek, konfrontacji, przyznawania ujemnych punktów za zachowanie lub przeprowadzania zajęć integracyjnych.

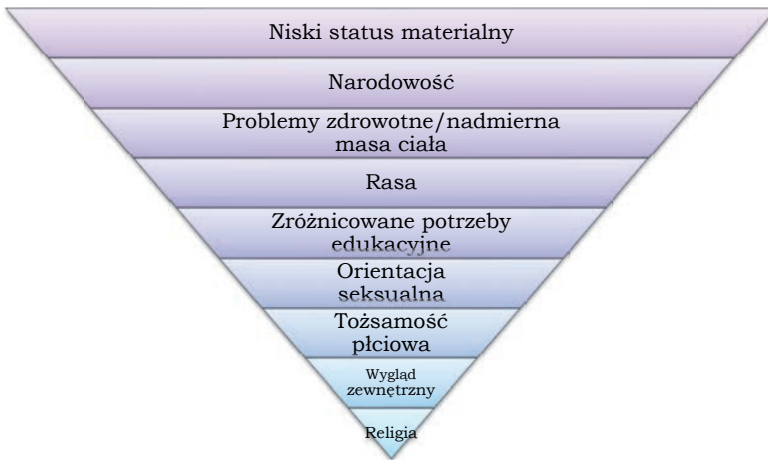
6. Wśród najczęściej wskazywanych przez nauczycielki i nauczycieli problemów w funkcjonowaniu uczennic/uczniów pochodzących z Ukrainy w środowisku szkolnym można wyróżnić incydenty, których podłożem była bariera komunikacyjna. Sytuacja ta pokazuje, że niezrozumienie językowo-kulturowe może być bezpośrednią przyczyną innych trudności szkolnych dzieci z doświadczeniem migracji. Osoby uczestniczące w badaniach wskazywały na niechęć do integracji z grupą, brak motywacji lub wręcz niechęć do nauki, jak również trudności adaptacyjne. Warto podkreślić, że nieco ponad połowa badanych nie sygnalizowała doświadczania poważnych trudności w relacjach z uczennicami/uczniami z Ukrainy w środowisku szkolnym.
7. Odnosząc się do kwestii sytuacji trudnych, stwarzanych przez uczennice/uczniów uchodźczych w relacjach z rówieśnikami i gronem pedagogicznym, można zauważyć, że zdecydowana większość nauczycielek/nauczycieli (około 66%) nie zaobserwowała problematycznych sytuacji w swoich klasach. Badania ujawniły jednak, że w niektórych szkołach dochodzi do pewnych zdarzeń z udziałem wspomnianych uczennic/uczniów, w tym do: nieprzestrzegania zasad obowiązujących na terenie placówki, zachowań agresywnych i stosowania wulgaryzmów. Nauczycielki/nauczyciele zauważali też, że ponownie główną przyczyną takich zachowań jest bariera językowa, a także niechęć do nauki języka polskiego i przyswajania wiedzy w polskich szkołach oraz inne trudności adaptacyjne.
8. Uzyskany obraz preferencji nauczycielek i nauczycieli na temat działań szkoły wobec zjawiska dyskryminacji daje podstawy, aby sądzić, iż najbardziej preferowanym (pożądanym) działaniem wobec zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania wśród uczennic/uczniów jest podejmowanie sprawnej i skutecznej interwencji względem sprawców oraz pomoc ofiarom.

9. Zgromadzone informacje dotyczące deklarowanego poziomu kompetencji nauczycielek/nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole wykazały wysoki poziom samooceny badanych w tym zakresie.
10. Stwierdzono również, iż ponad połowa uczestników badań (w tym aż 42,16% przyznaje, że „raczej nie potrzebuje”) nie deklaruje potrzeby rozwoju kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji. Zauważyć jednak należy, że równocześnie potrzebę rozwoju kompetencji wyraziło ponad 38% nauczycielek i nauczycieli.
11. Najczęściej wybieranymi formami podnoszenia kompetencji przez osoby poddane badaniom są: szkolenia online, następnie szkolenia prowadzone przez podmioty zewnętrzne, czyli specjalistów i uczelnie oraz warsztaty praktyczne.

6.2. Obraz tematu w perspektywie badania uczennic i uczniów

1. Blisko co 3 uczestnik badań deklaruje, że nie lubi chodzić do swojej szkoły.
2. Jeden na pięciu badanych ma poczucie, że nie jest traktowany sprawiedliwie przez nauczycielki i nauczycieli, zaś ponad co dziesiąty uważa, że nie jest sprawiedliwie traktowany przez rówieśników.
3. Ponad 1/4 uczennic/uczniów nie czuje się w swojej szkole bezpiecznie.
4. Największą dezaprobatę dla zachowań dyskryminacyjnych uczennice/uczniowie zgłosili wobec dyskryminacji ze względu na niski status materialny, najmniejszą dla odmienności religijnej.

6. Obraz dyskryminacji w szkołach i działań wobec problemu...



Rysunek 3. Poziom dezaprobaty uczennic i uczniów dla dyskryminacji na podstawie różnych cech

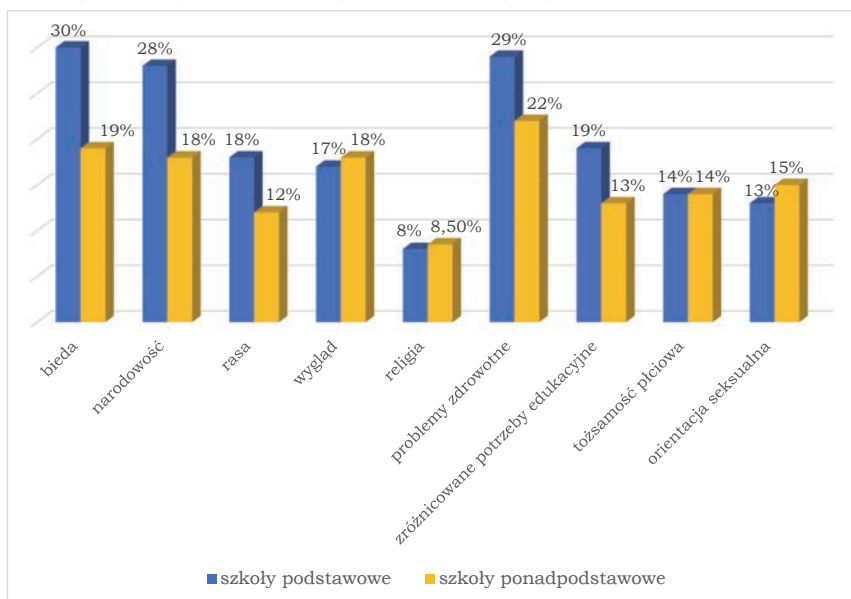
5. Zdaniem uczennic i uczniów w ciągu minionego roku najczęściej w ich szkołach występowała dyskryminacja ze względu na narodowość, najrzadziej zaś o podłożu rasowym.



Rysunek 4. Natężenie „rodzajów” dyskryminacji ze względu na cechę na podstawie relacji o obserwowaniu zachowań w szkole przez uczennice/uczniów – ranking poszczególnych cech (od najczęściej do najrzadziej wskazywanych)

6. Uczennice i uczniowie szkół podstawowych najczęściej wskazywali, że w minionym roku osobiście doświadczali dyskryminacji ze względu na niski status materialny, problemy zdrowotne i narodowość. Natomiast młodzież ze szkół ponadpodstawowych deklarowała, że była ofiarami dyskryminacji przede wszystkim ze względu na problemy zdrowotne, niski status materialny, narodowość oraz wygląd.

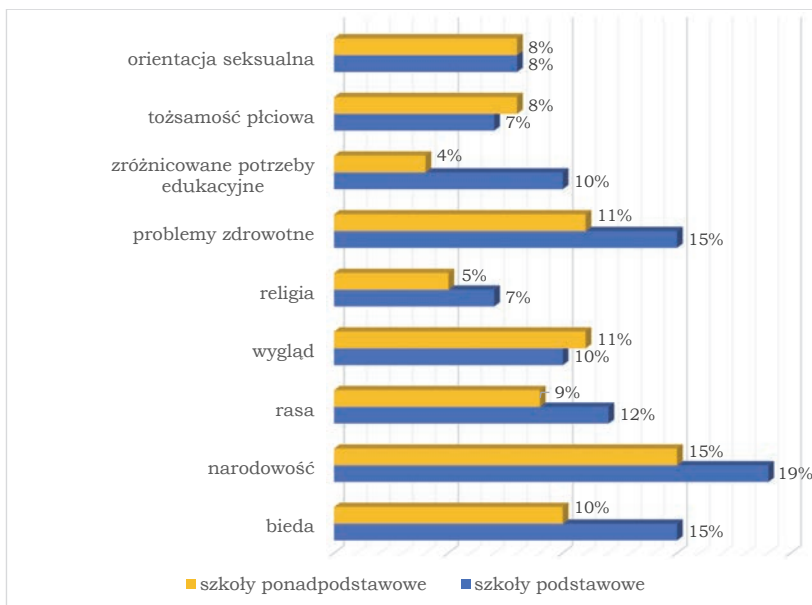
Wykres 102. Zestawienie deklaracji uczennic i uczniów dotyczące osobistych doświadczeń związanych z dyskryminacją w ciągu ostatniego roku (suma odpowiedzi „raz albo dwa razy”, „kilak razy”, „kilkanaście razy”, „niemal w każdym tygodniu”, „prawie codziennie”)



7. W zakresie bycia sprawcą dyskryminacji najwięcej wskazań w szkołach podstawowych uzyskano dla dyskryminacji ze względu na narodowość, niski status materialny i problemy zdrowotne. Natomiast uczennice i uczniowie szkół ponadpodstawowych wskazywali na przejawianie zachowań

dyskryminacyjnych wobec rówieśników przede wszystkim ze względu na narodowość, problemy zdrowotne oraz wygląd.

