

MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

6-LATKI ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI NA STARCIE SZKOLNYM. STUDIUM RÓŻNICY PŁCI W KONTEKŚCIE REFORMY OŚWIATY

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, *6-latki ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na starcie szkolnym. Studium różnicy płci w kontekście reformy oświaty* [6-year-old children with special educational needs at the beginning of school. A study of gender in the context of education reform]. *Studia Edukacyjne* nr 27, 2013, Poznań 2013, pp. 185-218. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2691-8. ISSN 1233-6688

Initiators of the most socially negotiated changes under the current reform of the education system, including the lowering of school age to 6, indicate “bridging the education gap” as one of the advantages of an earlier education. In fact, there is no critical reflection and discussion on how the education system responds to the diversity of children’s needs and identified areas and risk factors of educational failures on the threshold of school. In the text we pay special attention to two important issues overlooked in the ministerial discourse: a risk factor for school failure defined as special educational needs (SEN) and the problem of differentiation of the level of preparedness, experience and school achievements of children based on gender, with particular regard to socio-emotional development.

Key words: special educational needs, school adaptation, school readiness, gender and education, gender stereotypes

Projektodawcy najgoręcej negocjowanej społecznie zmiany w ramach obecnie przeprowadzanej reformy systemu oświaty, czyli obniżenia wieku szkolnego do 6. roku życia, wśród korzyści wcześniej rozpoczętej edukacji szkolnej wymieniają: „wykorzystanie najlepszego okresu na rozwój zdolności dziecka”, „wyrównywanie szans edukacyjnych” oraz „dostęp do lepszej infrastruktury naukowej, sportowej i informatycznej”¹. Krytycy tego pomysłu, biorąc pod uwagę wyniki różnorodnych badań dotyczących edukacji

¹ *Zmiany edukacji szkolnej 6-latków. Materiał informacyjny*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kancelaria Rady ministrów, Warszawa 2013, http://www.6latki.men.gov.pl/images/PDF/prezentacja_krpm.pdf

elementarnej w Polsce i na świecie oraz analizę nowej podstawy programowej, aktualnie dominującą w polskich szkołach metodykę nauczania, podręczniki, infrastrukturę i materialne wyposażenie szkół, przygotowanie nauczycieli, efekty nauczania i uczenia się, kulturę i organizację codzienności, ilość nakładów finansowych i sposób ich wykorzystania przez samorządy, przekonują, iż szkoły oraz szerzej – system nie zostały dobrze przygotowane do możliwości i potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dzieci młodszych². O sile tego sporu i trudnościach z realizacją założeń reformy może świadczyć fakt, że rządowy projekt, który zakładał wprowadzenie wszystkich 6-latków do szkół w latach 2009-2011, był trzykrotnie odraczany³, a liczba dzieci sześciolatków rozpoczynających naukę w szkole w kolejnych latach reformy⁴ ujawniła dużą nieufność rodziców wobec proponowanych zmian i ogólnie szkoły jako instytucji⁵.

² H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Poznań 2011; D. Klus-Stańska, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2006; teźże, *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, <http://www.pan.uz.zgora.pl/>; teźże, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2007.

³ Zgodnie z założeniami reformy (DzU nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705) od 1 września 2012 r. dzieci miały rozpoczynać edukację szkolną w wieku sześciu lat. Ustawa przewidywała trzyletni okres przejściowy (tj. 2009-2011), podczas którego decyzję o posłaniu dziecka do szkoły podejmowali rodzice. Sejm, biorąc pod uwagę protesty części rodziców i środowiska nauczycielskiego, chcąc dać samorządom dodatkowy czas na przygotowanie szkół, przesunęła ten termin o dwa lata, do 1 września 2014 r. (Ustawa z 27 stycznia 2012 r. zmieniająca Ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw – DzU z 16 lutego 2012 r.). 11. października 2013 r. prezydent RP Bronisław Komorowski podpisał nowelizację Ustawy o systemie oświaty, która przewiduje kolejne przedłużenie okresu przejściowego. Zgodnie z nią w 2014 roku edukację szkolną obligatoryjnie rozpoczną sześciolatki urodzone w pierwszej połowie 2008 roku, a od 2015 r. – wszystkie. Stowarzyszenie „Rzecznik Praw Rodziców”, w ramach akcji „Ratujmy Maluchy” zebrало prawie milion podpisów obywateli domagających się przeprowadzenia referendum dotyczącego między innymi akceptacji społecznej obligacyjnego rozpoczynania przez dzieci sześciolatków edukacji szkolnej. Debata nad wnioskiem o przeprowadzenie tego referendum odbyła się w Sejmie 24 października 2013 roku, a 8 listopada 2013 roku obywatelski wniosek o referendum został przez Sejm niewielką większością głosów odrzucony.

⁴ Na posłanie dziecka do pierwszej klasy w wieku sześciu lat w 2009 r. zdecydowało się 4% rodziców, w 2010 r. – 9%, w 2011 r. – 19%, a w 2012 r. i 2013 r. – niespełna 20% rodziców.

⁵ Autorzy obywatelskiego wniosku o przeprowadzenie referendum chcieli, by obywatele odpowiedzieli w nim na pięć pytań: Czy jesteś za zniesieniem obowiązku szkolnego sześciolatków? Czy jesteś za zniesieniem obowiązku przedszkolnego pięciolatków? Czy jesteś za przywróceniem w liceach ogólnokształcących pełnego kursu historii oraz innych przedmiotów? Czy jesteś za stopniowym powrotem do systemu: 8 lat szkoły podstawowej plus 4 lata szkoły średniej? Czy jesteś za ustawowym powstrzymaniem procesu likwidacji publicznych szkół i przedszkoli?

Wśród wielu spornych i budzących emocje kwestii, pojawił się problem wcześniejszego rozpoczynania edukacji szkolnej przez dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (in. z układu ryzyka), które z wielu różnych względów potrzebują szczególnego wsparcia i zindywidualizowanego podejścia. Mimo że w przygotowanych przez MEN dokumentach oraz materiałach promujących i uzasadniających potrzebę reformy eksponuje się cel „wyrównywania szans edukacyjnych” oraz tezę, że obecnie „szkoła zapewnia indywidualne podejście do każdego dziecka i dostosowanie metod pracy do tempa jego rozwoju”⁶, to w rzeczywistości brakuje krytycznej refleksji i dyskusji na temat: w jaki sposób system oświatowy na progu szkolnym odpowiada na różnorodność dziecięcych potrzeb oraz rozpoznanych obszarów i czynników ryzyka niepowodzeń edukacyjnych⁷. Nie wiadomo zatem, w jaki sposób proponowane rozwiązania mają wpływać na osiągnięcia szkolne i losy dzieci, których problem nierówności społecznych i edukacyjnych oraz wykluczenia dotyczy szczególnie mocno. Nie pojawiły się również propozycje zmian edukacji nauczycieli w kierunku nabycia przez nich kompetencji do pracy z małymi i starszymi dziećmi z układu ryzyka. Przygotowane przez MEN filmy promocyjne owe braki doskonale wizualizują. Edukację szkolną reklamują wyłącznie 6-latki pełnosprawne, o jasnej karnacji i z bezbłędną dykcją oraz ich równie elokwentni i dobrze ubrani rodzice⁸. W raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych przygotowanym dla MEN⁹, a zatytułowanym „Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym”, również zabrakło odniesień do kategorii specjalnych potrzeb edukacyjnych.

⁶ 9 faktów o przygotowaniu szkół do przyjęcia sześciolatków, Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5697%3A9-faktow-o-przygotowaniu-szko-do-przyjcia-sześciolatek&catid=236%3Aycie-szkoy-sześciolatek-w-szkole-default&Itemid=296

⁷ H. Radlińska, *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, Warszawa 1937; H. Spionek, *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa 1985; M.J. Szymański, *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, Warszawa 1973; R. Borowicz, *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Olecko 2000; Z. Kwieciński, *Wykluczanie*, Toruń 2002; tenże, *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Toruń 2002; tenże, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń 2002; K. Kotlarski, *Wybrane podmiotowe i środowiskowe korelaty karier edukacyjnych*, Toruń 2006; B. Murawska, *Segregacje u progu szkoły*, Warszawa 2004; R. Dolata, *Szkoła-segregacje-nierówności*, Warszawa 2008; A. Zawistowska, *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Warszawa 2012.

⁸ Spoty TV na stronach Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.6latki.men.gov.pl/index.php/spoty-tv>

⁹ *Informacja na temat wyników badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, <http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/852-wyniki-badania-6-i-7-latkow-na-starcie-szkolnym.html>

Co równie istotne, w dyskursie ministerialnym w bardzo niewielkim stopniu proponowane zmiany dotyczące wcześniejszego startu szkolnego odnoszą się do efektów w zakresie rozwoju społecznego, emocjonalnego, wolicjonalnego i motywacji do uczenia się, które obok rozwoju fizycznego i umysłowego są podstawą gotowości, przystosowania i powodzenia w edukacji. W przygotowywanych przez MEN raportach z badań, dokumentach i debatach wokół reformy oświaty mamy do czynienia zarówno z opisanym przez Z. Kwiecińskiego wymieszaniem dyskursów i modeli myślenia o równych szansach¹⁰, jak i „myśleniem mitycznym”¹¹ oraz znanych już z wcześniejszych reform i opisanych przez badaczy „działań pozornych”¹², a projekt obniżenia wieku szkolnego przedstawiany jest jako rewolucyjna strategia, która ma być radykalnym „lekiem na całe zło”.

W kontekście zarysowanych wyżej pól problemowych dyskusji na temat gotowości szkolnej i gotowości szkoły do edukacji dzieci młodszych chcielibyśmy zwrócić szczególną uwagę na dwie istotne kwestie, pomijane w ministerialnym dyskursie: dobrze znany praktykom i teoretykom edukacji czynnik ryzyka niepowodzeń szkolnych, określane jako specjalne potrzeby edukacyjne (SPE) oraz równie dobrze udokumentowany badawczo, ale paradoksalnie rzadko komentowany problem zróżnicowania poziomu gotowości, doświadczeń, przystosowania i osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na płeć, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju społeczno-emocjonalnego. Prezentowane tu refleksje oraz wyniki badań własnych i innych autorów odnosimy do pedagogicznej teorii i praktyki diagnostyki gotowości szkolnej, koncepcji specjalnych potrzeb edukacyjnych oraz wpływu stereotypów związanych z płcią na różnicę w przygotowaniu chłopców i dziewczynek do wymagań szkolnych. W badaniach prowadzonych na potrzeby MEN czynniki te, podobnie jak wiele innych wynikających z cech samego dziecka, jego rodziny i środowiska, sposobu organizacji kształcenia, klimatu szkoły i zachowań nauczycieli czy wreszcie szerszego kontekstu społeczno-kulturowego, nawet jeśli były brane pod uwagę, to nie stały się obszarem poważnej dyskusji.

¹⁰ Z. Kwieciński, *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wrocław 2007, s. 39-47.

¹¹ Z. Kwieciński *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Warszawa 1992, s. 64-83; M. Dudzikowa, *Mit o szkole, jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.

