

MARZENA BUCHNAT, IWONA CHMURA-RUTKOWSKA

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

RÓŻNICE W POZIOMIE GOTOWOŚCI SZKOLNEJ 6-LETNICH DZIEWCZYNEK I CHŁOPCÓW ZE SPECJALNYMI POTRZEBAMI EDUKACYJNYMI. KOMUNIKAT Z BADAŃ

ABSTRACT. Buchnat Marzena, Chmura-Rutkowska Iwona, *Różnice w poziomie gotowości szkolnej 6-letnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Komunikat z badań* [Gender differences in school readiness of 6-year-old girls and boys with special educational needs. Research paper]. *Studia Edukacyjne* nr 26, 2013, Poznań 2013, pp. 237-261. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2658-1. ISSN 1233-6688

In the context of the ongoing debate about a compulsory lowering of school age, which results from the assumptions of the education system reform, we would like to pay special attention to the well-known but paradoxically rarely discussed problem of different levels of readiness, experience and school achievements of children on grounds of gender. We asked to what extent boys and girls are similar/different in terms of their school maturity level and the level of school adaptation, while taking into account the risk factors which are special educational needs (SEN). We map the research results presented on pedagogical theory and practice of school failure diagnosis and proceed to a discussion on the impact of cultural patterns of gender roles, gender stereotypes and the process of socialization and education on boys' and girls' preparation for school requirements.

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

Najgoręcej dyskutowanym publicznie elementem przeprowadzanej obecnie reformy systemu oświaty jest obniżenie wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej do 6. roku życia¹. Optymistyczne stanowisko MEN oraz

¹ Ustawa z 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw (DzU nr 56, poz. 458 i nr 219, poz. 1705) wprowadziła od 1 września 2011 r. obowiązek odbycia rocznego przygotowania przedszkolnego przez dzieci pięcioletnie oraz od 1 września 2012 r. obowiązek szkolny dla dzieci sześcioletnich. W trzyletnim okresie poprzedzającym wprowadzenie spełniania obowiązku szkolnego przez dzieci sze-

specjalistów wdrażających reformę, dotyczące poziomu gotowości dzieci sześciolatków do nauki typu szkolnego, a przede wszystkim jakości przygotowania samych szkół, jest podważane zarówno przez część rodziców i nauczycieli², jak też wielu naukowców³. O sile tego sporu i trudnościach z realizacją założeń reformy może dowodzić fakt, że rządowy projekt, który zakładał wprowadzenie wszystkich 6-latków do szkół w latach 2009-2011, był trzykrotnie odraczany, a liczba dzieci sześciolatków rozpoczynających naukę w szkole w kolejnych latach reformy świadczyła o dużej rezerwie rodziców wobec proponowanych zmian⁴. W większości przypadków, krytyka nie dotyczy samej zasadności koncepcji obniżenia wieku rozpoczęcia edukacji szkolnej, ale zorganizowania i funkcjonowania szkół w ogóle. Zarzuty dotyczą jakości, form, warunków oraz celów, programów, metod i efektów kształcenia, wychowania i opieki w polskich szkołach.

W kontekście debaty dotyczącej dzieci na progu szkolnym, oraz omawianych w związku z tym potencjalnych obszarów ryzyka, chciałobyśmy zwrócić szczególną uwagę na w bardzo niewielkim stopniu dyskutowaną kwestię sytuacji dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) oraz powszechnie ujawniającego się w badaniach, ale paradoksalnie rzadko komentowanego problemu zróżnicowania poziomu gotowości, doświadczeń i osiągnięć szkolnych dzieci ze względu na płeć. Zadałyśmy pytanie, w jakim stopniu oraz zakresie dziewczęta i chłopcy są do siebie podobni/różni pod względem poziomu dojrzałości szkolnej oraz stopnia przystosowania szkolnego, biorąc równocześnie pod uwagę czynnik ryzyka, jakimi są specjalne potrzeby edukacyjne. Prezentowane wyniki badań własnych odnosimy do pedagogicznej teorii i praktyki diagnostyki gotowości szkolnej oraz koncepcji wpływu stereotypów związanych z płcią na różnicę w przygotowaniu chłopców i dziewczynek do wymagań szkolnych.

ścioletnie (tj. w latach 2009-2011), decyzję o rozpoczęciu edukacji dziecka w wieku lat sześciu podejmowali rodzice. Okres przejściowy jednak wydłużono. Zgodnie z nowelizacją z 2013 r., wszystkie sześciolatki mają rozpocząć edukację szkolną w roku 2015.

² Stowarzyszenie i Fundacja „Rzecznik Praw Rodzica” w ramach akcji „Ratujmy Maluchy” zebrało prawie milion podpisów obywateli domagających się przeprowadzenia referendum dotyczącego między innymi akceptacji społecznej obligatoryjnego rozpoczynania przez dzieci sześciolatków edukacji szkolnej. Debata nad wnioskiem o przeprowadzenie tego referendum odbyła się w Sejmie 24 października 2013 roku.