Wykres 103. Zestawienie deklaracji uczennic i uczniów dotyczące osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (suma odpowiedzi „raz albo dwa razy”, „kilak razy”, „kilkanaście razy”, „niemal w każdym tygodniu”, „prawie codziennie”)



- Uczenice i uczniowie zgłaszają rzadkie sytuacje dyskryminacji, której sprawcami są osoby dorosłe w szkole, w tym zakresie najczęstszym podłożem zachowań nauczycielek i nauczycieli oraz pozostałego personelu jest odmienny wygląd uczennic/uczniów.
- Co do preferowanych sposobów reagowania na sytuacje dyskryminacji, najczęściej wskazywano na zgłoszenie zdarzenia rodzicom, rozmowę z wychowawcą, rozmowę z zaufanym nauczycielem oraz z pedagogiem czy psychologiem.

10. Uczennice i uczniowie uczestniczący w badaniach preferują, jako najistotniejsze, interwencje szkolne w sytuacji dyskryminacji: karanie sprawców, możliwość poufnego zgłaszania oraz zgłaszanie sprawy rodzicom.
11. Młodzi ludzie wskazywali na potrzebę edukacji antydyskryminacyjnej w szkole oraz potrzebę kształcenia w tym obszarze samych osób nauczycielskich, aby mogły one skuteczniej reagować na nieodpowiednie zdarzenia na terenie szkoły.

6.3. Uwagi rekomendacyjne

Z przedstawionych wniosków badawczych wynikają rekomendacje o wymiarze prakseologicznym, formułujące kierunki i rodzaje działań, które mają na celu zapewnienie uczennicom i uczniom oraz nauczycielkom i nauczycielom bezpiecznej, wspierającej oraz tolerancyjnej atmosfery w szkole. Atmosfery, która promuje równość i sprawiedliwość oraz poszanowanie osób i ich praw bez względu na przynależność do jakiegokolwiek kategorii społecznej.

Przeciwdziałanie zjawisku dyskryminacji w placówkach oświatowych w kontekście nierównego traktowania uczennic i uczniów oraz podnoszenia kompetencji nauczycielskich dotyczących zjawiska dyskryminacji, w świetle przeprowadzonego w katowickich szkołach rozpoznania, powinno koncentrować się wokół kilku kwestii, takich jak:

1. Poprawa klimatu szkoły: pogłębiona diagnoza niezadowolenia uczennic/uczniów z chodzenia do szkoły oraz poczucia braku bezpieczeństwa, a także podjęcie kroków w celu poprawy atmosfery w środowisku szkolnym, stwarzającej poczucie przynależności i integracji.

2. Wdrażanie programów i polityk antydyskryminacyjnych: szkoły powinny posiadać jasne i zrozumiałe polityki i programy, które zabraniają wszelkich form dyskryminacji, włączając w to rasową, płciową, religijną, narodowościową, seksualną oraz na tle zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych.
3. Edukacja i świadomość: szkoły powinny wprowadzać programy edukacyjne, które mają na celu zwiększenie świadomości uczennic/uczniów na temat różnorodności i tolerancji oraz szkolenia na temat kondycji społecznej i kulturowej.
4. Zachęcanie do zgłaszania zdarzeń: upowszechnienie wielu kanałów zgłaszania przypadków dyskryminacji, w tym zgłaszania ich rodzicom, wychowawcom, zaufanym nauczycielkom/nauczycielom oraz pedagogom/psychologom szkolnym. Zapewnienie uczennicom i uczniom poczucia bezpieczeństwa oraz wsparcia podczas zgłaszania takich incydentów.
5. Środki karne: wdrożenie działań dyscyplinarnych wobec sprawców dyskryminacji, aby wysłać silny sygnał, że takie zachowania nie będą na terenie szkoły tolerowane. Uczennice i uczniowie wskazywali, że ukaranie sprawców ma dla nich kluczowe znaczenie.
6. Zróżnicowane i reprezentatywne materiały dydaktyczne: szkoły powinny zapewnić dostęp do różnorodnych materiałów takich, jak książki, filmy i artykuły, które reprezentują różne kultury, grupy etniczne, religie i orientacje seksualne.
7. Tworzenie bezpiecznego i przyjaznego środowiska: szkoły powinny stworzyć atmosferę, w której uczennice i uczniowie czują się bezpieczni i akceptowani, niezależnie od swojej tożsamości. Należy reagować na wszelkie przypadki dyskryminacji i wyciągać konsekwencje w stosunku do nieodpowiedniego zachowania sprawców.

8. Włączenie rodziców i społeczności szkolnej/lokalnej: rodzice, opiekunowie i inni członkowie społeczności szkolnej/lokalnej powinni być zaangażowani w proces przeciwdziałania dyskryminacji poprzez uczestnictwo w spotkaniach, dyskusjach i wspólnej pracy na rzecz tolerancji dla różnorodności. Zaangażowanie rodziców w wysiłki na rzecz zwalczania dyskryminacji poprzez regularną komunikację z nimi, edukowanie ich na temat ich roli w promowaniu wartości integracyjnych i zachęcanie ich do wsparcia w rozwiązywaniu przypadków dyskryminacji.
9. Współpraca z organizacjami pozarządowymi: szkoły mogą współpracować z organizacjami zajmującymi się prawami człowieka i równością, aby uzyskać wsparcie, szkolenia i materiały dotyczące walki z dyskryminacją.
10. Monitoring i system raportowania: szkoły powinny wprowadzić system monitorowania i raportowania przypadków dyskryminacji, aby móc szybko i skutecznie reagować na omawiane sytuacje.
11. Stała ocena skuteczności inicjatyw antydyskryminacyjnych: poprzez ankiety, grupy fokusowe oraz wykorzystywanie danych do przeglądu i poprawy polityki, a także interwencji.
12. Kontynuacja badań i szkoleń: szkoły powinny nadal pogłębiać swoją wiedzę na temat problemów związanych z dyskryminacją poprzez prowadzenie badań i regularne szkolenia dla nauczycielek/nauczycieli i pozostałego personelu.

W odniesieniu do uczestniczących w badaniach nauczycielek i nauczycieli stwierdzono występowanie potrzeb rozwoju kompetencji do wspierania różnorodności społecznej w szkole i zapewnienia bezpiecznego środowiska rozwoju młodych ludzi, m.in. w zakresie:

- organizowania i intensywniejszego wykorzystania pracy grupowej w celu podejmowania współpracy i komunikowania się

uczennic i uczniów z wszelkiego rodzaju odmiennościami, w tym będących w sytuacji uchodźczej;

- podejmowania działań i przykładania szczególnej wagi do wspomagania pozytywnego klimatu społecznego między uczennicami/uczniami, rozwijania konstruktywnych i wspierających relacji rówieśniczych;
- udzielania uczennicom i uczniom wsparcia emocjonalnego oraz indywidualnego podejścia do wspierania młodej osoby w kontekście przeżywania przez nią trudności i problemów wynikających z jej odmienności;
- możliwości wykorzystania różnorodnych form i metod weryfikacji efektów kształcenia, dostosowanych do potrzeb i możliwości uczennic/uczniów różniących się od innych;
- rozwijania konstruktywnej, partnerskiej współpracy z rodzicami i innymi członkami rodzin we wspieraniu rozwoju uczennic/uczniów różniących się od innych pewnymi cechami;
- prowadzenia działań prewencyjnych i uświadamiających wśród uczennic/uczniów dotyczących różnorodności, tolerancji i akceptacji drugiego człowieka;
- zapewnienie różnorodnych formach szkoleń zarówno stacjonarnych, jak i tych prowadzonych w formie e-learningowej. Współczesne społeczeństwo z racji globalizacji i powszechności dostępu do Internetu oferuje możliwość spotkania specjalistów z różnych dziedzin, reprezentujących różne ośrodki naukowe czy też poradnie specjalistyczne. Jest to niewątpliwie niezastąpiona możliwość wymiany doświadczeń na odległość;
- prowadzenia szkoleń z zakresu skutecznych interwencji w celu minimalizowania eskalacji zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów. Szkolenia te powinny być ukierunkowane zarówno na teoretyczne, jak również praktyczne aspekty przeciwdziałania sytuacjom nierównego traktowania.