¹² M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy*, Kraków 2010; M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i / lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

Sytuacja dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w świetle aktualnych zmian w oświacie

Obligatoryjny nakaz rozpoczęcia edukacji szkolnej przez dzieci w wieku sześciu lat zrodził wiele obaw wynikających z niepewności, czy faktycznie wszystkie dzieci w tym wieku są gotowe sprostać zadaniom, jakie stawia się im obecnie w momencie podjęcia roli ucznia. Większość krytycznych opinii dotyczyło jednak niewystarczającego przygotowania polskich szkół do możliwości oraz potrzeb rozwojowych dzieci młodszych, zarówno w kontekście funkcji dydaktycznych, jak i opiekuńczo-wychowawczych. Szczególnie dużo wątpliwości mają specjaliści i rodzice w odniesieniu do dzieci zakwalifikowanych do kategorii uczniów i uczennic ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Zgodnie z danymi z raportu GUS w roku szkolnym 2011/2012, dzieci ze SPE stanowiły 2,7% ogółu zbiorowości uczniów w szkołach podstawowych (58,5 tys.)¹³. W ciągu ostatnich dziesięciu lat odsetek ten utrzymuje się na podobnym poziomie, oscylując pomiędzy 2,7% a 2,9%. Większość dzieci ze SPE uczyła i uczy się w szkołach ogólnodostępnych. Zgodnie z aktualnymi rozporządzeniami MEN, do kategorii „specjalnych” zalicza się potrzeby dziecka, które wynikają nie tylko z niepełnosprawności, czy przewlekłej choroby, ale także z niedostosowania społecznego lub zagrożenia takim niedostosowaniem, ze specyficznych trudności w uczeniu się i wcześniejszych niepowodzeń edukacyjnych, z zaburzeń w komunikacji, doświadczania sytuacji kryzysowej lub traumatycznej, z trudności wynikających z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową rodziny dziecka, stylem życia, czy patologicznymi postawami i zachowaniami bliskich osób, a także wynikające z trudności adaptacyjnych, związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego¹⁴. Do kategorii SPE zalicza się również dzieci posiadające szczególne uzdolnienia¹⁵.

Dzieci ze SPE cechują bardzo różne charakterystyki i problemy. Ta różnorodność oznacza, że każdorazowo dziecko, jego bliscy oraz nauczyciele i pedagodzy powinni dopasowywać sposoby działania do specyficznych potrzeb i możliwości osobistych dziecka oraz cech jego środowiska rodzin-

¹³ Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.

¹⁴ Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 (DzU z 2011 r., nr 228).

¹⁵ Warto dodać, że o ile prowadzone są badania dotyczące liczby i wyników kształcenia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi określanymi jako zaburzenia, o tyle brakuje jasnych wskaźników monitorujących osiągnięcia i potrzeby uczniów szczególnie uzdolnionych, co pokazuje, w jak niewielkim stopniu polski system oświaty wspiera dzieci tej kategorii.

nego i szkolnego. Zgodnie z najnowszym rozporządzeniem MEN¹⁶, szkoła przyjmująca uczniów i uczennice ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest zobowiązana do zapewnienia im optymalnych warunków kształcenia, a więc powinna być gotowa do realizacji treści programowych, biorąc pod uwagę różne „specjalne” potrzeby i możliwości uczniów, co oczywiście wiąże się z koniecznym przygotowaniem metodyczno-terapeutycznym nauczycieli oraz otwartością na elastyczną organizację pracy, ponieważ oddziaływania dydaktyczno-wychowawcze muszą dotyczyć równocześnie kilku obszarów: potrzeb fizycznych, dydaktycznych, związanych z zachowaniem się dziecka w klasie szkolnej oraz obszaru potrzeb społecznych¹⁷. Ponadto, zapewnienie efektywnej edukacji dzieciom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga intensywnej współpracy nauczycieli z rodzicami oraz specjalistami w szkole i poza nią.

Zdaniem wielu badaczy, pomimo ustawowo zapewnionego wspierania rozwoju uczniów ze SPE, instytucje oświatowe nie wywiązują się z tych zadań, a rozpoczęcie edukacji szkolnej tej grupy dzieci w wieku sześciu lat jest obciążone dużym ryzykiem wystąpienia problemów, z którymi trudno będzie poradzić sobie zarówno dzieciom, jak i wspierającym je dorosłym. W przypadku niepełnej dojrzałości/gotowości dziecka sześciolatniego do podjęcia roli ucznia oraz nakładających się na to problemów lokujących dziecko w kategorii SPE, brak odpowiednich warunków i działań wspierających skazuje dziecko na niepowodzenia szkolne¹⁸. H. Krauze-Sikorska odnosząc się krytycznie do edukacji sześciolatków w obecnym systemie szkolnym i zwracając uwagę na zagrożenie zahamowania rozwoju, pisze:

(...) dzieci niezmiernie pozytywnie nastawione do szkoły, oceniane w przedszkolu jako osoby wyraźnie zdolne i harmonijne rozwinięte, w porównaniu z tym, jak funkcjonowały w środowisku przedszkolnym, podejmując obowiązek szkolny, tracą radość uczenia się, a ich rozwój w różnych sferach ulega regresowi. Zahamowanie dociekliwości poznawczej, niechęć do eksplorowania otaczającej rzeczywistości, przytłumienie uczuć i bezpośredniości w kontaktach z innymi, a nawet brak postępu w zakresie rozwoju intelektualnego (choć IQ tych dzieci bywa bardzo wysokie) sprawiają, że pojawia się syndrom nieadekwatnych osiągnięć¹⁹.

Wiele badań dowodzi, że większość niepowodzeń szkolnych jest efektem niezawinionych przez dzieci kumulatywnie nakładających się czynników środowiskowych i braku odpowiedniego specjalistycznego wsparcia.

¹⁶ Rozporządzenie MEN z 8 maja 2013 r. (DzU z 2013 r., poz. 532).

¹⁷ P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 341.

¹⁸ M. Buchnat, *Przystosowanie szkolne dzieci 6-letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Leszno 2013.

¹⁹ H. Krauze-Sikorska, *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków, 2004, s. 107.

W szczególnie dramatycznej sytuacji znajdują się dzieci ze SPE, które z racji pochodzenia i życia w dysfunkcyjnych, niewydolnych wychowawczo czy patologicznych środowiskach nie mogą liczyć nawet na wsparcie ze strony bliskich osób. W polskich szkołach bardzo często nie tylko nie otrzymują one odpowiedniej pomocy, ale bywają stygmatyzowane i marginalizowane, czego efektem jest przedwczesne zakończenie edukacji i/lub reprodukcja statusu i losu rodziców²⁰. Badania dotyczące kształcenia nauczycieli oraz ich (nie)kompetencji w tym obszarze nie napawają optymizmem²¹. Jednym z kluczowych problemów w kontekście SPE są nastawienia i stereotypy nauczycieli, którzy często bezrefleksyjnie, błędnie i na wczesnych etapach etykietują dzieci, opisując je językiem deficytów i trudności lub przeciwnie – owych specjalnych potrzeb nie zauważając²². W wielu szkołach brakuje opieki psychologa, a z badań B. Jachimczak wynika, że ponad 60% nauczycieli szkół publicznych ogólnodostępnych, do których trafia zdecydowana większość dzieci ze SPE, twierdzi, iż nie jest przygotowana, ani teoretycznie ani praktycznie, do pracy z dziećmi z tego typu problemami²³.

Biorąc pod uwagę powszechny w polskich szkołach brak troski o życie społeczne i kulturę współpracy, tendencję do bezrefleksyjnej reprodukcji stereotypowych poglądów oraz równocześnie fasadowość, przypadkowość oraz niewielką skuteczność programów profilaktycznych i działań wspierających rozwój różnorodnych kompetencji i zdolności²⁴, dzieci z obiektywnymi

²⁰ Z. Kwieciński, *Wykluczanie*; B. Murawska, M. Żytko (red.) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom. Raport z badań*, Warszawa 2012.

²¹ A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S.M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Warszawa 1998; Z. Kwieciński, *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Tropy-Ślady-Próby, Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Poznań-Olsztyn 2000, s. 265-291; tenże, *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Tropy-Ślady-Próby*, s. 292-306; M. Dąbrowski, M. Żytko (red.) *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów. Raport z badań*, Warszawa 2008; M. Dągiel, M. Żytko (red.), *Nauczyciel nauczania zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Warszawa 2009; M. Chustecka, M. Pawłęga, A. Teutsch, *Analiza systemu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Warszawa 2011.

²² H. Krauze-Sikorska, *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Poznań 2011, s. 479-534; G. Rura, M. Klichowski, *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, s. 19-78.

²³ B. Jachimczak, *Problemy diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ADHD*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, A. Krause, Cz. Kosakowski, Olsztyn 2008, s. 195-196.

²⁴ H. Sowińska, *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, s. 271-302; K. Mikołajczyk, *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, s. 243-270.

trudnościami lub naznaczone etykietami „innych”, „specjalnych” mają małe szanse na urzeczywistnienie swojego potencjału i możliwości rozwojowych²⁵. Długotrwały brak sukcesów i niepowodzenia szkolne są przyczyną powstawania wielu zaburzeń zachowania. Narastające luki w wiedzy i umiejętnościach blokują dalszy proces uczenia się, rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego. Wtórnymi efektami długotrwałych problemów w uczeniu się i zachowaniu jest: błędne koło utrwalania zaniżonej samooceny, niska pozycja społeczna w relacjach z rówieśnikami i dorosłymi oraz uruchomienie procesu stopniowego patologizowania się zachowań dziecka w szkole (stopniowo od: zachowań opozycyjno-buntownicze, poprzez poważne zaburzenia zachowania, po zespół osobowości antyspołecznej)²⁶.

Dziecko na progu edukacji szkolnej – „dojrzałość”, „gotowość” czy „przystosowanie”?

Obecnie w Polsce naukę w szkole rozpoczynają dzieci 6- i 7-letnie. Przedział wiekowy: 6-12 lat, który nas interesuje, przez większość psychologów rozwojowych J. Piageta, M. Debesse, E.H. Eriksona, L.S. Wygotskiego, L. Kohlberga, R.J. Havighursta oraz B.M. i Ph.R. Newmanów uznawany jest za okres, w którym dzieci rozwijają szereg kompetencji umożliwiających im podjęcie edukacji typu szkolnego²⁷. W szerokim znaczeniu dzieci/ludzie uczą się zawsze i wszędzie, jednak dziecko w wieku 6-7 lat, na skutek ważnych zmian w zakresie procesów poznawczych oraz w sferze fizycznej i emocjonalnej, zdaniem psychologów, potrafi rozszerzyć i stopniowo zmieniać tryb uczenia się ze spontanicznego (według programu wewnętrznego) na reaktywny (według programu zewnętrznego)²⁸, a dzięki intensywnemu rozwojowi społecznemu i emocjonalnemu zmierzyć się z wyzwaniem roli ucznia²⁹.

Rozpoczęcie edukacji szkolnej opisywane jest często jako moment przełomowy w rozwoju dziecka z wpisanym weń szeregiem nowych specyficznych zadań i wyzwań, jakim musi sprostać w stosunkowo krótkim

²⁵ R. Schaffer, *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Kraków 2006.

²⁶ H. Krauze-Sikorska, *Terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się – wyzwania i dylematy*, [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka-diagnoza-terapia*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Poznań 2008, s. 153-165. P. Wiliński, *Wiek szkolny*, s. 326-337.

²⁷ A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.

²⁸ L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 517-518.