³ Krytyczną opinię przygotowaną przez Dorotę Klus-Stańską wydał między innymi Zespół Problemowy ds. Polityki Oświatowej Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zob.: <http://www.pan.uz.zgora.pl/>

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

„Dojrzałość” czy „gotowość” szkolna?

W literaturze fachowej dotyczącej możliwości, potrzeb i wyzwań, jakie stawiamy współcześnie dzieciom na progu edukacji szkolnej pojawiają się różnie definiowane i operacjonalizowane w narzędziach diagnostycznych pojęcia: „dojrzałości”, „gotowości” oraz „przystosowania” szkolnego. Zdaniem B. Wilgockiej-Okoń, różnice w stosowanych pojęciach „dojrzałość” – „gotowość” szkolna wynikają z różnic w założeniach dotyczących determinantów i charakteru zmian rozwojowych. W przypadku pojęcia „dojrzałości szkolnej” nacisk kładzie się na spontaniczność procesu dojrzewania, a samą dojrzałość traktuje jako moment rozwojowy, w którym pojawia się wrażliwość na różnego typu oddziaływania zewnętrzne. Pojęcie „gotowości” opiera się natomiast na założeniu, że jest możliwość przygotowania dziecka do wymagań szkolnych, czyli takiego stymulowania i wspierania rozwoju, by ową gotowość osiągnęło już na progu edukacji szkolnej⁵.

Obecnie w literaturze przedmiotu pojęcia dojrzałości szkolnej i gotowości szkolnej używane bywają zamiennie. Jednak nawet wtedy, gdy współcześnie autorki i autorzy stosują pojęcie „dojrzałości szkolnej”, to definiują ją w sensie „gotowości”, czyli jako poziom osiągnięć rozwojowych będących rezultatem wzajemnych oddziaływań czynników wewnętrznych (wynikających z procesu indywidualnego dojrzewania) i środowiskowych, z uwzględnieniem istnienia różnych celowych praktyk (np. w rodzinie, czy przedszkolu), wspierających dziecko w poradzeniu sobie z tak a nie inaczej zaprogramowanymi zadaniami szkolnymi⁶. Obecnie 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 się⁷, a badacze świadomie używający kategorii gotowości szkolnej rozszerzają refleksję o wpływ czynników środowiskowych oraz problem „gotowości szkoły” do organizowania edukacji, zgodnie z potrzebami i możliwościami rozwojowymi oraz uczenia się dzieci rozpoczynających naukę⁸.

⁵ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 10-11; tejsze, *Dojrzałość szkolna czy dojrzałość szkoły – dylematy progu szkolnego*, [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, red. D. Klus-Stańska, M. Suświłło, Olsztyn 1998, s. 11.

⁶ 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.

⁷ E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2004, s. 69.

⁸ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, 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.

Aspekt funkcjonowania dziecka w nowej dla niego roli ucznia, a co za tym idzie – konieczność zaakceptowania i działania zgodnie z wymaganiami i normami z ową rolą związanymi, akcentuje pojęcie „przystosowania do szkoły”. Rzecz jasna, definicje i przepisy roli ucznia uzależnione są od ideologicznych podstaw oraz organizacji danego systemu edukacyjnego, funkcjonującego w konkretnym czasie, kulturze i miejscu⁹. Zatem, na ile dziecko jest w stanie sprostać zadaniu „przystosowania się” do szkoły wynika zarówno z adekwatności wymagań i zastanych warunków szkolnych, wsparcia z zewnątrz, jakie dziecko otrzymuje na każdym etapie rozwoju, jak i równocześnie poziomu dojrzałości somatycznej, emocjonalnej i społecznej dziecka. Ów kompilacyjny charakter roli ucznia implikuje złożoność sytuacji i procesu adaptacji dziecka do funkcjonowania w środowisku szkolnym. Konieczność sprostania wielu nowym, czasem sprzecznym wymaganiom, przepisom i normom wpisanym w bycie uczniem/uczennicą jest dużym wyzwaniem. Nieumiejętność poradzenia sobie z wymaganiami oraz konfliktami w ramach roli ucznia staje się często źródłem trudności adaptacyjnych, wywołujących ogólnie niski poziom satysfakcji z funkcjonowania w szkole.

Specjalne potrzeby edukacyjne

Specjalne potrzeby edukacyjne, zgodnie z rozporządzeniem MEN¹⁰, to potrzeby, jakie w procesie rozwoju dzieci wynikają z: niepełnosprawności; niedostosowania społecznego; zagrożenia niedostosowaniem społecznym; specyficznych trudności w uczeniu się; zaburzeń w komunikacji językowej; choroby przewlekłej; doświadczania sytuacji kryzysowej lub traumatycznej; niepowodzeń edukacyjnych; trudności wynikających z zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi; trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym z wcześniejszym kształceniem za granicą; szczególnych uzdolnień. Różnego rodzaju trudności w uczeniu i zachowaniu się w szkole, szczególnie doświadczane już na starcie, są powodem licznych niepowodzeń szkolnych, które blokują pomyslny proces rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego oraz w przypadku braku odpowiedniego wsparcia uruchamiają proces stopniowego patologizowania się zachowań dziecka w szkole¹¹.