Ponadto na podstawie wyników badań wskazać można zakres dodatkowych potrzeb działaniowych dla szkół i innych placówek oświatowych, takich jak:

- Cykliczna diagnoza środowiska szkolnego w zakresie zjawiska dyskryminacji i nierównego traktowania uczennic i uczniów – rozpoznawanie problemów, potrzeb oraz dotychczasowych sukcesów.
- Konsultacje całej społeczności szkolnej w zakresie wypracowania dobrych praktyk dotyczących uczynienia środowiska szkolnego bardziej przyjaznym prawom człowieka.
- Planowanie rozwiązań – głównych obszarów działań, które są realne do wykonania i nie przekraczają możliwości szkoły, na przykład ze względów finansowych.
- Wdrożenie szkolnych Kodeksów Równego Traktowania (lepszego, bardziej sprawiedliwego traktowania uczennic i uczniów, zwiększenie poczucia bezpieczeństwa, lepsze przestrzeganie praw, zwiększenie wpływu uczennic/uczniów na funkcjonowanie szkoły, wzrost zaufania do dorosłych).²

Na szczególną uwagę zasługuje kwestia wypracowania rekomendacji oraz dobrych praktyk przeznaczonych dla nauczycielek/nauczycieli pracujących z uczennicami/uczniami uchodźczymi jako grupą szczególnie narażoną na wykluczenie i dyskryminację. Zalecenia w zakresie dostępu oraz równego prawa do edukacji, a także równości szans dzieci z doświadczeniem uchodźczym³ obejmują wiele rekomendacji,

² Zob. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, dz.cyt.

³ *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> (data dostępu: 13.03.2023).

dotyczących m.in. skutecznej strategii monitorowania liczby uczennic i uczniów z doświadczeniem uchodźczym, zapewnienia im wystarczającej liczby miejsc w szkołach, jednoznacznych wytycznych dotyczących ich włączania i edukacji, zatrudniania asystentów i asystentek międzykulturowych, jak również zapewnienia materiałów do nauki w językach polskim i ukraińskim czy też jednoznacznych i sprawiedliwych metod klasyfikacji uczennic i uczniów z doświadczeniem uchodźczym, z uwzględnieniem różnego poziomu znajomości języka polskiego oraz przeszkolenie nauczycielek i nauczycieli w tym zakresie. Kwestia regularnych szkoleń dla nauczycielek/nauczycieli z zakresu pracy z dzieckiem cudzoziemskim, nauczania języka polskiego jako obcego oraz edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej, jest szczególnie istotna, także z punktu widzenia przeprowadzonych badań.

W kontekście problematyki poruszonej w niniejszej publikacji warto również zwrócić uwagę na rekomendacje dotyczące urzeczywistnienia prawa do niedyskryminacji oraz wspierania i promowania kultury mniejszości, w tym wspierania szkół ukraińskich, sobotnich szkół ukraińskich, szkół z językiem ukraińskim i międzynarodowych oddziałów szkolnych oraz wprowadzenia zajęć z zakresu edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej w szkołach podstawowych.

Dobrym, praktycznym rozwiązaniem może okazać się rozpoznawanie mocnych stron uczennic i uczniów pochodzących z Ukrainy, które nie są związane z umiejętnościami językowymi. Organizacja konkursów (np. plastycznych, muzycznych) bądź zawodów sportowych będzie świetną okazją do wypromowania takich osób, zaprezentowania ich talentów i zainteresowań, a co się z tym wiąże, zaistnienia w szerszym środowisku szkolnym bądź klasowym.⁴ Ponadto

⁴ Zob. G. Bartkowiak, *Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 276.

udział w zawodach to także szansa na nawiązanie współpracy pomiędzy dziećmi, które dzięki wspólnym pasjom są w stanie porozumieć się bez słów.

Istotną wartością w procesie zapobiegania wykluczeniu i dyskryminacji jest rozumienie znaczenia wsparcia rodziny w procesie dydaktyczno-wychowawczym i propozycje włączania się całych rodzin w proces uczenia się, ale też integracji dzieci. Stąd dobrym rozwiązaniem może okazać się organizacja „dni ukraińskich”, w trakcie których uczennice/uczniowie wraz ze swoimi rodzinami będą mieli możliwość zaprezentowania swojej kultury. Zapraszanie wszystkich rodzin na imprezy organizowane przez szkołę to także doskonała okazja do stworzenia bezpiecznego pola do wzajemnego dialogu, przełamania barier, wzajemnej niechęci i uprzedzeń, które często wynikają z niewiedzy lub ignorancji.

W odniesieniu do zaprezentowanych rekomendacji warto jeszcze zwrócić uwagę istniejące już konkretne rozwiązania i narzędzia, jak na przykład na specjalne narzędzie opracowane przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) w celu równościowego monitoringu wydarzenia edukacyjnego⁵, które może okazać się pomocne w zaplanowaniu wydarzenia (np. szkolenia, warsztatu, treningu, projektu na terenie placówki oświatowej) oraz zbadaniu potrzeb odbiorców (uczennic/uczniów, nauczycielek/nauczycieli i personelu szkoły) z antydyskryminacyjnej perspektywy. Zdaniem autorek i autora narzędzia warto zwrócić uwagę na kwestię włączenia w działania osób zainteresowanych, aby wydarzenie w pełni odpowiadało

⁵ M. Branka, D. Bregin, M. Borowska, D. Cieślukowska, M. Chustecka, M. Dymowska, E. Furgał, J. Grzymała-Moszczyńska, A. Kozakoszczak, N. Pamuła, M. Rawłuszko, K. Sekutowicz, J. Świerszcz, *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011, s. 42–65.

ich potrzebom. Ponadto kluczowy jest dobór czasu, miejsca, w tym odpowiedniej przestrzeni dopasowanej do uczestników (np. osób z niepełnosprawnościami), a także promocja wydarzenia, wybór osób prowadzących, w tym specjalnych gości, opracowanie materiałów edukacyjnych oraz język, w jakim zostaną sformułowane treści (istotna kwestia chociażby ze względu na omawiane w niniejszej publikacji problemy komunikacyjne uczennic/uczniów pochodzących z Ukrainy). Tak przygotowane wydarzenie będzie przyjazne i dostępne dla szerokiej grupy odbiorców, przez co lepiej spełni swój cel edukacyjny.

Zakończenie

„Potencjał nietolerancji jest w każdym z nas, bo potrzeba narzucania innym własnego obrazu świata jest na ogół silna; chcemy, by wszyscy wierzyli w to samo, co my, bo wtedy czujemy się duchowo bezpieczni i nie musimy rozważać własnych wier albo ich konfrontować z innymi”¹. Z psychologicznego punktu widzenia powody dla nietolerancji są co najmniej dwa. Pierwszym z nich jest naturalna umiejętność czy też zdolność człowieka do spostrzegania ludzi jako „swoich” i „obcych”. Drugim natomiast wyuczona i nabyta w trakcie socjalizacji postawa etnocentryczna, polegająca na stawianiu swojej kultury w centrum świata przy jednoczesnym braku tolerancji na kulturę obce. Tolerancja wobec przedstawicieli innych kultur wydaje się zatem trudniejsza, ponieważ zakłada przezwyciężenie postawy etnocentrycznej².

Znanych jest wiele teorii dotyczących rozwoju uprzedzeń u dzieci. Jedną z nich jest społeczno-kognitywna teoria rozwoju uprzedzeń (*socio-cognitive theory*) autorstwa Frances Aboud. Opisuje ona stadialny rozwój uprzedzeń związany z rozwojem poznawczym dziecka. Zgodnie z nią dzieci przechodzą kolejno przez stadium emocjonalne (dzieci lubią to, co jest im znane), percepcyjne (dzieci lubią to, co jest do nich podobne) i poznawcze. Będąc w tym ostatnim stadium

¹ L. Kołakowski, *Mini wykłady o maxi sprawach*, Kraków 1997, s. 40–41

² E. Wiśniewska, B. Cieśleńska, *Nauczyciel kreatorem postaw (anty)diskryminacyjnych w środowisku szkolnym*, „Rocznik Towarzystwa Naukowego Płockiego” 2018, nr 10, s. 224.

dziecko przestaje polegać na kategoryzacji jako głównym mechanizmie tworzenia ocen, a zaczyna kontrolować wiedzę na temat nabytych kategorii dotyczących grup ludzi, czyli ocenia osoby nie tylko z perspektywy grup, do których należą, ale też potrafi dostrzegać i uwzględniać wewnętrzne cechy indywidualnych jednostek³.

Różne badania pokazują, że doświadczanie dyskryminacji ze strony zarówno rówieśników, jak i nauczycieli jest źródłem stresu, który wpływa na dobrostan psychiczny i fizyczny dziecka⁴. W polskich szkołach uczennice i uczniowie należący do jakiejś mniejszości spotykają się nierzadko z różnymi szykanami, a często z bezpośrednią przemocą ze strony swoich koleżanek i kolegów. Mimo to problem dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami w szkołach nie jest jeszcze rozwijającym się dynamicznie przedmiotem debaty publicznej w Polsce. Dyskurs publiczny, ale też naukowy na ten temat jest nadal raczej skromny. Pojedyncze artykuły medialne dotyczące dyskryminacji w szkole są inspirowane najczęściej dramatycznymi wydarzeniami, takimi jak np. samobójstwo uczennicy/ucznia.