²⁹ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259-301.

czasie. Nie bez powodu fakt rozpoczynania edukacji szkolnej jest najbardziej eksponowanym wydarzeniem w tym okresie życia i określanym jako krytyczne³⁰. Specjaliści zwracają uwagę na kumulację czynników ryzyka, wynikających zarówno z etapu rozwoju, na którym znajdują się dzieci, jak i konieczności odnalezienia się przez nich w nowej sytuacji i warunkach oraz sprostania zupełnie nowym zadaniom. Dotyczą one nabywania i doskonalenia sprawności oraz kompetencji w sferze somatycznej, poznawczej, emocjonalnej, osobowościowej oraz społecznej. Podobnie jak na każdym innym etapie rozwoju, sposób poradzenia sobie z wyzwaniem i specyficznymi wymaganiami zależy od przebiegu wcześniejszego rozwoju. Sukces w adaptacji do nowych warunków, jakie dziecko zastaje w szkole, oraz akceptacja i dostosowanie się do norm roli ucznia zależy zarówno od definicji i wymagań samej roli, dojrzałości i uwarunkowań wewnętrznych dziecka, czyli indywidualnych możliwości i kompetencji osiągniętych na wcześniejszych etapach (ze szczególnym uwzględnieniem „wieku zabawy”, czy inaczej „wieku przedszkolnego”), od czynników środowiskowych i kulturowych, wytworzonych warunków (fizycznych i społecznych) do uczenia się, a także emocjonalnego wsparcia ze strony bliskich dorosłych³¹.

Różnorodne podejścia do problematyki dotyczącej sytuacji dziecka na starcie szkolnym oraz zmieniające się koncepcje dotyczące procesów dojrzewania, rozwoju oraz roli uczenia się zaowocowały powstaniem, różnie definiowanych i operacjonalizowanych w narzędziach diagnostycznych, pojęcia: „dojrzałości”, „gotowości” oraz „przystosowania” szkolnego³². Określenie „dojrzałość szkolna” pojawiło się wcześniej historycznie i jest pojęciem stosowanym w węższym zakresie niż „gotowość szkolna”. Wspólnym mianownikiem różnych ujęć i definicji „dojrzałości” jest założenie o spontanicznym charakterze zmian rozwojowych i większość autorów przyjmuje, że dojrzałość szkolna oznacza taki moment w rozwoju dziecka, w którym ma ono możliwość pod względem fizycznym, umysłowym i społeczno-emocjonalnym sprostać wymaganiom szkolnej edukacji³³. Ów „moment” jest, rzecz jasna, pojęciem abstrakcyjnym, bowiem zarówno rozwój dziecka jest indywidualnym, nieprzerwanym dynamicznym procesem, jak i sam system oraz treści kształcenia formalnego podlegają nieustannym modyfikacjom, a co za tym idzie – zmieniają się wymagania stawiane dzieciom, które próg

³⁰ P. Wiliński, *Wiek szkolny*, s. 304; M. Mendel, A. Cieślak, *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 224-258.

³¹ P. Wiliński, *Wiek szkolny*, s. 306.

³² B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Warszawa 2003, s. 10-11.

³³ M. Przetacznikowa, *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1980, s. 512.

edukacji szkolnej mają przekroczyć³⁴. Obecne wyzwania współczesności³⁵, jako kontekst funkcjonowania szkoły oraz obserwowany proces zwiększenia tempa akceleracji rozwoju i wynikające z niego dodatkowe czynniki ryzyka w postaci dysharmonii rozwojowych, stanowią nowe wyzwania dla instytucji edukacyjnych³⁶. Z tych między innymi powodów teoretycy i badacze rozwoju oraz diagnostyki prezentowali, i nadal prezentują, różne koncepcje i argumenty dotyczące tego, które cechy rozwojowe i jaki ich poziom mają stanowić owo „minimum”, świadczące o dojrzałości dziecka do rozpoczęcia edukacji szkolnej w takim a nie innym systemie i w takiej a nie innej kulturze. Wspólnym mianownikiem różnych ujęć i definicji dojrzałości jest jednak fakt skupiania uwagi na poziomie i właściwości rozwoju dziecka, rozumianego jako proces spontaniczny oraz charakter wymagań szkoły wynikających z systemowo zdefiniowanych funkcji i zadań. Warto zauważyć, że to co w drugiej połowie XX wieku psychologowie nazwali dojrzałością szkolną, dotyczyło głównie pewnego poziomu rozwoju umysłowego.

Kolejne odkrycia i nowe modele teoretyczne procesów rozwojowych wskazywały na istnienie zdecydowanie większej liczby czynników, które warunkują dobry start i pozytywne funkcjonowanie dziecka w szkole. Coraz większą uwagę zaczęto przywiązywać zarówno do indywidualnych potrzeb, jak i różnorodnych uwarunkowań rozwoju usytuowanych w kontekście zewnętrznym (wpływ środowiska fizycznego i społecznego: przedmiotów, ludzi, relacji)³⁷. Refleksja dotycząca roli i interakcji różnorodnych czynników oraz możliwości intencjonalnego i celowego wspierania dziecka w rozwoju (oraz niwelowania barier) zaowocowała wypracowaniem wielu praktyk edukacyjnych, nakierowanych na wielostronne przygotowywanie dzieci do podjęcia roli ucznia/uczennicy, a także narzędzi do diagnozowania owej „gotowości”. Pojęcie „gotowości szkolnej” jest zatem pojęciem szerszym, uwzględniającym ważną rolę intencjonalnych działań dorosłych, mających możliwość wspierania dzieci w przygotowaniach do wyzwań edukacji szkolnej i ćwiczeniu umiejętności prowadzących do sukcesów w nauce typu szkolnego³⁸. B. Wilgocka-Okoń różnice w stosowanych pojęciach „dojrzałość” – „gotowość” szkolna przedstawia następująco:

³⁴ E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2004, s. 69.

³⁵ D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Łódź 2010, s. 35-49.

³⁶ A. Kopik, *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, Kielce 1996.

³⁷ A. Brzezińska, *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Poznań 2003, s. 11-37.

³⁸ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, s. 10-11.

W pierwszym przypadku wychodzi się z założenia, że dokonujące się w dziecku zmiany rozwojowe mają charakter spontaniczny i wiążą się z dojrzewaniem. Kierowanie rozwojem przypisuje się tu złożonemu mechanizmowi biologicznemu, jakim jest dojrzewanie, dojrzałość zaś traktuje się jako moment charakteryzujący się wrażliwością na oddziaływania zewnętrzne, które mogą modyfikować i kierunek, i dynamikę zmian, jakie zachodzą w rozwoju. W drugim przypadku zakłada się, że istnieje możliwość ćwiczenia, kształtowania pewnych właściwości dziecka, stwarzająca szansę osiągnięcia dojrzałości szkolnej. Tu więc zwraca się uwagę na moment „przygotowania” czy „gotowości” do podjęcia zadań szkolnych³⁹.

Mimo że obecnie w literaturze fachowej pojęcia dojrzałości szkolnej i gotowości szkolnej używane bywają zamiennie, uznaje się, że na gotowość dziecka do edukacji typu szkolnego ma wpływ poziom osiągnięć rozwojowych będących rezultatem wzajemnych oddziaływań czynników wewnętrznych (wynikających z procesu indywidualnego dojrzewania) i środowiskowych z uwzględnieniem istnienia różnych celowych praktyk (na przykład w rodzinie, czy przedszkolu), wspierających dziecko w poradzeniu sobie z tak a nie inaczej zaprogramowanymi zadaniami szkolnymi⁴⁰. Z diagnostycznego punktu widzenia gotowość dziecka do podjęcia nauki w pierwszej klasie szkoły podstawowej określa się i bada biorąc pod uwagę poziom rozwoju: fizycznego, umysłowego, społecznego, emocjonalnego, wolicjonalnego i motywacji do uczenia się⁴¹, a także kontekst zewnętrzny związany ze środowiskiem dziecka oraz „gotowością szkoły” do organizowania edukacji zgodnie z potrzebami i możliwościami rozwojowymi oraz uczenia się dzieci rozpoczynających naukę⁴².

Proces adaptacji do nowych warunków funkcjonowania społecznego, zaakceptowania i działania zgodnie z wymaganiami i normami wpisanymi w rolę ucznia akcentuje pojęcie „przystosowanie do szkoły”. To, na ile dziecko jest w stanie sprostać temu zadaniu wynika zarówno z ideologicznych założeń dotyczących roli dziecka i ucznia, adekwatności wymagań, zastanych warunków szkolnych, wsparcia z zewnątrz, jakie dziecko otrzymuje na każdym etapie rozwoju, jak i poziomu dojrzałości somatycznej, emocjonalnej i społecznej. D. Klus-Stańska i E. Jarosz analizując różne społeczne „subrole”, które wynikają z faktu przynależności do zbiorowości szkolnej i klasowej,

³⁹ B. Wilgocka-Okoń, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn 1998, s. 11.

⁴⁰ A. Brzezińska, *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Warszawa 2002; D. Szczyrba, *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Tychy 2003.

⁴¹ E. Jarosz, *Wybrane obszary*, s. 69.

⁴² B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, s. 12; R. Michalak, E. Misiorna, *Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Warszawa, 2006, s. 6.

zwróciły uwagę na: rolę osoby uczącej się i nauczanej, rolę wychowanka, rolę kolegi/koleżanki, rolę dziecka (osoby jeszcze nie dorosłej) oraz rolę ucznia w środowisku rodzinnym⁴³. Kilkulatek musi ponadto zmierzyć się z konfliktem przepisów roli ucznia i innych pozaszkolnych ról społecznych (córka/synem, siostrą/bratem, współpracowniczką/kiem w gospodarstwie, opiekunką/em niepełnosprawnego rodzeństwa itp.), co jest kolejnym ważnym zadaniem związanym z przekroczeniem progu szkolnego oraz czynnikiem wpływającym na jakość funkcjonowania i powodzenie w szkole. Jak sugerują liczne badania K. Konarzewski, M. Chomczyńska-Rubacha, D. Pankowska, Agnieszka Gromkowska-Melosik, czy L. Kopciwicz, obraz ten nie jest pełen, jeśli pomija się rolę płciową, inaczej rodzajową, która jak dowodzą liczne badania mocą stereotypów wpływa na sposób realizacji roli ucznia/uczennicy oraz jakość funkcjonowania dziecka i młodej osoby w szkole⁴⁴. Różnice w funkcjonowaniu dziewczynek i chłopców na skutek oczekiwań społecznych oraz uwewnętrzniczonych w toku wczesnego treningu socjalizacyjnego norm zachowania uznanego za odpowiednie dla danej płci są wyraźne już na początku edukacji szkolnej⁴⁵.

Dlaczego rola płciowa w szkole ma znaczenie?

Wciąż jeszcze w wielu częściach świata płeć jest czynnikiem decydującym o możliwości i jakości kształcenia⁴⁶. Blokady w dostępie do edukacji to jeden z wielu dojmujących dowodów na siłę stereotypowych sądów. Jest to też obszar ciągłych negocjacji społecznych i pozytywnych zmian mentalności, obyczajów i prawa, w dużej mierze dzięki działaniom licznych organizacji lokalnych i międzynarodowych promujących prawa kobiet i dzieci, rozumianych jako część niezbywalnych praw człowieka⁴⁷. Przykładem

⁴³ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 19; E. Jarosz, *Wybrane obszary*, s. 66.

⁴⁴ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1989, s. 76-87; K. Konarzewski, *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005, s. 113-118; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 87-104; M. Chomczyńska-Rubacha, *Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Warszawa 2011, s. 118-138; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierr'a Bourdieu*, Wrocław 2007; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie) równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011, s. 19-102.

⁴⁵ Ch. Skelton, B. Francis (eds), *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Berkshire 2003.

⁴⁶ M. Tembon, L. Fort (eds), *Girl's Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Growth*, Publisher: World Bank Publications, Herndon, USA 2008.

⁴⁷ D. Baker (red.), *International Perspectives on Education and Society*, Vol. 10 – *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives*, Bradford 2009; M. Tembon, L. Fort (eds), *Girl's Education in the 21st Century*.

stopnia uwikłania edukacji w założenia dotyczące płci i rodzaju może być odbywająca się w części zachodnich krajów w latach 90. ubiegłego wieku gorąca polityczna debata, której powodem były pogarszające się wyniki kształcenia chłopców⁴⁸, czy obecnie toczące się w Polsce w dużej mierze pozanaukowe dyskusje na temat „zagrożającej jednostce, rodzinie i państwu” – „ideologii gender”.

Obserwowany w wielu krajach awans edukacyjny dziewcząt i kobiet, poza oczywistymi zyskami, jest mocnym argumentem przeciwko tradycyjnym esencjalistycznym ujęciom płci, rozumianej jako biologicznie zdeterminowana konstrukcja specyficznych cech i zachowań predysponujących do pełnienia ściśle określonych ról społecznych. Ale nawet tam, gdzie nie istnieją już formalnoprawne czy obyczajowe blokady uniemożliwiające zdobywanie przez dziewczęta i chłopców różnorakiego wykształcenia, to – niezależnie od statusu socjoekonomicznego, miejsca zamieszkania, pochodzenia etnicznego, czy typu systemu oświaty – wobec dziewczynek i chłopców nadal kierowane są odmienne oczekiwania i presje wynikające z akceptowanych w danej kulturze wzorców i definicji roli płciowej, co niezależnie od innych czynników ma znaczący wpływ na codzienność szkolną, wybór ścieżki edukacyjnej i życiowe wybory⁴⁹. Polska nie jest wyjątkiem w tym względzie.

W efekcie wychowawczych i socjalizujących działań ze strony ważnych dorosłych, doświadczenia rozwojowe dziewczynek i chłopców są różne, a dzieci w wieku 6-7 lat charakteryzuje już spójne, trwałe i zorientowane na przyszłość postrzeganie siebie w kontekście płci biologicznej oraz znajomość etykiet i norm kulturowych związanych z daną płcią⁵⁰. To czas manifestowania typowości płciowej, a przepisy roli i stereotypy zazwyczaj są już dosyć silnie uwewnętrznione. W tym okresie można zatem obserwować efekty wcześniejszych wpływów socjalizacyjnych i wychowawczych służących uformowaniu zazwyczaj jednostki „typowej płciowo”. Jak

⁴⁸ W. Martino, M. Pallotta-Chiarolli, *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, Sydney 2005; L. Kopciwicz, *Rodzaj i edukacja*, s. 26-29; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 56-76.

⁴⁹ B. Thorne, *Gender Play. Boys and Girls in School*, Buckingham 1993; G. Macnaughton, *Rethinking Gender in Early Childhood Education*, Sydney 2000; *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Warszawa 2010.

⁵⁰ L. Brannon, *Psychologia rodzaju. Kobiety i mężczyźni: podobni czy różni*, Gdańsk 2002, s. 199-206; B. Lott, D. Maluso, *Spoleczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, s. 97-117; D. Curran, C. Renzetti, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2008, s. 103-235; M. Chomczyńska-Miliszkievicz, *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Lublin 2002, s. 45-105; M. Zielona-Jenek, A. Chodacka, *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańsk 2010.

sugeruje wielu badaczy zajmujących się wpływem stereotypów, trening socjalizacyjny w zakresie postaw uznawanych za „typowo chłopięce” i „typowo dziewczęce” jest jednym z ważnych źródeł różnic w poziomie gotowości szkolnej dzieci różnej płci. Inaczej rzecz ujmując – wymagania i przepisy roli płciowej mogą być kompatybilne lub stać w konflikcie z wymaganiami i przepisami roli ucznia i uczennicy.

Bezsprzecznie, dziewczęta w krajach wysokorozwiniętych w porównaniu z chłopcami prezentują bardziej pozytywne nastawienie do szkoły i nauki, osiągają lepsze rezultaty w egzaminach zewnętrznych (szczególnie w czytaniu i pisanii) oraz sprawiają mniej problemów wychowawczych. Różnice w funkcjonowaniu dziewcząt i chłopców w obszarze edukacji formalnej nie dotyczą jednak tylko osiągnięć mierzonych wynikami testów i egzaminów, ale co bardzo istotne – motywacji, nastawienia do nauki, sukcesów, codziennych zachowań, relacji z rówieśnikami i dorosłymi oraz wybieranych specjalizacji szkolnych i zawodowych. W Polsce kobiety obecnie częściej niż mężczyźni zdają maturę i kończą studia. W przypadku wyboru kształcenia zawodowego częściej wybierają technika oraz zdecydowanie rzadziej – zasadnicze szkoły zawodowe. Dziewczęta też rzadziej niż chłopcy rezygnują z nauki na wczesnych etapach edukacji (choć udział osób z tylko podstawowym wykształceniem jest podobny wśród mężczyzn i kobiet)⁵¹.

Już w około 8-9. roku nauki w szkole zaczyna być wyraźnie widoczny proces rozwidlania się zainteresowań naukowych dziewcząt i chłopców oraz ścieżek edukacyjnych zgodnie z tradycyjnym stereotypem kobiecych i męskich cech, predyspozycji, ról życiowych i zawodów, czego widocznym efektem są wybory dotyczące dalszego kształcenia, a w konsekwencji nierówne usytuowanie kobiet i mężczyzn na rynku pracy. W efekcie działania uwewnętrznionych przekonań dotyczących ról płciowych oraz różnych mechanizmów dyskryminacyjnych w sferze prywatnej i publicznej, statystycznie lepiej wykształcone kobiety, beneficjentki szkolnego sukcesu sytuują się w porównaniu z mężczyznami w gorzej opłacanych, mniej prestiżowych i mniej pewnych sektorach, branżach i stanowiskach (segregacja pionowa i pozioma). Ów paradoks związany z różnicą edukacyjnych, zawodowych i życiowych dróg dziewcząt i chłopców jest dobrze udokumentowany, znana jest również rola czynników związanych ze stereotypową ze względu na płeć socjalizacją i wychowaniem oraz kontrolą społeczną⁵². Stereotypy

⁵¹ *Oświata i wychowanie w roku 2012/2013*, GUS, Warszawa 2013.

⁵² *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Warszawa 2010; M. Federowicz (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Warszawa 2011; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*, s. 19-135; M. Środa, E. Rutkowska, *Edukacja*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, red. B. Chołuj, Warszawa 2007, s. 48-58; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna?*

związane z płcią, rozumiane zarówno jako umysłowe nadmiernie uogólnione, uproszczone, sztywne i odporne na zmianę reprezentacje kobiecości i męskości (szczególny rodzaj schematów poznawczych) oraz równocześnie, jako systemy zbiorowych przekonań i szczególny rodzaj wzorów stanowiących integralną część społeczno-kulturowej struktury danej zbiorowości (element składowy kultury) mają realne konsekwencje zarówno w perspektywie podmiotowej (zdrowie fizyczne i psychiczne, obraz siebie, samoocena, poczucie pewności i kontroli, kompetencje, atrybucje, motywacje osiągnięć itp.), interpersonalnej (przyjaźń, miłość, współpraca, konflikty) oraz społecznej (podstawa negatywnych nastawień, uprzedzeń, lęków, narzędzie manipulacji, segregacji, wykluczania, źródło bodźców i usprawiedliwień dla dyskryminacyjnych, przemocowych zachowań)⁵³. Co szczególnie istotne w kontekście analizowanego problemu, stereotypy oraz nacisk na socjalizację do roli płciowej stanowią potencjalne źródło barier rozwojowych, ponieważ w efekcie nacisku na różnicowanie ról kobiet i mężczyzn następuje wczesne, nieuświadomione (auto)redukowanie aktywności i wyborów życiowych dokonywanych przez ludzi obu płci.

W Polsce, podobnie jak w innych krajach, 6- i 7-letni chłopcy statystycznie wykazują mniejszą niż dziewczęta dojrzałość/gotowość szkolną, gorzej niż rówieśniczki adaptują się do szkolnych wymagań i codzienności, częściej doświadczają niepowodzeń szkolnych i częściej niż dziewczęta powtarzają klasę⁵⁴, częściej także już na starcie szkolnym dotyczą ich opinie i orzeczenia o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W roku szkolnym 2011/2012 chłopcy stanowili 65,1% dzieci ze SPE w szkołach podstawowych: na 58,5 tys. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi przypadało 20,4 tys. dziewcząt i 38,1 tys. chłopców⁵⁵. W krajach OECD stosunek liczby chłopców do dziewcząt wśród dzieci ze SPE jest podobny i wynosi średnio: 60% do 40%⁵⁶.

Kobiety i nauka w krajach Enwise, Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Ekspertckiej ENWISE: „Kobiety w nauce”, Luksemburg 2003.

⁵³ M. Kofta, A. Jasińska-Kania, *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Warszawa 2001; C.N. Macrae, Ch. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańsk 1999; E. Mandal, *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Katowice 2000; K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety, mężczyźni*, s. 355-382.

⁵⁴ K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Warszawa 1991; E. Falkowska, A. Telusiewicz-Pacak, *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Warszawa, 2013.

⁵⁵ *Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.

⁵⁶ *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators*, OECD Publications 2004, s. 109-113; S. Benjamin, *Gender and special education needs*, [in:] *Boys and Girls in the Primary Classroom*, eds Ch. Skelton, B. Francis, Berkshire 2003, p. 98-112.

W kierowanych przez A. Kopik badaniach, przeprowadzonych na reprezentatywnej próbie dzieci sześcioletnich, istotne różnice między dziewczynkami a chłopcami ujawniły się w większości ważnych dla gotowości szkolnej obszarach:

- rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej (wskaźniki rozwoju fizycznego, otłuszczenia i aktywności ruchowej) oraz sprawności fizycznej (wskaźniki sprawności motorycznej, umiejętności ruchowych, lateralizacji);
- rozwoju umysłowego (ocena psychometryczna, dojrzałości szkolnej oraz wybranych dla badań umiejętności szkolnych dzieci);
- rozwoju społeczno-emocjonalnego (określenie poczucia kontroli, opinii nauczycieli na temat rozwoju społecznego i emocjonalnego badanych dzieci w świetle przyjętych narzędzi badań).

Porównując wyniki chłopców i dziewcząt, okazuje się, że jeśli chodzi o poziom rozwoju fizycznego, 6-letni chłopcy wykazali większą aktywność fizyczną oraz wyższy poziom sprawności ogólnej niż ich rówieśniczki. W sferze rozwoju umysłowego, o ile nie ujawniły się różnice w zakresie znajomości cyfr i znaków matematycznych oraz rozpoznawania figur geometrycznych, to już w gotowości do czytania, pisania, liczenia oraz w zakresie rozumowania wyraźnie wyższe wyniki uzyskały dziewczęta. Tendencja ta, jak wiadomo, utrzymuje się na kolejnych etapach edukacji. Wyniki sprawdzianu przeprowadzanego w Polsce na zakończenie szkoły podstawowej w 2012 roku wskazują na niewielką, ale stałą (przeciętnie 1-punktową) przewagę dziewcząt, dotyczącą przede wszystkim lepszych rezultatów w pisaniu i czytaniu⁵⁷. W sprawdzianie gimnazjalnym w części humanistycznej z zakresu języka polskiego dziewczęta uzyskały średni wynik o 8 punktów procentowych wyższy niż chłopcy oraz wyższy średni wynik w przypadku wszystkich języków obcych⁵⁸. Wyniki badań międzynarodowych, takich jak PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* – Międzynarodowe Badanie Postępów Biegłości w Czytaniu), czy PISA (*Programme for International Student Assessment* – Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów)⁵⁹ dowodzą, że osiągnięcie przez dziewczęta istotnie lepszych niż chłopcy wyników z zakresu czytania jest powszechnym zjawiskiem. Co więcej, różnica na niekorzyść chłop-

⁵⁷ Co istotne w tym kontekście, chłopcy stanowią zdecydowaną większość dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją. W 2012 roku odsetek dyslektyków wśród chłopców wyniósł 14,46% i był ponad dwukrotnie wyższy niż wśród dziewczynek – 6,96%. Za: J. Czarnotta-Mączyńska, J. Daniel (oprac.), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012*, Warszawa 2012, s. 7-9.