Warto zatem zaakcentować przytoczoną powyżej teorię redukcji uprzedzeń Allporta, nazwaną „hipotezą kontaktu”, która zakłada, że najlepszym sposobem redukcji uprzedzeń jest bezpośredni, osobisty kontakt z członkami stereotypizowanych grup, szczególnie kiedy spełnia on cztery dodatkowe warunki: członkowie obu grup mają podobny status i wspólne cele, wzajemnie współpracują, a kontakty

³ P. Szydłowska, J. Durlik, J. Grzymała-Moszczyńska, H. Grzymała-Moszczyńska, *(Nie)równe traktowanie dzieci powracających w polskiej szkole*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2 (7), s. 200–224.

⁴ K.E. Grant, B.E. Compas, A.E. Thurm, S.D. McMahon, P.Y. Gipson, *Stressors and Child and Adolescent Psychopathology: Measurement Issues and Prospective Effects*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, nr 33(2), s. 412–425.

te są wspierane przez władze, prawo lub obyczaj. Niestety trudno stworzyć sytuację, kiedy dzieci z grupy nieuprzywilejowanej mają równy status z grupą dyskryminującą. Stosowanie więc tej teorii w sytuacji przeciwdziałania zachowaniom dyskryminacyjnym nie zawsze może spełnić swoją funkcję⁵.

Zaprezentowano wyniki badań dotyczące zachowań i sytuacji dyskryminacyjnych oraz sposobów przeciwdziałania temu zjawisku, które zostały zrealizowane wśród uczennic i uczniów z katowickich szkół. Mimo że skala problemu nie jest ogromna, to jednak na tyle duża, iż należałoby bardziej przyjrzeć się temu zjawisku oraz nie dopuszczać do jeszcze większej eskalacji problemu i ewolucji zachowań dyskryminacyjnych. Zgodnie z teorią uprzedzeń Gordona Allporta, należy reagować na wszelkie, nawet najmniejsze przejawy niesprawiedliwego traktowania w przestrzeni publicznej, w tym także szkolnej. Równocześnie należy zaznaczyć, że realizacja programów profilaktycznych w obszarze zachowań o charakterze dyskryminacji, przemocy i nieakceptacji w okresie wczesnej i środkowej adolescencji uczennic i uczniów jest najczęściej mało efektywna. W tym czasie następuje kumulacja zjawisk o charakterze dyskryminacji i przemocy interpersonalnej, trudności z akceptacją rówieśniczą i obawą przed ośmieszeniem, a w prewencji skuteczne jest wyprzedzanie ryzykownych zachowań. Programy te powinny być nakierowane nie tylko na przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy, ale także na edukację włączającą, rozwój pozytywnych relacji rówieśniczych, akceptację inności i różnorodności, a także uczenie dzieci właściwych metod rozładowania napięć. Powinny się one także odnosić do kontekstu społecznego, w szczególności do zrozumienia mechanizmów oceniania społecznego i nierówności, rezygnacji ze stereotypów i uprzedzeń oraz umiejętności adekwatnego reagowania

⁵ Tamże.

w roli świadka naruszeń i krzywdzenia – co uznaje się obecnie za kluczowy element prewencji antyprzemocowej. W konstruowaniu programów profilaktycznych warto wziąć pod uwagę to, że chłopcy, ze względu na stereotypy męskości, stanowią kategorię osób potrzebujących szczególnego wsparcia w obszarze treningu umiejętności społecznych, akceptacji dla różnorodności, a także dystansu wobec dominatywnych i przemocowych wzorców zachowań w relacjach rówieśniczych⁶.

Badania Zdzisława Kazanowskiego wskazały, że płeć jako zmienna socjodemograficzna może okazać się cechą silnie różnicującą interakcje między osobami z niepełnosprawnością intelektualną i pełnosprawnymi rówieśnikami. Należałoby, więc rozważyć projektowanie programów modyfikacji stereotypów związanych z osobami z niepełnosprawnością intelektualną, które uwzględniałyby tę zmienną⁷.

Nauczycielki i nauczyciele powinni uważniej analizować to, czy sami nie dostarczają uczennicom/uczniom wzorców postaw dyskryminacyjnych. Wszelkie kwestie sporne dotyczące wyglądu uczennic/uczniów na lekcjach, ich zachowania, światopoglądu, tożsamości seksualnej oraz indywidualnych potrzeb rozwojowych powinny być rozstrzygane w odniesieniu do regulaminu oraz jasnych zasad obowiązujących na terenie placówki.

⁶ I. Chmura-Rutkowska, M. Buchnat, I. Cytlak, S. Jaskulska, B. Kanclerz, A. Kozłowska, M. Marciniak, L. Myszką-Strychalska, J. Szafran, R. Wawrzyniak-Beszterda, *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*, „Resocjalizacja Polska” 2021, nr 24, s. 177–201.

⁷ K. Kazanowski, *Stereotypy osób z niepełnosprawnością intelektualną w percepcji uczniów szkół średnich*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2020, nr 4(50), s. 39–57.

Biorąc pod uwagę znaczenie kompetencji nauczycielek i nauczycieli budujących ich profesjonalizm, należy szczególnie podkreślić znaczenie umiejętności oceny własnych predyspozycji do kształtowania nie tylko poczucia bezpieczeństwa wśród uczennic/uczniów, ale również wśród nauczycielek/nauczycieli. Znaczącym aspektem współczesnej rzeczywistości szkolnej staje się postawa uczennic/uczniów względem inności, względem innych osób. Dlatego też ważnym jest rozwój kompetencji nauczycielek/nauczycieli oraz zakresu ich uprawnień stanowiących o możliwości efektywnego działania na rzecz gwarantowania szkoły jako środowiska poszanowania godności i różnorodności każdego dziecka, każdego młodego człowieka. Nauczycielki i nauczyciele poprzez postawy samorozwoju, asertywność, umiejętność budowania otwartej przestrzeni w dialogu z uczennicami/uczniami i rodzicami mogą pełnić kluczową rolę w promowaniu tolerancji, podmiotowości i różnorodności społecznej. Kompetencje grona pedagogicznego w tym zakresie odgrywają szczególną rolę w poczuciu dobrostanu psychicznego w pracy z drugim człowiekiem poprzez swoją transferowalność, oznaczającą możliwość ich wykorzystania w różnorodnych zadaniach zawodowych, w tym umiejętnościach negocjacyjnych/mediacyjnych z uczennicami/uczniami, umiejętności dostosowania się do nowych sytuacji, w tym kryzysowych. Poczucie siły sprawczej w działaniach dotyczących sytuacji trudnych w życiu dzieci i młodzieży daje chęć do dalszego działania. Tą siłą są zdobywane i rozwijane kompetencje. Rozwój zasobów osobistych oraz świadomość ich braków jest jednym z kluczowych elementów procesu samorozwoju każdej nauczycielki i każdego nauczyciela.

Z drugiej strony podkreślić trzeba moc doskonalenia się kompetencyjnego. Obecnie oferowanych nauczycielkom i nauczycielom jest wiele kursów i szkoleń. Szkolenia te, różnie zresztą nazywane, są prowadzone przez różne instytucje. Prawie każde z nich

prezentowane jest przez organizatorów jako kluczowe i niezbędne dla rozwoju profesjonalnego. Efektem tego jest swoisty efekt buomerangowy, tj. zauważalny w środowisku nauczycielskim przesył szkoleniami i dostrzegalny sceptycyzm wobec kolejnych propozycji odbycia szkolenia. Dlatego właśnie tak ważna jest umiejętność wyboru form podnoszenia kompetencji antydyskryminacyjnych, by uniknąć rozczarowujących, niedostosowanych do własnych potrzeb szkoleń i kursów⁸.

Do kanonu kompetencji nauczycielskich należy dodać jeszcze specyficzne kompetencje nauczycielskie (obejmujące kompetencje osobowościowe, interpersonalne i międzykulturowe) umożliwiające kadrze pedagogicznej aktywność antydyskryminacyjną, które w niniejszym tekście nazywamy „kompetencjami antydyskryminacyjnymi”⁹.

Małgorzata Jonczy-Adamska, opierając się na danych pochodzących z raportu badawczego pt. *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce* pod red. Katarzyny Gawlicz, Pawła Rudnickiego i Marcina Starnawskiego, stanowczo podkreśla, że w grupie nauczycielek i nauczycieli występują duże różnice w zakresie wrażliwości i kompetencji antydyskryminacyjnych. Z pytań o motywację i inspirację do zajmowania się tematyką równościową i antydyskryminacyjną wynika jednoznacznie, że kompetencje antydyskryminacyjne *sensu stricto* w ogóle nie są uwzględniane

⁸ J. Świerszcz, *Przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole i zapewnienie równego traktowania w edukacji*, Podsumowanie konferencji „Równa szkoła – szkoła bez dyskryminacji”, która odbyła się 25–26 maja 2015 w Warszawie, s. 48, https://edu.bydgoszcz.pl/razemrazniej/pages/download/zal_00056040_01_003.pdf.