⁵⁸ *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu*, Warszawa 2012.

⁵⁹ *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie. Raport sieci Eurydice*, Warszawa 2010, s. 34-39.

ców w zakresie czytania powiększa się z roku na rok⁶⁰. Dla porównania, zdecydowanie mniej wyraźne, niejednoznaczne i mniej trwałe okazują się różnice międzypłciowe w wynikach sprawdzianów w zakresie umiejętności matematycznych oraz przedmiotów ścisłych. Zgodnie z polskimi danymi z Centralnej Komisji Egzaminacyjnej (CKE)⁶¹, jak i danymi z międzynarodowych badań TIMSS⁶² oraz PISA, dziewczęta i chłopcy w większości krajów w czwartym i ósmym roku nauki matematyki oraz przedmiotów przyrodniczych osiągają podobne wyniki. Znacząca przewaga chłopców dotyczy późniejszych etapów kształcenia, a różnice między płciami najbardziej widać, analizując jeden rocznik objęty tym samym programem.

Jeśli chodzi o rozwój społeczno-emocjonalny, którego poziom w polskich badaniach A. Kopik określano przede wszystkim na podstawie oceny zachowania dziecka dokonywanej przez nauczycielki, chłopców w porównaniu z rówieśniczkami charakteryzował niższy poziom dojrzałości społecznej i emocjonalnej we wszystkich analizowanych obszarach⁶³. Zebrane dane wskazują, że na starcie szkolnym chłopcy w porównaniu z rówieśniczkami:

- są mniej samodzielni, gorzej radzą sobie w przestrzeni szkoły i w mniejszym stopniu dbają o porządek oraz przybory szkolne;
- w mniejszym stopniu potrafią wykonać zadanie zgodnie z poleceniem nauczycielki;
- dysponują mniejszymi umiejętnościami koncentracji i wytrwałości w wykonywaniu zadań;
- wykazują mniejsze zainteresowanie różnymi tematami;
- mają większe problemy z poczuciem pewności podejmowanych decyzji;
- są mniej posłuszni w sytuacji poleceń grupowych;
- częściej kłamią, przejawiają agresję słowną i fizyczną;
- częściej lubią zwracać na siebie uwagę;

⁶⁰ *Education Today 2013. The OECD Perspective*, OECD Publishing 2012, p. 104.

⁶¹ *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012*.

⁶² *Trends in International Math – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych*.

⁶³ Wzięto pod uwagę następujące kryteria: samodzielność (oceniało poziom czynności samoobsługowych, dbałości o porządek, umiejętności korzystania i dbania o przybory szkolne, poruszania się po szkole/przedszkolu i wykonywaniu poleceń bez pomocy), stosunek do zadań (oceniało stosunek do poleceń indywidualnych, wytrwałość, koncentrację uwagi, zainteresowanie, pewność decyzji), przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie (oceniało współpracę z innymi, przejawy agresji i wrogości, prawdomówność oraz stosunek do poleceń grupowych), współdziałanie w grupie (zdolność do ugody i kompromisu, dążenie do wysokiej pozycji w grupie, umiejętność oceny zachowania rówieśników) oraz kontakty koleżeńskie (oceniało nawiązywanie kontaktów, uczynność w stosunku do innych dzieci, zwracanie na siebie uwagi, inicjatywę, stosunek do młodszych, słabszych dzieci).

- przejawiają mniejsze zdolności do kompromisu oraz mniejszą gotowość i chęć do współpracy;
- mniej trafnie oceniają zachowania rówieśników;
- mniej zależy im na aprobachie i lubieniu ze strony rówieśników;
- są mniej opiekuńczy i uczynni oraz mają mniejsze umiejętności w nawiązywaniu kontaktów.

W przypadku oceny rozwoju w sferze emocjonalnej⁶⁴, zgodnie z obserwacjami nauczycielek, chłopcy w porównaniu z dziewczętami są:

- mniej zrównoważeni emocjonalnie i gorzej kontrolują wyrażanie emocji (mniej opanowani);
- mają gorsze samopoczucie, częściej przejawiają oznaki lęku i niepokoju;
- częściej nieadekwatnie do sytuacji reagują złością i gniewem;
- w mniejszym stopniu czerpią przyjemność z poznawania otoczenia;
- wykazują mniejszą empatię;
- mniej chętnie pokonują trudności, częściej przerywają zadanie, reaguje złością, agresją i lękiem.

Wnioski z wielu innych badań są bardzo podobne. Różnice w rozwoju obserwuje się już w wieku przedszkolnym. Na przykład, w prowadzonych przez zespół pod kierownictwem H. Sowińskiej obszernych badaniach płeć była najistotniejszym czynnikiem różnicującym kompetencje społeczne dzieci 5-letnich⁶⁵.

Wyniki przeprowadzonych przez nas badań⁶⁶, których celem było scharakteryzowanie i oszacowanie wielkości różnic w poziomie przystosowania i gotowości szkolnej sześciolatków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, ujawniły znaczące różnice płciowe – zarówno w grupie badanych dzieci ze SPE, jak i bez SPE. W przypadku obu zastosowanych w naszych badaniach testów⁶⁷, dziewczynki osiągnęły średnio lepsze wyniki od chłopców zarówno w zakresie dojrzałości, jak i przystosowania szkolnego. W kontekście dojrzałości szkolnej, chłopcy w obu grupach (ze

⁶⁴ Analizowano następujące aspekty: siłę reakcji emocjonalnych, wyrażanie emocji pozytywnych i negatywnych, zdolność kontroli emocji, adekwatność reakcji emocjonalnych do sytuacji, objawy lęku i niepokoju, wybuchy złości i gniewu, czerpanie przyjemności z aktywności poznawczej, zdolność empatii, sposób reagowania na niepowodzenia i dominujący nastrój.

⁶⁵ J. Lubowiecka, *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości*, s. 367-396.

⁶⁶ M. Buchnat, I. Chmura-Rutkowska, *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, Studia Edukacyjne, 2013, 26.

⁶⁷ W badaniach posłużyliśmy się: kwestionariuszem CBI Schaefera i Aronsona w adaptacji Rembowskiego, oraz kwestionariuszem DS1 – testu dojrzałości szkolnej B. Wilgockiej-Okoń.

SPE i bez SPE) gorzej od rówieśniczek radzili sobie z czytaniem, pisaniem i rozumowaniem oraz nieznacznie lepiej z liczeniem. Chłopcy w obu grupach też w mniejszym stopniu niż dziewczynki wykazywali umiejętności koncentracji i wytrwałości w realizowaniu zadań oraz częściej dotyczył ich problem nadruchliwości i roztargnienia, gorzej od dziewcząt radzili sobie w zakresie ekspresji słownej oraz w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów towarzyskich, częściej natomiast cechowała ich nieśmiałość i tendencje do wycofywania się z relacji. W przypadku grupy chłopców ze SPE problemy te nasilały się, a ponadto w tej grupie chłopców w większym stopniu występował problem braku życzliwości i taktu, a także skłonność do nerwowości i zawziętości.

Badania bezsprzecznie dowodzą, że chłopcy (szczególnie zakwalifikowani do kategorii SPE) są obecnie obciążeni największym ryzykiem niepowodzeń szkolnych, uwikłania w przemoc i zachowania antyspołeczne⁶⁸, czego skutkiem w dłuższej perspektywie życiowej są destrukcyjne zachowania, ryzykowny styl życia oraz znalezienie się na marginesie kultury i społeczeństwa⁶⁹.

Dlaczego chłopcy?

Wiele badań dowodzi, że zbyt często dysfunkcyjne zachowania chłopców, wynikające ze słabych umiejętności komunikacji, niechęci do współdziałania, niskiego poziomu empatii, a także skłonności do łamania zasad oraz ekspresji siły i dominacji, uznaje się za mieszczące się w granicach „normy” lub wręcz pożądane cechy w rozwoju tożsamości „typowego” chłopca i mężczyzny. Wynika to w dużej mierze z powszechnego przekonania o biologicznym zdeterminowaniu różnic między płciami w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych. Skutki powszechności tych przekonań widoczne są również na polu edukacji⁷⁰. Przegląd literatury i wyników

⁶⁸ J. Pyżalski, E. Rolland (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Łódź 2011; P. Wiliński, *Wiek szkolny*, s. 314-337; A. Kołakowski, *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołakowski, Sopot 2013, s. 15-63.

⁶⁹ J.J. McWhirter, B.T. McWhirter, A.M. McWhirter, E.H. McWhirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2001; Z. Kwieciński, *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Toruń-Olsztyn 2002.

⁷⁰ B. Zilbergeld, *Wychowanie zaleźnionych bohaterów*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward, Warszawa 2002, s. 319-331; R.W. Connell, *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, Oxford Review of Education, 1989, 15 (3), p. 291-303; Z. Melosik, *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Poznań 2002; R. Gilbert, P. Gilbert, *Masculinity goes to school*, London 1998; S.W. Watson, *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, Gender and

badania przeprowadzonych w polskich szkołach w ostatnim dwudziestoleciu pokazuje, że, podobnie jak w innych krajach, istnieje istotna ilościowa przewaga uczniów/chłopców w przejawianiu prawie wszystkich typów zachowań agresywno-przemocowych. Chłopcy także, częściej niż ich rówieśniczki, są ofiarami prawie każdego typu przemocy (wyłączając tylko przemoc seksualną)⁷¹. Powtarzające się akty agresji współwystępują zazwyczaj z innymi formami antyspołecznych zachowań i negatywnym stosunkiem do szkoły⁷² oraz wiążą się z dużym ryzykiem utrzymywania się w kolejnych etapach życia⁷³. Generalnie w wyjaśnianiu różnicy osiągnięć i karier szkolnych dziewcząt i chłopców dominują odwołania do dwóch grup teorii: wspomnianego już esencjalizmu biologicznego oraz konstruktywizmu społecznego. Zwolennicy tezy o istnieniu naturalnych oraz niezmiennych różnic somatycznych i psychologicznych przekonują, że biologia w sposób deterministyczny programuje różnice w rozwoju poznawczym i emocjonalnym oraz w zachowaniach dziewczynek i chłopców, kobiet i mężczyzn. Zgodnie z tymi założeniami, różnice te są powszechne i niezmiennie, a wychowanie i edukacja powinny wspierać owo „naturalne” wyposażenie i predyspozycje. Konieczne jest zatem specyficzne ze względu na płeć ukierunkowywanie rozwoju w celu „adekwatnego” przygotowania dziewcząt i chłopców do pełnienia odmiennych ról w społeczeństwie. Zwolennicy podejścia esencjalistycznego postulują między innymi upowszechnienie edukacji zróżnicowanej ze względu na płeć, przekonując na przykład, że chłopcy i dziewczęta potrzebują nauczycieli tej samej co oni/one płci, odmiennych

Education, 2007, 6, p. 729-737; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 2012, 1 (46), s. 41-73; M. Mac An Ghail, *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham 1994; J. Katz, *Paradoks macho*, Warszawa 2012.

⁷¹ P.K. Smith (ed.), *Violence in schools: the response in Europe*, London – New York 2003; K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005; A.I. Brzezińska, E. Hornowska, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2007; J. Czapiński, *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009, s. 22-117; M. Libiszowska-Zótkowska, K. Ostrowska (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Warszawa 2008.

⁷² B. Urban, *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001; S. Kawula, H. Machel (red.), *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, Gdańsk-Toruń 1996; K. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.

⁷³ Lefkowitz M.M., Eron L.D., Walder L.O., Huesmann L.R., *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*, New York 1977; L.R. Huesmann, L.D. Eron, M.M. Lefkowitz, L.O. Walder, *Stability of aggression over time and generations*, Developmental Psychology, 1984, 29, p. 1120-1134; J.Y. Bernstein, M.W. Watson, *Children who are targets of bullying*, Journal of Interpersonal Violence, 1997, 12, p. 483-498; D. Olweus, *Mobbing, fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Warszawa 2007.

metod i treści kształcenia, odmiennej kultury szkoły, a nawet odmiennego metrażu i temperatury pomieszczeń, w których się uczą⁷⁴.

W teoriach społeczno-kulturowych odrzuca się ideę totalnej biologicznej determinacji cech, zachowań i ról uznawanych za kobiece lub męskie, wskazując na społeczne mechanizmy wytwarzania różnicy między płciami, wbudowane w proces socjalizacji, wychowania i inkulturacji. Dowodzi się, że kultura i społeczeństwo, w której dziecko przychodzi na świat w dużej mierze wpływa na to, w jaki sposób zostanie zrealizowany biologiczny potencjał człowieka, o czym świadczy obserwowana różnorodność i zmienność wzorców pełnienia ról płciowych w różnych czasach, społeczeństwach i grupach społecznych⁷⁵. Stąd, w naukach społecznych fenomen płciowości człowieka oraz rozwój tożsamości płciowej opisuje się biorąc pod uwagę zarówno aspekt biologiczny (*sex*), jak i aspekt psychologiczny i społeczno-kulturowy (*gender*)⁷⁶. Owe powszechnie podzielane przez członków danej kultury przekonania dotyczące tego, jacy przedstawiciele danej kategorii płciowej są i jacy powinni być⁷⁷, czyli stereotypy, stanowią skumulowany efekt pojawiających się w toku rozwoju ludzkości i danej kultury poglądów oraz przekonań dotyczących kobiecości i męskości, a wpisane w przepisy roli płciowej stanowią podstawę do opisu siebie oraz wpływają na motywację, zachowania i samoocenę jednostki. Zgodnie z teorią Deaux i Lewis, stereotypy związane z płcią regulują zachowanie w kilku sferach równocześnie: fizyczności, cech osobowości, profesjonalnych zajęć i zawodów oraz ról społecznych⁷⁸. Klasyczne teorie psychologiczne bardzo często wydają się „ślepe” na fakt różnic między płciami w przebiegu i tempie rozwoju. Tymczasem, płć biologiczna oraz kulturowa i związane z tym normy, oczekiwania, presje, możliwości i ograni-

⁷⁴ E. Vidal (red.), *Perspektywy edukacji zróżnicowane*, Warszawa 2007.

⁷⁵ E. Maccoby, C.M. Jacklin, *The psychology of sex differences*, Stanford 1974; C. Gipps, P. Murphy, *A fair test: Assessment, achievement and equity*, Buckingham 1994; J.S. Hyde, *The gender similarities hypothesis*, *American Psychologist*, 2005, 60 (6), p. 581-592; M. Arnot, M. David, G. Weiner, *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*, Cambridge 1999; D.L. Best, J.E. Williams, *Perspektywa międzykulturowa*, [w:] *Kobiety, mężczyźni*, Gdańsk 2002, s. 119-142.

⁷⁶ W literaturze fachowej polskich autorek i autorów w różny sposób tłumaczy się obydwa pojęcia. Słowa *gender* używa się w oryginalnej wersji lub tłumaczy jako rodzaj albo płć kulturowa/społeczno-kulturowa.

⁷⁷ Zdaniem S.T. Fiske, stereotyp z jednej strony opisuje jacy ludzie należą do danej grupy lub kategorii w większości przypadków są (aspekt deskryptywny): jak się zachowują, co czują i myślą, jak wyglądają, jakie mają motywacje, zdolności, ograniczenia itp. Z drugiej strony równocześnie komunikuje, jak członkowie danej kategorii społecznej powinni się zachowywać, myśleć i czuć (aspekt preskryptywny-powinnościowy) w: S.T. Fiske, *Controlling other people. The impact of power on stereotyping*, *American Psychologist*, 1993, 48, p. 621-628.

⁷⁸ K. Deaux, M. Kite, *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety, mężczyźni*, s. 355-382.

czenia dotyczą człowieka na wszystkich etapach rozwoju⁷⁹. Tożsamość płciowa to nie tylko poczucie i świadomość przynależności do określonej grupy płciowej, ale także wiedza o atrybutach, które określają w danej kulturze stereotypową kobiecość i męskość oraz znajomość przepisów i norm dotyczących zachowania (rola płciowa)⁸⁰. Zgodnie z bazującą na odkryciach J. Piageta i L. Kohlberga poznawczo-rozwojową teorią schematów płci S.L. Bem, jednostka na wczesnym etapie rozwoju wspierana przez otoczenie, posługując się zastanymi, kulturowymi definicjami kobiecości i męskości, w procesie osobniczego rozwoju uczy się i przyswaja, co jest „właściwe” dla każdej z płci i w konsekwencji aktywnie konstruuje strukturę poznawczą, zwaną „schematem rodzaju”⁸¹. W związku z tym, że w kulturze zachodniej bardzo duży nacisk kładzie się na polaryzację płci, istnieje presja, by schematu rodzajowego zacząć używać bardzo wcześnie i niemalże w każdej sytuacji – wobec siebie, innych ludzi, a także przedmiotów czy pojęć abstrakcyjnych.

Już na wczesnych etapach socjalizacji chłopcy konfrontowani są z modelami męskiej roli opartymi na przemocy. Bajki i mity zaludnione są męskimi bohaterami, którzy właściwie nieustannie walczą i zabijają wielu wrogów. Celem chłopięcych zabaw i gier jest rywalizacja, zdobycie przewagi oraz pokonanie przeciwnika. Chłopcy i młodzi mężczyźni stanowią główną grupę docelową wszelkich brutalnych i krwawych gier komputerowych, w których wyidealizowany silny, agresywny i bezlitosny bohater nieustannie zabija, by wygrać. Postacie kobiece w tych grach są seksualizowane, uprzedmiotawiane i gnębione. Uznaje się za oczywiste, że podczas zabawy „małe łobuzy” psocą, bałaganią, brudzą siebie i dom, niszczą ubrania, hałasują i atakują się nawzajem. Uznaje się za „naturalne”, że chłopcy muszą mieć przestrzeń i nie zależy im na porządku, że „muszą się wyszaleć”: jeździć na rowerze, motorze, samochodem, uprawiać sztuki walki, eksperymentować z seksem i używkami. Muszą także nauczyć się walczyć o swoje, bić się na pięści i śmiać z wszystkiego co „babskie”, na przykład z rysowania, bawienia się lalkami, ukrywania sprawności fizycznej i odwagi. Kiedy dziewczynki uczy się być delikatnymi, biernymi i empatycznymi, chłopcy przechodzą trening agresywnego konkurowania, dystansu i chłodu emocjonalnego. Podczas gdy dziewczętom proponuje się do zabawy, lalki, kuchenki i odkurzacze, chłopcy wchodząc do sklepu zachęceni są do wyboru miecza lub pistoletu, figurki potwora lub żołnierza z wojny realnej lub wirtualnej.

⁷⁹ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Poznań 1996; L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, s. 182-241; S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

⁸⁰ J. Miluska, *Tożsamość kobiet i mężczyzn*, s. 23.

⁸¹ S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość*, s. 129-166.

Z całym tym „bagażem” wczesnej płciowej edukacji dzieci trafiają do instytucji oświatowych. Z czym się spotykają? W literaturze poświęconej problematyce płci i rodzaju w kontekście edukacji szkolnej zwraca się uwagę na różnorodne obszary ryzyka nierówności i dyskryminacyjnych praktyk. Badaniem obejmuje się zarówno sposoby organizowania szkoły, programy nauczania (jawne i ukryte) wraz z podręcznikami i lekturami, ale także: postawy i oczekiwania nauczycieli, interakcje i komunikację w szkole, uczniowskie preferencje i wybory zajęć/przedmiotów/ścieżek kształcenia, relacje rówieśnicze, specyficzne problemy, systemy oceniania i selekcji, wyniki i osiągnięcia szkolne, a także uczniowskie motywacje, nastawienia, samopoczucie i strategie radzenia sobie z codziennością w szkole i wiele innych aspektów⁸².

Nie ma wątpliwości, że tam gdzie nie ma jawnego i formalnego zróżnicowania programów i organizacji ze względu na płeć, rola świadomości oraz postaw nauczycieli i nauczycielek jest kluczowa. Mają oni/one do dyspozycji wiele skutecznych narzędzi socjalizacyjnych: system pozytywnych i negatywnych sankcji, swobodę w dystrybucji czasu, uwagi, czy też możliwość oceniania i autorytarnego wygłaszania swoich opinii. Jak się okazuje, świadomie lub nie, różnicują swoje zachowania wobec uczniów różnej płci, a także dyscyplinują osoby, które do normy z jakiś względów nie przystają („*Rzucasz jak dziewczyna*”, „*Zachowujesz się gorzej niż chłopak*”). Warto podkreślić, że dziecko wobec nastawień i zachowań nauczycielskich jest bezbronne. Zarówno z powodu sytuacji przymusu szkolnego, władzy oceniania, jak również nieświadomości stosowanych przez nauczycieli dyskryminacyjnych praktyk. Komunikaty nauczycieli, jako osób znaczących, wpływają bezsprzecznie nie tylko na zachowanie, ale także na budowany obraz siebie oraz poczucie kompetencji w zakresie wiedzy i różnorodnych umiejętności. Tymczasem, zdaniem L. Kopciewicz, nie tylko wśród nauczycieli, ale również wśród teoretyków edukacji panuje zazwyczaj fałszywe „asekuranckie” przekonanie, że płeć i rodzaj nie mają wpływu na to co dzieje się w przedszkolu czy szkole⁸³. Nauczyciele i nauczycielki są przekonani, że nie biorą udziału w mechanizmie wytwarzania i reprodukcji stereotypów, uprzedzeń oraz nierówności rodzącej, a różnice w zachowaniu dziewcząt i chłopców, które jednak obserwują na co dzień, są ich zdaniem determinowane biologią, socjalizacją pierwotną oraz wychowaniem poza szkołą. W rzeczywistości nauczyciele i pedagodzy, podobnie jak dzieci, wchodzą do szkół z ukrytymi przekona-

⁸² M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; C. Paechter, *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham 2000.