⁹ E. Wiśniewska, B. Cieśleńska, *Nauczyciel kreatorem postaw (anty)dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym*, dz. cyt., s. 220.

w ramach systemu kształcenia oraz doskonalenia nauczycielek i nauczycieli. W efekcie są one nabywane przez nieliczne nauczycielki i nauczycieli w ramach własnych zainteresowań czy wrażliwości, głównie w ramach projektów realizowanych przez organizacje pozarządowe. Ta sytuacja pokazuje, że trudno oczekiwać od wszystkich osób pracujących w szkole, że będą umiejętnie rozpoznawać dyskryminację oraz adekwatnie na nią reagować, jeżeli do tej pory nie mieli okazji spotkać się z tym obszarem kompetencji¹⁰.

Nauczycielka/nauczyciel, ze względu na większe kompetencje w zakresie komunikowania, powinien dążyć do budowania prawidłowych relacji opartych na etyce językowego porozumiewania się. Sposób użycia języka nie tylko dotyczy wypowiedzianej treści, lecz także kreuje atmosferę i warunki nauczania i uczenia się¹¹.

Wyniki przeprowadzonych przez Katarzynę Jas badań potwierdziły, że nauczycielki i nauczyciele cieszyńskich szkół ponadgimnazjalnych nie podejmują na zajęciach tematyki związanej ze stereotypami płci. Być może dlatego, iż jest to temat drażliwy i dotyczący zagadnień, które od wieków nie znajdują rozwiązania¹². Poza tym na ich podstawie można przypuszczać, iż przygotowanie pedagogiczne nauczycielek/nauczycieli nie obejmowało spraw kształtowania tożsamości społeczno-kulturowej płci, wobec tego trudno wymagać od

¹⁰ M. Jonczy-Adamska, *Postrzeganie szkolnej dyskryminacji przez nauczycielki i nauczycieli*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2015, nr 21(2), s. 7–34.

¹¹ M. Karwatowska, *O potrzebie zachowań etycznych we współczesnej edukacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia” 2020, vol. V, sectio N, s. 77.

¹² K. Jas, *Nauczyciele szkół ponadgimnazjalnych wobec stereotypów płci*, [w:] T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, A. Grabowska (red.), *Spoleczne uwarunkowania edukacji międzykulturowej. T. 2, Problemy praktyki oświatowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 193–201.

nich, aby podejmowali taką problematykę w swojej pracy. Istnieje zatem pilna potrzeba kształcenia nauczycielek/nauczycieli w tym zakresie, by przekazując wiedzę uczennicom/uczniom, mogli pomóc im w zrozumieniu różnic kulturowych między kobietą i mężczyzną, sposobów pełnienia przez nich ról w społeczeństwie, a być może i przyczynić się do zmiany istniejących w społeczeństwie schematów ról płciowych.

Wobec powyższych uwag na temat wyników badań i płynących z nich dalszych konkluzji badawczych warto przedstawić znaczenie edukacji antydyskryminacyjnej prowadzonej w szkołach. Wedle Joanny Grzymały-Moszczyńskiej oraz Ewy Stoecker¹³ edukacja antydyskryminacyjna to świadome działanie podnoszące wiedzę, umiejętności oraz wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności. Ponadto autorki, powołując się na różne stanowiska, zaznaczają pozytywne efekty, wskazując, że edukacja antydyskryminacyjna:

- rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia;
- buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji. Edukacja antydyskryminacyjna stawia nacisk na szeroką znajomość praw człowieka, praw kobiet oraz prawa antydyskryminacyjnego;
- rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych. Przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy opiera się na rzetelnej wiedzy o grupach dyskryminowanych

¹³ J. Grzymała-Moszczyńska, E. Stoecker, *Dlaczego warto przeciwdziałać dyskryminacji w szkole?*, [w:] G. Mazurkiewicz (red.), *Jak budować dobrą szkołę?: potencjał i bariery ewaluacji w oświacie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 251–266.

i doświadczających przemocy. Edukacja antydyskryminacyjna wywodzi się i bezpośrednio czerpie z osiągnięć ruchów emancypacyjnych, w tym przede wszystkim feminizmu;

- wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane oraz wykluczone na zasadach włączania i upodmiotowienia (tzw. empowermentu).

A zatem działania antydyskryminacyjne prowadzone na terenie placówek oświatowych powinny zmierzać do tego, aby różnorodność była szanowana i doceniana oraz aby każdy człowiek miał zapewnione godne warunki życia i rozwoju, w tym szacunek dla swojej wolności, odrębności i równości wobec innych osób¹⁴.

Ewa Wiśniewska i Beata Cieśleńska wskazują na następujące rodzaje podejmowanych działań w ramach formalnego systemu edukacji¹⁵:

- wprowadzanie wątków antydyskryminacyjnych na lekcjach (np. języka polskiego, etyki, historii, wiedzy o społeczeństwie);
- działania edukacyjne rozpoczynane pod wpływem reakcji na mające miejsce w szkole zdarzenia dyskryminacyjne czy przemocowe;
- projekty antydyskryminacyjne, realizowane w formie zajęć dodatkowych, promujących ogólną wiedzę na temat równego traktowania oraz różnorodności społecznej;
- projekty antydyskryminacyjne osadzone w społeczności lokalnej i jej historii.

¹⁴ M. Branka, D. Bregin, M. Borowska, D. Cieślukowska, M. Chustecka, M. Dymowska, E. Furgał, J. Grzymała-Moszczyńska, A. Kozakoszczak, N. Pamuła, M. Rawłuszko, K. Sekutowicz, J. Świerszcz, *Edukacja antydyskryminacyjna i jej standardy jakościowe*, dz. cyt., s. 9.

¹⁵ E. Wiśniewska, B. Cieśleńska, *Nauczyciel kreatorem postaw (anty)dyskryminacyjnych w środowisku szkolnym*, dz. cyt., s. 241–242.

Autorki podkreślają, że

edukację antydyskryminacyjną stanowią trzy równoważne komponenty: 1) przekazywanie i rozwijanie wiedzy, 2) rozwijanie praktycznych umiejętności przeciwdziałania dyskryminacji, 3) kształtowanie postaw równościowych, tj. opartych na uznaniu godności, wolności, równości i szacunku wszystkich osób. Komponenty te spełnione razem stanowią o właściwej realizacji tej edukacji¹⁶.

Badania pokazują, że aż 84% badanych Polek i Polaków w przedziale wiekowym 18–65 lat i więcej (n = 1715), deklarując swoje poparcie dla poszczególnych typów działań na rzecz równego traktowania, uważa, że rząd powinien wprowadzić w szkole nauczanie na temat równego traktowania¹⁷. Wykazano, że kompetencje i wiedza w zakresie równego traktowania są powiązane z nastawieniem do dyskryminacji oraz dręczenia i przemocy rówieśniczej¹⁸. Uczennice i uczniowie, którzy mają większą świadomość równego traktowania, wykazują mniejszą akceptację wobec takich zachowań. Nie pozostawia to wątpliwości co do nadrzędnego charakteru wartości, jaką jest przekazanie młodym ludziom wiedzy o prawach człowieka i równym traktowaniu oraz kształtowanie wokół nich klimatu nadawania wartości tym zasadom.

Zwalczanie dyskryminacji oraz równe traktowanie jest nie tylko obowiązkiem nałożonym na szkoły przez Europejską Konwencję Praw Człowieka i Konwencję o Prawach Dziecka, ale jest również ważne dla dobra uczennic/uczniów i sukcesu edukacyjnego. Dzieci

¹⁶ Tamże, s. 242.

¹⁷ P. Antosz, *Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia. Raport z badań sondażowych*, <https://portal.uj.edu.pl/documents/4628317/aabdbce2-8ba2-4a-58-b04f-c28108cd068c>, (dostęp: 19.06.2023).

¹⁸ Tamże.

i młodzież, które są traktowane niesprawiedliwie lub są dyskryminowane, częściej przejawiają negatywne postawy życiowe oraz charakteryzują się ryzykiem wystąpienia negatywnych konsekwencji, w tym takich jak:

- negatywny stosunek do szkoły,
- niższy poziom motywacji i osiągnięć w nauce,
- większe ryzyko wypadnięcia z edukacji formalnej,
- doświadczenie mobbingu,
- problemy natury psychicznej.

Poczucie bycia „innym” lub „mniej wartościowym” niż inni może być doświadczeniem izolującym. Z biegiem czasu podważa zdolność jednostki do uczestnictwa w społeczeństwie, np. poczucie własnej skuteczności, otwartość na inne kultury i przekonania, tolerancję dla niejednoznaczności i elastyczności oraz zdolności adaptacyjnych¹⁹. Należy więc dążyć do tego, aby uczynić społeczność szkolną – tworzoną przez wychowawczynie/wychowawców, nauczycielki/nauczycieli, uczennice/uczniów i ich rodziców – wolną od uprzedzeń, dyskryminacji i przemocy, a tym samym – bezpiecznym środowiskiem rozwoju dla każdego młodego człowieka²⁰.