⁸³ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*.

niami i stereotypami rodzajowymi, w efekcie czego dziewczynki i chłopcy poddawani są w szkole swoistemu „treningowi sprawności”, odpowiednio: kobiecych i męskich zgodnych ze stereotypami dotyczącymi płci dominującymi w danej kulturze. Jak dowodzą wyniki cytowanych już wcześniej badań K. Konarzewskiego⁸⁴ i L. Kopciewicz⁸⁵, nauczycielki i nauczyciele już w przedszkolach, a potem w szkołach używają kategorii płci do organizacji i dyscyplinowania pracy uczniów. Komunikują otwarcie swoje przekonania dotyczące ról płciowych oraz uzewnętrzniają stereotypy i uprzedzenia związane z wyglądem, osobowością, zainteresowaniami zachowaniem i możliwościami dziewcząt i chłopców. Przydzielają różne zadania oraz stosują podwójne standardy w ocenianiu zachowań i działań. Zgodnie z najpowszechniej uzewnętrznianym stereotypem, dziewczęta mają wrodzone predyspozycje do rozwoju w obszarze nauk humanistycznych i społecznych, chłopcy w naukach ścisłych i technicznych, a sport jest naturalną domeną chłopięcej i męskiej aktywności. Zdaniem badanych przez L. Kopciewicz polskich nauczycielek i nauczycieli, chłopcy i dziewczęta różnią się w zakresie stosunku do szkolnych zadań i poziomu ich wykonania, komunikacji i uczestnictwa, aktywności, inteligencji, kreatywności, zainteresowań, motywacji do nauki i dyscypliny, przy czym opinie nauczycieli i nauczycielek różnią się w zależności od typu przedmiotów, których uczą. Zarówno nauczycielki przedmiotów ścisłych, jak i humanistycznych uważają, że dziewczęta są: pracowite, systematyczne, sumienne, solidne, szczerze, uporządkowane, dokładne i staranne, grzeczne, spokojne, uczące się na pamięć i biernie odtwarzające wiedzę oraz skupione na ocenach, natomiast chłopcy opisywani byli jako: słabo zmotywowani do uczenia się, mało ambitni, niesumienni, chaotyczni, niegrzeczni, beztroscy, odważni, lubiący zabłysnąć, inteligentni i kreatywni. Nauczycielki przedmiotów humanistycznych twierdziły ponadto, że dziewczęta biorą czynny udział w lekcjach i chętnie występują, natomiast chłopcy są mało skoncentrowani, obojętni, mówią nie na temat albo milczą. Nauczycielki przedmiotów ścisłych opisywały dziewczęta jako mało aktywne, niepewne siebie, o niskiej samoocenie, wstydzące się opinii kolegów, poważne, niezbyt błyskotliwe i niezbyt inteligentne. Chłopcy natomiast scharakteryzowani zostali jako zaangażowani, błyskotliwi, twórczy, prezentujący wielorakie zainteresowania i wiedzę pozaszkolną, niemający oporów w mówieniu i dyskusowaniu oraz odporni na stres.

Dziewczęta bardzo wcześnie, zarówno w domu jak i przedszkolu, zaczynają być nagradzane przede wszystkim za wygląd, „grzeczne” zachowanie,

⁸⁴ K. Konarzewski, *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej*, Warszawa 1991.

⁸⁵ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*.

pilność, staranność i konformizm. Te właśnie cechy, będące zdaniem niektórych badaczy po prostu elementem strategii przetrwania w szkole, składają się na stereotypowy wizerunek uczennicy⁸⁶. W przypadku chłopców już w przedszkolu ważna jest fizyczna aktywność, wiedza i merytoryczna wartość pracy. Chłopców w roli ucznia opisuje się stereotypowo jako wymagających, trudnych, ale i zdolnych. Z tego powodu nauczyciele skłonni są poświęcać więcej czasu i uwagi chłopcom na wszystkich etapach edukacji. Chłopcom i dziewczętom wyznacza się w szkołach również inną przestrzeń fizyczną oraz symboliczną dla działań i komunikacji.

Relacjonowany w tych i wielu innych badaniach niższy poziom kompetencji, a więc wyższe u chłopców ryzyko niepowodzeń szkolnych, jest zdaniem wielu autorek i autorów w dużej części skutkiem stereotypowego postrzegania ich „natury” oraz stereotypowych wyobrażeń dotyczących męskiej roli społecznej. Pytaniem jest, w jaki sposób stereotypy związane z płcią wpływają na fakt kwalifikowania dzieci do kategorii SPE oraz dalszej z nimi pracy. Jak już sygnalizowaliśmy wcześniej, istnieje wiele argumentów za tezą, zgodnie z którą przejawy nieprzystosowania do zasad szkolnych czy norm współżycia z innymi ludźmi, a w skrajnej sytuacji przemocowe zachowania są wynikiem tego, czego często w ramach „normalnej” socjalizacji i edukacji rodzajowej w sferze emocji i kontaktów interpersonalnych uczą się wszyscy chłopcy. Bycie egoistycznym, nieustępliwym, twardym, skłonny do walki lub „niegrzecznym” bardzo często traktowane jest przez dorosłych jako „typowo chłopięca” strategia zwracania na siebie uwagi, zabawy, zdobywania wysokiej pozycji w grupie i podkreślania odmienności od dziewcząt⁸⁷. Stereotypowe postrzeganie chłopców i dziewcząt, które w rzeczywistości szkolnej przekłada się na ukryty „trening uległości” i „trening dominacji”, powoduje, że bycie „trudnym

⁸⁶ M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130-135; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 99-104; C.M. Renzetti, D.J. Curran, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Warszawa 2005, s. 103-137; M. Chomczyńska-Rubacha, *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 53-62; E. Górnikowska-Zwolak, *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 85-92; R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, s. 93-108; Bochno E., *Stereotyp płci czy płeć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płeć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, Warszawa, 2009, s. 181-192.

⁸⁷ M. Mac an Ghail, *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Buckingham 1994; J. Kenway, L. Fitzclarence, *Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies*, *Gender and Education*, 1997, 9 (1), p. 117-133.

uczniem” lub „grzeczną uczennicą” jest po prostu skuteczną strategią przetrwania w szkole. Powyższe studium różnicy, biorące pod uwagę płeć i specjalne potrzeby edukacyjne, pokazuje wyraźnie, jak skomplikowany i wielowątkowy jest problem braku gotowości czy nieprzystosowania dziecka do szkoły i jak wiele aspektów jest zupełnie pomijanych podczas podejmowania decyzji o zmianach systemowych w oświacie.

Podsumowanie

Na gruncie polskim, pomimo bogatej tradycji naukowej refleksji na temat determinantów i skutków (nie)powodzeń szkolnych, problematyka płci kulturowej wydaje się wciąż słabo rozpoznany obszarem teorii i praktyki pedagogicznej. W konsekwencji, wrażliwości na zagrożenia związane ze stereotypami związanymi z płcią brakuje zarówno w świadomości pedagogów, nauczycieli, uczniów i rodziców, jak również w standardach kształcenia, rekomendacjach, czy programach wytwarzanych przez rodzime instytucje edukacyjne⁸⁸. Tymczasem, programy badawcze uwzględniające skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników wskazują, że powszechnie akceptowane w danym kraju przekonania oraz kulturowe wzorce związane z kobiecością i męskością mają znaczący wpływ na doświadczenia oraz kariery szkolne dziewczynek i chłopców. W świetle danych, którymi dysponujemy można założyć, że istnieje potencjalnie silny związek między obserwowanymi różnicami między dziewczynkami a chłopcami w gotowości i przystosowaniu szkolnym (zarówno w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jak i bez nich), a stereotypowym, dualistycznym i esencjalistycznym postrzeganiem cech, zdolności i predyspozycji dzieci różnej płci oraz socjalizacją i wychowaniem zgodnymi z tymi ideami.

Brakuje jednak prowadzonych na rodzimym gruncie badań i pogłębionej pedagogicznej refleksji na temat wpływu stereotypów związanych z płcią (uwewnętrzzonych zarówno przez dzieci, jak i dorosłych) na zachowania oraz proces diagnozy i metody pracy z dziećmi z grup ryzyka. Większa w przypadku chłopców częstotliwość i natężenie problemów z czytaniem i pisanem oraz rozwojem społeczno-emocjonalnym to nie tylko zwiększone prawdopodobieństwo indywidualnych życiowych porażek, ale także poważne ogólnospołeczne skutki w postaci analfabetyzmu oraz uwikłania chłopców i mężczyzn w zachowania antyspołeczne i przemoc. Ważnym pytaniem zatem jest: czy zwiększone statystycznie w przypadku

⁸⁸ M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.

chłopców ryzyko patologizacji zachowania jako efektu socjalizacji rodzajowej i niepowodzeń szkolnych brane jest pod uwagę przez profesjonalistów edukacji? Czy wcześniejsza edukacja szkolna spełni wobec dzieci ze SPE (a szczególnie chłopców) swoją rolę i pozwoli na „wykorzystanie najlepszego okresu na rozwój zdolności” i „wyrównywanie szans edukacyjnych”⁸⁹?

Równościowa idea, zgodnie z którą dziecko postrzegane i traktowane jest w sposób indywidualny, biorąc pod uwagę jego niepowtarzalne możliwości i potencjał rozwojowy, jak już podkreślałyśmy, stoi w sprzeczności wobec esencjalistycznych koncepcji płci i roli płciowej oraz wykluczających strategii naznaczania dzieci deficytami. To właściwie powinno wystarczyć za argument i podstawę elastycznych strategii działań edukacyjnych. Jednak mając świadomość obecności i skutków, zakorzenionych w umysłach i kulturze, stereotypów blokujących rozwój dziewcząt i chłopców, istnieje, naszym zdaniem, potrzeba krytycznej analizy programów kształcenia nauczycieli, standardów programowych edukacji przedszkolnej i codziennych praktyk w przedszkolach pod kątem możliwości minimalizowania reprodukcji stereotypowych poglądów i zachowań⁹⁰. Do tego potrzeba jednak również wrażliwości, krytycznej refleksji oraz zaangażowania środowiska pedagogów, którzy prowadząc, analizując i upowszechniając wyniki badań, pisząc i recenzując programy, podręczniki, książki, kształcąc wychowawców i nauczycieli, mają realny długofalowy wpływ na to, co w szerokim tego słowa znaczeniu nazywamy edukacją.

W mechanizm wdrażania młodych ludzi do wypełniania tradycyjnie rozumianych ról rodzajowych uwikłane są wszystkie agendy socjalizacji i wychowania. Zmiany na poziomie edukacji formalnej nie wystarczą, by zmienić kulturę i społeczeństwo. Jednakże, refleksja biorąca pod uwagę związek społeczno-kulturowych mechanizmów rozwoju tożsamości rodzajowej, z przyczynami na przykład słabych wyników i złego nastawienia chłopców do czytania, stosowania przez nich przemocowych strategii w relacjach z rówieśnikami, niepewności dziewcząt co do swoich umiejętności w matematyce, czy niskiej motywacji do osiągnięcia sukcesów w sporcie, jest podstawą do wyjścia poza esencjalistyczne przekonania o „naturalności” i niezmienności tych różnic oraz próby świadomego wprowadzania idei i praktycznych rozwiązań na rzecz równości i prawa do indywidualnego pełnego rozwoju niezależnie od płci, z jaką przyszło się dziecku urodzić.