Liczne badania wskazują, że przeciwdziałanie dyskryminacji w szkołach prowadzi do wielu pozytywnych efektów²¹:

¹⁹ *Tackling discrimination*, https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/tackling-discrimination/-/asset_publisher/4a3esYbkstv9/content/improving-well-being-at-school, (dostęp: 30.06.2023).

²⁰ Tamże.

²¹ K. Sanders-Phillips, *Racial discrimination: a continuum of violence exposure for children of color*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2009, vol. 12, no. 2, s. 174–195; E.A. Pascoe, R.L. Smart, *Perceived discrimination and health: a meta-analytic review*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(4), s. 531–554; M.T. Schmitt, N.R., Branscombe, T. Postmes, A. Garcia, *The conse-*

- Wyższe rezultaty edukacyjne: szkoły, które aktywnie angażują się w działania mające na celu zwalczanie dyskryminacji, odnotowują lepsze wyniki w nauce. Uczennice/uczniowie czują się bardziej komfortowo i bezpiecznie w takim środowisku, co przekłada się na ich osiągnięcia.
- Zwiększenie uczestnictwa w edukacji: uczennice/uczniowie, które nie doświadczają dyskryminacji, są bardziej zaangażowani w proces nauki. Dzięki eliminowaniu przeszkód związanych z dyskryminacją, uczennice/uczniowie są bardziej skłonni uczestniczyć w zajęciach, wyrażać swoje opinie i uczestniczyć w aktywnościach szkolnych.
- Pozytywny wpływ na zdrowie psychiczne: długotrwałe doświadczanie dyskryminacji może prowadzić do problemów zdrowia psychicznego, takich jak depresja czy lęk. Zaangażowanie w programy i strategie przeciwdziałania dyskryminacji pomaga uczennicom/uczniom znaleźć wsparcie i poczucie przynależności, co może wpływać na ich samopoczucie i zdrowie psychiczne.
- Lepsze relacje między uczennicami/uczniami: tworzenie szkolnego środowiska opartego na równości i szacunku dla wszystkich przyczynia się do budowania pozytywnych relacji między uczennicami i uczniami. Eliminacja dyskryminacji sprzyja tworzeniu więzi społecznych i wzmacnia poczucie wspólnoty.

quences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review, „Psychological Bulletin” 2014, nr 140(4), s. 921–948; T.T. Lewis, C.D. Cogburn, D.R. Williams, *Self-reported experiences of discrimination and health: scientific advances, ongoing controversies, and emerging issues*, „Annual Review of Clinical Psychology” 2015, vol. 11, s. 407–440.

Podsumowując, badania sugerują, że przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole ma znaczący wpływ na rezultaty edukacyjne, zdrowie psychiczne i relacje między uczennicami i uczniami. Dlatego ważne jest, aby szkoły kontynuowały prace nad eliminacją dyskryminacji oraz promowaniem równości i różnorodności.

Bibliografia

1. Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
2. Ali M.R., Ashraf B.N., Shuai C., *Teachers' conflict-inducing attitudes and their repercussions on students' psychological health and learning outcomes*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2019, nr 16(14), s. 2534.
3. Andresen S., *Educational Science and Child Well-Being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*, Springer, Dordrecht 2014.
4. Antosz P., *Równe traktowanie standardem dobrego rządzenia. Raport z badań sondażowych*, <https://portal.uj.edu.pl/documents/4628317/aabdbce2-8ba2-4a-58-b04f-c28108cd068c>, (dostęp: 19.06.2023).
5. Araujo L., Strasser J., *Confronting Prejudice in the Early Childhood Classroom*. „Kappa Delta Pi Record” 2003, Summer (<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ787759.pdf>).
6. Arends R., *Uczymy się nauczać*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
7. Banerjee M., Byrd C., Rowley S., *The relationships of school-based discrimination and ethnic-racial socialization to African American adolescents' achievement outcomes*, „Social Sciences” 2018, nr 7(10), s. 1–19.
8. Bartkowiak G., *Postawy nauczycieli wobec kształcenia dzieci imigrantów w polskich szkołach. Problemy związane z ich edukacją*, [w:] A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 276.

9. Ben-Arieh A., Casas F., Frønes I., Korbin J., *Multifaceted concept of child well-being*, [w:] A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. Korbin (red.), *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*, Springer, Dordrecht 2014.
10. Benner A.D., Graham S., *The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter?*, „Developmental Psychology” 2013, vol. 49(8), s. 1602–1613.
11. Brondolo E., Ver Halen N.B., Pencille M., Beatty D., Contrada R.J., *Coping with racism: A selective review of the literature and a theoretical and methodological critique*, „Journal of Behavioral Medicine” 2009, nr 32(1), s. 64–88.
12. Byrd C.M., Carter Andrews D.J., *Variations in students’ perceived reasons for, sources of, and forms of in-school discrimination: A latent class analysis*, „Journal of School Psychology” 2016, vol. 57(1), s. 1–14.
13. Chavous T.M., Rivas-Drake D., Smalls C., Griffin T., Cogburn C., *Gender matters, too: the influences of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents*, „Developmental Psychology” 2008, nr 44(3), s. 637–654.
14. Chmura-Rutkowska I., Buchnat M., Cytlak I., Jaskulska S., Kanclerz B., Kozłowska A., Marciniak M., Myszką-Strychalska L., Szafran J., Wawrzyniak-Beszterda R., *Kto jest najgorzej traktowany w szkole? Dyskryminacja i przemoc rówieśnicza w polskich szkołach. Poznańskie badania oświatowe 2021*, „Resocjalizacja Polska” 2022, nr 24, s. 177–201.
15. Cogan J.C., Ernsberger P., *Dieting, Weight and Health: Reconceptualizing Research and Policy*, „Journal of Social Issues” 1999, 55(2), s. 187–205.
16. Czarnocka M., *Jakie wsparcie psychologiczno-pedagogiczne zapewnić uczniom z Ukrainy*, <https://www.portaloswiatowy.pl/top-tematy/jakie-wsparcie-psychologiczno-pedagogiczne-zapewnic-uczniom-z-ukrainy-21619.html>, (data dostępu: 13.03.2023).
17. Czerwiec K., Leżucha M., *Postawy studentów wobec transpłciowości*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2021, Tom 14, s. 187–213.
18. Dulin-Keita A., Hannon L., Fernandez J.R., Cockerham W.C., *The defining moment: Children’s conceptualization of race and experiences with racial discrimination*, „Ethnic and Racial Studies” 2011, vol. 34(4), s. 662–682.

19. Dupper D.R., Forrest-Bank S., Lowry-Carusillo A., *Experiences of religious minorities in public school settings: Findings from focus groups involving Muslim, Jewish, Catholic, and Unitarian Universalist youths*, „Children and Schools” 2015, nr 37(1), s. 37–45.
20. Dynarski W., Jąderek I., Kłonkowska A.M., *Transpłciowa młodzież w polskiej szkole. Raport z badań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2016.
21. Dz.U. 2010 nr 254, poz. 1700 – Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania.
22. Garbacz A., *Dyskryminacja w szkole i jej konsekwencje w sferze psychospołecznego funkcjonowania jednostki*, „Rocznik Administracji Publicznej” 2020, nr 6, s. 112–127.
23. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
24. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M. (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
25. Gawlicz K., Rudnicki P., Starnawski M., *Ramy metodologiczne badań w projekcie „Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona”*, [w:] K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski (red.), *Dyskryminacja w szkole – obecność nieusprawiedliwiona: o budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce: raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015.
26. Giroux M., Pélissier-Simard L., *Shedding light on autistic traits in struggling learners: A blind spot in medical education*, „Perspectives on Medical Education” 2021, 10, s. 180–186.
27. Giurgiu R.L., Marica M.A., Ionescu A.F., *Students’ Perception of Discrimination Against Minorities*, „Procedia – Social and Behavioural Sciences” 2015, vol. 180, s. 338–344.

28. Główny Urząd Statystyczny, *Jakość życia i kapitał społeczny w Polsce. Wyniki badania spójności społecznej 2018*, Zakład Wydawnictw Statystycznych, Warszawa 2020.
29. González-Carrasco M., Casas F., Ben-Arieh A., Savahl S., Tiliouine H., *Children's Perspectives and Evaluations of Safety in Diverse Settings and Their Subjective Well-Being: A Multi-National Approach*, „Applied Research in Quality of Life” 2019, vol. 14, issue 2, no. 2.
30. Grabowska M., Gwiazda M., *Młodzież 2018*, „Opinie i Diagnozy” 2019, nr 43.
31. Hagiwara N., Slatcher R.B., Eggly S., Penner L.A., *Physician racial bias and word use during racially discordant medical interactions*, „Health Communication” 2017, vol 32(4), s. 401–408.
32. Hjerm M., Sevä I.J., Werner L., *How Critical Thinking, Multicultural Education and Teacher Qualification Affect Anti-immigrant Attitudes*. „International Studies in Sociology of Education” 2018, vol. 27(1).
33. James A., James A., *Key Concepts in Childhood Studies*, SAGE Publications, Inc., London 2012.
34. Jennings P.A., Greenberg M.T., *The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes*, „Review of Educational Research” 2009, vol. 79, s. 491–525.
35. *Jesteśmy tutaj razem. Uczniowie i uczennice z Ukrainy w polskich szkołach. Wyniki 4-miesięcznego monitoringu Amnesty International*, <https://www.amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2023/02/Jestesmy-tutaj-razem.-Uczniowie-i-uczennice-z-Ukrainy-w-polskich-szkolach-2.pdf> (data dostępu: 13.03.2023).
36. Keller T., *If grades are not good enough – the role of self-assessment in the transition to tertiary education*, „International Journal of Educational Research” 2016, nr 77, s. 62–73.
37. Kidger J., Brockman R., Tilling K., Campbell R., Ford T., Araya R., Gunnell D., *Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools*, „Journal of Affective Disorders” 2016, nr 192, s. 76–82.
38. Kim S.A., Baczewski L., Pizzano M., Kasari C., Sturm A., *Discrimination and Harassment Experiences of Autistic College Students and Their Neurotypical*

- Peers: Risk and Protective Factors*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2022, DOI: 10.1007/s10803-022-05729-2.
39. Kiss D., *Are immigrants and girls graded worse? Results of a matching approach*, „Education Economics” 2013, nr 21, s. 447–463.
 40. Kraszewska H., Silecka-Marek E., *Wybrane aspekty bezpieczeństwa i jego zagrożenia w szkolnych relacjach pomiędzy uczniami*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32, s. 267–285.
 41. Kulesza M., *Klimat szkoły a zachowania przemocowe uczniów w świetle wybranych badań empirycznych*, „Seminare. Poszukiwania Naukowe” 2007, nr 24, s. 261–277.
 42. Lewis T.T., Cogburn C.D., Williams D.R., *Self-reported experiences of discrimination and health: scientific advances, ongoing controversies, and emerging issues*, „Annual Review of Clinical Psychology” 2015, vol. 11, s. 407–440.
 43. Maddy J., Steyaert Ch., *Theories of Diversity within Organisation Studies: Debates and Future Trajectories*, Fondazione Eni Enrico Mattei, Milano 2003.
 44. Mazur B., *Cultural Diversity in Organisational Theory and Practice*, „Journal of Intercultural Management” 2010, vol. 2, no. 2, November 2010.
 45. Mazurczak A., *Przeciw dyskryminacji. Poradnik Rzecznika Praw Obywatelskich*, Warszawa 2013.
 46. McConnachie Ch., *Equality and unfair discrimination in education*, Fish Hodgson, Faranaazh 2017.
 47. Miklikowska M., *Like Parent, Like Child? Development of Prejudice and Tolerance towards Immigrants*, „British Journal of Psychology” 2016, vol. 107(1).
 48. Mitton J., Tompkins J., Kearns L.L., *Exploring the Impact of an AntiHomophobia and Anti-Transphobia Program on a Teacher Education Program: LGBTQ+ Pre-Service Teachers Identify Benefits and Challenges*, „Alberta Journal of Educational Research” 2021, vol. 67.1, s. 32–52.
 49. Możdżonek P., Antosik K., *Kreowanie trendów dietetycznych przez media i ich wpływ na rozwój zaburzeń odżywiania się*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne” 2017, vol. 2, s. 159–164.

50. O'Reilly III C.A., Williams K.Y., Barsade S., *Group demography and innovation: Does diversity help?* [w:] D. H. Gruenfeld (red.), *Composition*, Elsevier Science/JAI Press 1998.
51. Pascoe E.A., Smart R.L., *Perceived discrimination and health: a meta-analytic review*, „Psychological Bulletin” 2009, nr 135(4), s. 531–554.
52. Pietrzak A., *Otyłość dziecięca w perspektywie psychospołecznej. Rola edukacji żywieniowej*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2020, vol. 15, nr 4(58), s. 23–37.
53. Polat S., Halçe B., Arslan Y., *Peer Discrimination between Primary School Students: A Scale Development Study*, „Journal of Education and Practice” 2017, vol. 8, issue 18, s. 185–192.
54. Pomykała M., *Bezpieczeństwo – w poszukiwaniu definicji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej: Zarządzanie i Marketing” 2010, z. 17, nr 14, s. 107–114.
55. *Problemy edukacji dzieci i młodzieży z Ukrainy – rekomendacje RPO. Odpowiedź MEiN*, <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/rpo-edukacja-ukraina-dzieci-rekomendacje-mein-odpowiedz>, (data dostępu: 13.03.2023).
56. Rafał-Łuniewska J., *Zróżnicowane potrzeby edukacyjne uczniów z Ukrainy w polskiej szkole. Jak na nie odpowiadać?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2022.
57. Ramachandran V., Naorem T., *What it means to be a Dalit or tribal child in our schools: A synthesis of a six-state qualitative study*, „Economic and Political Weekly” 2013, s. 43–52.
58. *Raport z badania opinii pracowników/czek i doktorantów/tek na temat dyskryminacji i nierównego traktowania w Uniwersytecie Śląskim w Katowicach*, Katowice 2021, <https://us.edu.pl/uczelnia/rowne-traktowanie/raporty-z-badania-opinii-wspolnoty-us/>, (data dostępu: 10.03.2023).
59. Robnett R.D., *Gender bias in STEM fields: Variation in prevalence and links to STEM self-concept*, „Psychology of Women Quarterly” 2016, nr 40(1), s. 65–79.
60. Sanders-Phillips K., *Racial discrimination: a continuum of violence exposure for children of color*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2009, vol. 12, no. 2, s. 174–195.

61. Schmitt M.T., Branscombe N.R., Postmes T., Garcia A., *The consequences of perceived discrimination for psychological well-being: a meta-analytic review*, „Psychological Bulletin” 2014, nr 140(4), s. 921–948.
62. Siek S., *Struktura osobowości*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1986.
63. Stefaniak A., Winiewski M. (red.), *Uprzedzenia w Polsce 2017. Oblicza przemocy międzygrupowej*, Liberi Libri, Warszawa 2018.
64. Stępkowska K., *Znaczenie kategorii sprawiedliwości w procesie wychowania dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 1, s. 17–29.
65. Suświłło M., *Nauczyciel przedszkolny – jaki powinien być?* [w:] D. Waloszek (red.), *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna: obszary sporów, poszukiwań, wyzwań i doświadczeń w kontekście zmian oświatowych*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2010.
66. Szkolak A., *Przepis na autorytet*, „Nauczanie Początkowe” 2012/2013, nr 3.
67. Sztompka P., *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Wydawnictwo Znak Horyzont, Kraków 2021.
68. Tabak I., *Psychospołeczne skutki otyłości*, [w:] Oblacińska A., Tabak I. (red.), *Jak pomóc otyłemu nastolatkowi? Rola pielęgniarki szkolnej i nauczyciela wychowania fizycznego we wspieraniu młodzieży z nadwagą i otyłością*, Instytut Matki i Dziecka, Warszawa 2006.
69. *Tackling discrimination*, https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/tackling-discrimination/-/asset_publisher/4a3esYbkstv9/content/improving-well-being-at-school, (dostęp: 30.06.2023).
70. Taraszkiewicz M., *Bezpieczeństwo w szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
71. Van Knippenberg D., de Dreu C.K., Homan A.C., *Work group diversity and group performance: an integrative model and research agenda*, „Journal of Applied Psychology” 2004, vol. 89(6).
72. Welskop W., *Socjologiczne ujęcie „innego” w szkole*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1 (30).

73. Wosiński M., *Niesprawiedliwość w interakcjach między nauczycielem a uczniami*, [w:] Ratajczak Z., Wosińska W. (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*. Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 1990.
74. *Zasady przyjmowania cudzoziemców do polskich szkół w kontekście obecnej sytuacji na Ukrainie*, <https://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/zasady-przyjmowania-cudzoziemcow-do-polskich-szkol-w-kontekście-obecnej-sytuacji-na-ukrainie>, (data dostępu: 06.02.2023).
75. Żywczok A., *Ku afirmacji życia. Pedagogiczne podstawy pomyślnej egzystencji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.