⁸⁹ *Zmiany edukacji szkolnej 6-latków. Materiał informacyjny*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa 2013, http://www.6latki.men.gov.pl/images/PDF/prezentacja_krpm.pdf

⁹⁰ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

BIBLIOGRAFIA

- 9 faktów o przygotowaniu szkół do przyjęcia sześciolatków, Ministerstwo Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=5697%3A9-faktow-o-przygotowaniu-szko-do-przyjcia-szeciolatek&catid=236%3Aycie-szkoy-szeciolatek-w-szkole-default&Itemid=296
- Abramowicz M. (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Arnot M., *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, Routledge Falmer, London 2002.
- Arnot M., David M., Weiner G., *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*, Polity Press, Cambridge 1999.
- Baker D. (ed.), *International Perspectives on Education and Society*, Volume 10 – *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives*, Emerald Group Publishing, Bradford 2009.
- Bem S.L., *Męskość. Kobięcość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
- Benjamin S., *Gender and special education needs*, [in:] *Boys and Girls in the Primary Classroom*, eds Ch. Skelton, B. Francis, McGraw-Hill Education, Berkshire 2003.
- Bernstein J.Y., Watson M.W., *Children who are targets of bullying*, *Journal of Interpersonal Violence*, 1997, 12.
- Best D.L., Williams J.E., *Perspektywa międzykulturowa*, [w:] *Kobięty, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Bochno E., *Stereotyp płci czy płęć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płęć i seksualność w socializacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, WPiK, Warszawa 2009.
- Borowicz R., *Nierówności społeczne w dostępie do wykształcenia. Casus Suwalszczyzny*, Wydawnictwo WM, Olecko 2000.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Brzezińska A.I., *Spółczesna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A.I., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Biuletyn Informacyjny PTD, nr 23, Wydanie Specjalne, Warszawa 2002.
- Brzezińska A.I., *Dzieci z układu ryzyka*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A.I. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.
- Brzezińska A.I., Hornowska E., *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2007.
- Buchnat M., *Przystosowanie szkolne dzieci 6-letnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, Wydawnictwo WSH, Leszno 2013.
- Buchnat M., Chmura-Rutkowska I., *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań*, *Studia Edukacyjne*, 2013, 26.

- Chmura-Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a pleć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 2012, 1 (46).
- Chomczyńska-Miliszkievicz M., *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.
- Chomczyńska-Rubacha M. (red.), *Pleć i rodzaj w edukacji*, WSHE, Łódź 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płcią*, [w:] *Pleć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Pleć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Chustecka M., Pawłęga M., Teutsch A., *Analiza systemu kształcenia nauczycieli*, [w:] *Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, red. M. Abramowicz, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2011.
- Connell R.W., *Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education*, Oxford Review of Education, 1989, 15 (3).
- Czapiński J., *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej szkole. Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009.
- Czarnotta-Mączyńska J., Daniel J. (oprac.), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dagiel M., Żytko M. (red.), *Nauczyciel nauczania zintegrowanego 2008 – wiele różnych światów?* Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2009.
- Dąbrowski M., Żytko M. (red.), *Konteksty szkolnych osiągnięć uczniów. Raport z badań*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Europejski Fundusz Społeczny, Warszawa 2008.
- Deaux K., Kite M., *Stereotypy płci*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Dolata R., *Szkoła-segregacje-nierówności*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2008.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Dudzikowa M., Knasiecka-Falbińska K. (red.), *Sprawcy i /lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
- Education Today 2013. The OECD Perspective*, OECD Publishing 2012.
- Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators*, OECD Publications 2004.
- Falkiewicz-Szult M., *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Falkowska E., Telusiewicz-Pacak A., *Dzieci w Polsce. Dane, liczby, statystyki*, Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2013.
- Federowicz M. (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Fiske S.T., *Controlling other people. The impact of power on stereotyping*, American Psychologist, 1993, 48.

- Gilbert R., Gilbert P., *Masculinity goes to school*, Routledge, London 1998.
- Gipps C., Murphy P., *A fair test: Assessment, achievement and equity*, Open University Press, Buckingham 1994.
- Górnikowska-Zwolak E., *Nauczycielskie koncepcje ról społecznych kobiety i mężczyzny – czynnik wzmacniający czy osłabiający szanse rozwojowe dziewcząt i chłopców?* [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011.
- Huesmann L.R., Eron L.D., Lefkowitz M.M., Walder L.O., *Stability of aggression over time and generations*, *Developmental Psychology*, 1984, 29.
- Hyde J.S., *The gender similarities hypothesis*, *American Psychologist*, 2005, 60 (6).
- Informacja na temat wyników badania 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, <http://eduentuzjasci.pl/pl/wydarzenia/852-wyniki-badania-6-i-7-latkow-na-starcie-szkolnym.html>
- Jachimczak B., *Problemy diagnozy i zaspokajania specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci z ADHD*, [w:] *Współczesne problemy pedagogiki specjalnej*, red. U. Bartnikowska, A. Krause, Cz. Kosakowski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2008.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004.
- Katz J., *Paradoks macho*, Wydawnictwo Czarna Owca, Fundacja Feminoteka, Warszawa 2012.
- Kawula S., Machel H. (red.), *Młodzież a współczesne dewiacje i patologie społeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Gdańsk-Toruń 1996.
- Kenway J., Fitzclarence L., *Masculinity, violence and schooling: challenging poisonous pedagogies*, *Gender and Education*, 1997, 9 (1).
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- Klus-Stańska D., *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, WSiP, Warszawa 2006.
- Klus-Stańska D., *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, [w:] *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Wydawnictwo UG, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Opinia Zespołu Problemowego ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, <http://www.pan.uz.zgora.pl/>
- Klus-Stańska D., *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, red. J. Surzykiewicz, M. Kulesza, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
- Kmieciak-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kofta M., Jasińska-Kania A., *Stereotypy i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2001.
- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2013.
- Konarzewski K., *Problemy i schematy. Pierwszy rok nauki szkolnej dziecka*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1991.

- Konarzewski K., *Uczeń*, [w:] *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kopciwicz L., *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierra Bourdieu*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.
- Kopik A., *Akceleracja rozwoju dzieci siedmioletnich rozpoczynających naukę szkolną*, WSP, Kielce 1996.
- Kopik A. (red.), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007.
- Kotlarski K., *Wybrane podmiotowe i środowiskowe korelaty karier edukacyjnych*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Krauze-Sikorska H., *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2004.
- Krauze-Sikorska H., *Terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się – wyzwania i dylematy*, [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka-diagnoza-terapia*, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2008.
- Krauze-Sikorska H., *Praca z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych i jej implikacje dla rozwoju*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Kwieciński Z., *Mity i funkcje szkoły. U korzeni dominującego paradygmatu edukacyjnego*, [w:] *Socjopatologia edukacji*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Warszawa 1992.
- Kwieciński Z., *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli*, [w:] *Tropy-Ślady-Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Edytor, Poznań-Olsztyn 2000.
- Kwieciński Z., *Bezbronni. Odpad szkolny na wsi*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń-Olsztyn 2002.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *Sprawiedliwa nierówność czy niesprawiedliwa równość? Implikacje edukacyjne*, [w:] *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, red. Z. Kwieciński, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2007.
- Lefkowitz M.M., Eron L.D., Walder L.O., Huesmann L.R., *Growing up to be violent: A longitudinal study of the development of aggression*, Pergamon Press, New York 1977.
- Libiszowska-Żótkowska M., Ostrowska K. (red.), *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2008.
- Lott B., Maluso D., *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Lubowiecka J., *Kompetencje społeczne dzieci w sytuacjach edukacyjnych w przedszkolu*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

- Mac An Ghail M., *The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling*, Milton Keynes: Open University Press, Buckingham 1994.
- Maccoby E., Jacklin C.M., *The psychology of sex differences*, Stanford University Press, Stanford 1974.
- Macnaughton G., *Rethinking Gender in Early Childhood Education*, Allen and Unwin, Sydney 2000.
- Macrae C.N., Stangor Ch., Hewstone M. (red.), *Stereotypy i uprzedzenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1999.
- Mandal E., *Podmiotowe i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2000.
- Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise*, Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: Kobiety w nauce, Urząd Oficjalnych Publikacji UE, Luksemburg 2003.
- Martino W., Pallotta-Chiarolli M., *Being normal is the only way to be: adolescent perspectives on gender and school*, University of New South Wales Press, Sydney 2005.
- McWhirter J.J., McWhirter B.T., McWhirter A.M., McWhirter E.H., *Zagrożona młodzież*, Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Warszawa 2001.
- Meighan R., *Socjologia edukacji*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1993.
- Melosik Z., *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*, Wydawnictwo Wolumin, Poznań 2002.
- Mendel M., Cieślak A., *(P)rogi szkoły*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepkowska-Pustkowska, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Michalak R., Misiorna E., *Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa, 2006.
- Mikołajczyk K., *Kompetencje emocjonalne dziecka w późnej fazie dzieciństwa*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Miluska J., *Tożsamość kobiet i mężczyzn w cyklu życia*, Wydawnictwo Naukowe UAM Poznań 1996.
- Murawska B., *Segregacje u progu szkoły*, Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2004.
- Murawska B., Żyto M. (red.), *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Uczeń, szkoła, dom*, Raport z badań, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Europejski Fundusz Społeczny, Warszawa 2012.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Wydawnictwo Jacek Santorski and Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
- Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa, 2012.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Oświata i wychowanie w roku 2012/2013*, Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, GUS, Warszawa 2013.
- Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.

- Paechter C., *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Open University Press, Buckingham 2000.
- Przetacznikowa M., *Dojrzałość szkolna*, [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. W. Żebrowska, PWN, Warszawa 1980.
- Pyżalski J., Rolland E. (red.), *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behavioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2011.
- Radlińska H., *Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych. Prace z pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1937.
- Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, PWN, Warszawa 2005.
- Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*. Raport Sieci Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Rura G., Klichowski M., *Założenia programowo-organizacyjne reformy oświaty z 1999 roku w zakresie edukacji elementarnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Schaffer R., *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2006.
- Siemak-Tylikowska A., Kwiatkowska H., Kwiatkowski S.M. (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 1998.
- Skelton Ch., Francis B. (eds), *Boys and Girls in the Primary Classroom*, McGraw-Hill Education, Berkshire 2003.
- Smith P.K. (ed.) *Violence in schools: the response in Europe*, Routledge Farmer, London – New York 2003.
- Sowińska H., *Rozwój kompetencji społecznych dziecka na etapie edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, red. H. Sowińska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.
- Spionek H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, PWN, Warszawa 1985.
- Szczyrba D., *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Tychy 2003.
- Szymański M.J., *Środowiskowe uwarunkowania selekcji szkolnej*, PWN, Warszawa 1973.
- Środa M., Rutkowska E., *Edukacja*, [w:] *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, red. B. Chołuj, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007.
- Tembon M., Fort L. (eds), *Girl's Education in the 21st Century: Gender Equality, Empowerment and Growth*, Publisher: World Bank Publications, Herndon 2008.
- Thorne B., *Gender play: girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham 1993.
- Trends in International Math – Międzynarodowe Badanie Wyników Nauczania Matematyki i Nauk Przyrodniczych*.
- Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- Vidal E. (red.), *Perspektywy edukacji zróżnicowanej*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2007.

- Watson S.W., *Boys, masculinity and school violence: reaping what we sow*, Gender and Education, 2007, 6.
- Wilgocka-Okon B., *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy „progu szkolnego”*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1998.
- Wilgocka-Okon B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971.
- Zawistowska A., *Horyzontalne nierówności edukacyjne we współczesnej Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2012.
- Zielona-Jenek M, Chodecka A., *Jestem dziewczynką, jestem chłopcem. Jak wspomagać rozwój seksualny dziecka*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Zilbergeld B., *Wychowanie załęczonych bohaterów*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Steward (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Zmiany edukacji szkolnej 6-latków. Materiał informacyjny*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, Kancelaria Rady Ministrów, Warszawa 2013, http://www.6latki.men.gov.pl/images/PDF/prezentacja_krpm.pdf