Spis wykresów

Wykres 1. Płeć osób uczestniczących w badaniach (N = 823)	54
Wykres 2. Wiek osób uczestniczących w badaniach (N = 823)	54
Wykres 3. Obywatelstwo osób uczestniczących w badaniach (N = 823) . . .	55
Wykres 4. Status zawodowy osób uczestniczących w badaniach (N = 823) .	55
Wykres 5. Staż pracy nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	56
Wykres 6. Rodzaj miejsca pracy nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	57
Wykres 7. Rozkład osób uczestniczących w badaniach ze względu na płeć (N = 1084)	58
Wykres 8. Wiek uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)	59
Wykres 9. Rozkład badanych uczennic i uczniów ze względu na rodzaj szkoły, do której uczęszczają (N = 1083)	59
Wykres 10. Narodowość uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)	60
Wykres 11. Różnorodność środowiska szkolnego na podstawie relacji nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	62
Wykres 12. Przyczyny zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów w opinii nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823) . .	72

Wykres 13. Reakcje osób doświadczających dyskryminacji na terenie szkół będących miejscem pracy badanych nauczycielek i nauczycieli (N = 823)	75
Wykres 14. Zestawienie odpowiedzi na pytanie: „Czy był Pan/i świadkiem zachowań dyskryminacyjnych wśród uczniów w ciągu ostatniego roku w szkole, w której Pan/i pracuje?” (N = 823)	83
Wykres 15. Relacje osób uczestniczących w badaniach dotyczące reakcji nauczycielek/nauczycieli na sytuacje dyskryminacji na terenie szkół (N = 823)	87
Wykres 16. Rozwiązania na rzecz poszanowania różnorodności w szkołach proponowane przez uczestników badań (N = 823)	100
Wykres 17. Deklarowany poziom kompetencji nauczycielek i nauczycieli w zakresie reagowania na zjawisko dyskryminacji w szkole (N = 823)	105
Wykres 18. Potrzeba rozwoju kompetencji w zakresie zjawiska dyskryminacji w środowisku szkolnym deklarowana przez nauczycielki i nauczycieli (N = 823)	107
Wykres 19. Preferowane przez osoby uczestniczące w badaniach formy podnoszenia kompetencji dotyczących dyskryminacji w środowisku szkolnym (N = 823)	112
Wykres 20. Preferencje nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach w zakresie treści rozwoju kompetencji na temat dyskryminacji (N = 823)	113
Wykres 21. Opinie uczennic i uczniów wyrażające sympatię i antypatię względem obowiązku chodzenia do szkoły (N = 1084)	116
Wykres 22. Poczucie sprawiedliwości/niesprawiedliwości w relacji nauczyciel – uczeń w opiniach uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)	119

Wykres 23. Ogólne odczucia na temat relacji z rówieśnikami w szkole w opiniach uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084) . . .	120
Wykres 24. Poczucie bezpieczeństwa wśród uczennic i uczniów uczestniczących w badaniach (N = 1084)	122
Wykres 25. Zestawienie opinii uczennic i uczniów szkół podstawowych dotyczących środowiska szkolnego (n = 328)	122
Wykres 26. Zestawienie opinii uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych dotyczących środowiska szkolnego (n = 753)	123
Wykres 27. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Martynty)	125
Wykres 28. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Martynty)	126
Wykres 29. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Martynty)	127
Wykres 30. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Martynty)	128
Wykres 31. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Martynty)	129
Wykres 32. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Martynty)	130
Wykres 33. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Martynty)	131

Wykres 34. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Martyny)	131
Wykres 35. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Andrieja)	133
Wykres 36. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Andrieja)	133
Wykres 37. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Andrieja)	135
Wykres 38. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Andrieja)	135
Wykres 39. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Andrieja)	136
Wykres 40. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Andrieja)	137
Wykres 41. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Andrieja)	137
Wykres 42. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Andrieja)	138

Wykres 43. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Yi)	139
Wykres 44. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Yi)	139
Wykres 45. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Yi)	141
Wykres 46. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Yi)	141
Wykres 47. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Yi)	142
Wykres 48. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Yi)	142
Wykres 49. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Yi)	143
Wykres 50. Deklaracja uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Yi)	143
Wykres 51. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Kuby)	145
Wykres 52. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Kuby)	145

Wykres 53. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Kuby)	146
Wykres 54. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Kuby)	147
Wykres 55. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Kuby)	148
Wykres 56. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Kuby)	148
Wykres 57. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Kuby)	149
Wykres 58. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Kuby)	150
Wykres 59. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Ani) . . .	152
Wykres 60. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Ani) . . .	153
Wykres 61. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Ani)	154
Wykres 62. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Ani)	154

Wykres 63. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Ani)	155
Wykres 64. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Ani)	156
Wykres 65. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Ani)	156
Wykres 66. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Ani)	157
Wykres 67. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Pawła)	160
Wykres 68. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Pawła)	160
Wykres 69. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Pawła)	161
Wykres 70. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Pawła)	162
Wykres 71. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Pawła)	163
Wykres 72. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Pawła)	164

Wykres 73. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Pawła)	165
Wykres 74. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Pawła)	165
Wykres 75. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Mateusza)	167
Wykres 76. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Mateusza)	168
Wykres 77. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Mateusza)	169
Wykres 78. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Mateusza)	169
Wykres 79. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Mateusza)	170
Wykres 80. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Mateusza)	171
Wykres 81. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Tomka)	172

Wykres 82. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Tomka)	172
Wykres 83. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Alexa) . . .	175
Wykres 84. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Alexa) . . .	175
Wykres 85. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Alexa)	176
Wykres 86. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Alexa)	177
Wykres 87. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Alexa)	178
Wykres 88. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Alexa)	178
Wykres 89. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Alexa)	179
Wykres 90. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Alexa)	179
Wykres 91. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Michała)	181

Wykres 92. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) na temat zachowania bohaterów przedstawionej sytuacji (historia Michała)	182
Wykres 93. Opinia uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Michała)	182
Wykres 94. Opinia uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca częstotliwości występowania sytuacji podobnej do opisanej w ciągu ostatniego roku (historia Michała)	183
Wykres 95. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Michała)	184
Wykres 96. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistych doświadczeń związanych z opisaną sytuacją (historia Michała)	184
Wykres 97. Deklaracja uczennic i uczniów szkół podstawowych (n = 328) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Michała)	185
Wykres 98. Deklaracja uczennic i uczniów szkół ponadpodstawowych (n = 753) dotycząca osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (historia Michała)	185
Wykres 99. Rozkład odpowiedzi badanych uczennic i uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat dyskryminacji w szkole, której sprawcami są osoby dorosłe	187
Wykres 100. Odpowiedzi badanych ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat kontekstu na podstawie, którego dorośli dyskryminują uczennice/uczniów w szkole	188

Wykres 101. Porównanie odpowiedzi badanych osób ze szkół podstawowych i ponadpodstawowych na temat działań, jakie powinna podjąć osoba dyskryminowana w szkole	190
Wykres 102. Zestawienie deklaracji uczennic i uczniów dotyczące osobistych doświadczeń związanych z dyskryminacją w ciągu ostatniego roku (suma odpowiedzi „raz albo dwa razy”, „kilak razy”, „kilkanaście razy”, „niemal w każdym tygodniu, „prawie codziennie”)	198
Wykres 103. Zestawienie deklaracji uczennic i uczniów dotyczące osobistego przejawiania zachowań o charakterze dyskryminacyjnym (suma odpowiedzi „raz albo dwa razy”, „kilak razy”, „kilkanaście razy”, „niemal w każdym tygodniu, „prawie codziennie”)	199

Spis tabel

Tabela 1. Występowanie negatywnych zachowań wśród uczennic i uczniów o różnym podłożu w szkołach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	65
Tabela 2. Formy negatywnych zachowań obserwowane wśród uczennic i uczniów przez uczestniczące w badaniach nauczycielki i nauczycieli (N = 823)	68
Tabela 3. Podsumowanie deklaracji nauczycielek i nauczycieli na temat częstotliwości występowania zachowań dyskryminacyjnych wśród uczennic/uczniów (N = 823)	70
Tabela 4. Występowanie zachowań dyskryminacyjnych w relacjach nauczyciele – uczniowie w szkołach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	77
Tabela 5. Podsumowanie występowania zachowań dyskryminacyjnych nauczycielek/nauczycieli wobec uczennic/uczniów w opiniach nauczycielek i nauczycieli uczestniczących w badaniach (N = 823)	78
Tabela 6. Występowanie zachowań dyskryminacyjnych innych pracowników szkoły wobec uczennic/uczniów, w relacjach nauczycielek/nauczycieli (N = 823)	81
Tabela 7. Analiza wybranych zmiennych w kontekście deklarowanego przez nauczycielki i nauczycieli poziomu kompetencji dotyczących zjawiska dyskryminacji	108

Spis tabel

Tabela 8. Korelacje zmiennych: staż pracy i status zawodowy a relacje nauczycielek i nauczycieli co do występowania zjawiska dyskryminacji uczennic/uczniów w szkole	109
Tabela 9. Opinie uczennic i uczniów na temat interwencji, jakie powinna podjąć szkoła w sytuacji dyskryminacji	191

Spis rysunków

Rysunek 1. Najczęstsze przejawy dyskryminacji obserwowane wśród uczennic i uczniów	66
Rysunek 2. Piramida preferencji nauczycielek i nauczycieli na temat działań szkoły wobec zjawisk dyskryminacji	102
Rysunek 3. Poziom dezaprobaty uczennic i uczniów dla dyskryminacji na podstawie różnych cech	197
Rysunek 4. Natężenie „rodzajów” dyskryminacji ze względu na cechę na podstawie relacji o obserwowaniu zachowań w szkole przez uczennice/uczniów – ranking poszczególnych cech (od najczęściej do najrzadziej wskazywanych)	197