⁹ R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993, s. 191-250.

¹⁰ Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010 (DzU z 2011 r., nr 228).

¹¹ H. Krauze-Sikorska, *Terapia dzieci i młodzieży z zaburzeniami uczenia się – wyzwania i dylematy*, [w:] *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci*

Według danych z raportu GUS¹², w roku szkolnym 2011/2012 w szkołach podstawowych uczyło się 58,5 tys. dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co stanowiło w sumie 2,7% ogółu tej zbiorowości uczniów w szkołach podstawowych. Odsetek ten utrzymuje się na podobnym poziomie od roku szkolnego 2002/2003, oscylując pomiędzy 2,7-2,9%. W Polsce większość dzieci ze SPE uczy się w szkołach ogólnodostępnych. Zdaniem wielu specjalistów, dzieci te w polskich szkołach z wielu przyczyn nie otrzymują odpowiedniego wsparcia w rozwoju¹³. Jedną z nich są braki kompetencji u profesjonalistów. Z badań B. Jachimczak wynika, że ponad 60% nauczycieli szkół ogólnodostępnych twierdzi, iż nie jest przygotowana, ani teoretycznie ani praktycznie, do pracy z dziećmi ze SPE¹⁴. Dla rodziców dzieci z różnorodnymi trudnościami rozwojowymi i specjalnymi potrzebami, wcześniejszy start szkolny związany jest zatem z dodatkowym stresem i realnym ryzykiem wystąpienia poważnych problemów.

Dziewczęta i chłopcy. Różni i nierówni

D. Klus-Stańska i E. Jarosz do subról społecznych bycia uczniem w kontekście członkostwa w zbiorowości szkolnej i klasowej zaliczyły: rolę osoby uczącej się i nauczanej, rolę wychowanka, rolę kolegi, rolę dziecka (osoby jeszcze nie dorosłej) oraz rolę ucznia w środowisku rodzinnym¹⁵. W świetle badań i doniesień o różnicach funkcjonowania w szkole dziewcząt i chłopców warto, naszym zdaniem, idąc za tropem K. Konarzewskiego, M. Chomczyńskiej-Rubachy, D. Pankowskiej, czy L. Kopciwicz uwzględnić w kontekście funkcjonowania w szkole również rolę płciową/rodzajową, rozumianą jako zbiór kulturowo określonych przepisów, norm, wymagań i oczekiwań społecznych co do zachowania ludzi o określonej płci. Jak podkreśla wielu badaczy, uwewnętrznione

i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Profilaktyka-diagnoza-terapia, red. H. Krauze-Sikorska, K. Kuszak, Poznań 2008, s. 153-165; P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 326-337.

¹² Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, Warszawa 2012.

¹³ H. Krauze-Sikorska, *Zaburzenia w uczeniu się*, [w:] *Edukacja elementarna jako strategia zmian rozwojowych dziecka*, red. H. Sowińska, R. Michalak, Kraków 2004, s. 107.

¹⁴ 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.

¹⁵ D. Klus-Stańska, *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Olsztyn 2004, s. 19; E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2004, s. 66.

w toku socjalizacji i wychowania stereotypy związane z płcią, które stanowią budulec kulturowej i indywidualnej koncepcji roli płciowej¹⁶, w znacznym stopniu i na wiele sposobów wpływają na sposób realizacji roli ucznia/uczennicy oraz proces przystosowania i funkcjonowania dziecka i młodej osoby w warunkach szkolnych¹⁷. Różnice w zachowaniu dziewczynek i chłopców oraz sztywność w stereotypowym postrzeganiu płci na skutek treningu socjalizacyjnego i wczesnego etapu rozwoju poznawczego obserwuje się już u dzieci 4-5-letnich¹⁸. Owe różnice w poszczególnych obszarach rozwojowych, jak dowodzą wyniki diagnoz psychologiczno-pedagogicznych, stają się szczególnie widoczne w sytuacji startu szkolnego¹⁹.

Z badań przeprowadzonych w Polsce na reprezentatywnej próbie dzieci 6-letnich, a przedstawionych w raporcie: „Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju”²⁰ wynika, że biorąc równocześnie pod uwagę: miejsce zamieszkania i rodzaj placówki, do której uczęszczały dzieci realizujące roczne przygotowanie, we wszystkich ważnych dla gotowości szkolnej obszarach: rozwoju fizycznego i aktywności ruchowej oraz sprawności fizycznej, rozwoju umysłowego oraz rozwoju społeczno-emocjonalnego występują istotne różnice między płciami. W porównaniu z dziewczynkami, 6-letni chłopcy wykazują większą aktywność fizyczną oraz sprawność ogólną. Jeśli chodzi o sferę rozwoju umysłowego, o ile nie ujawniły się różnice w zakresie znajomości cyfr i znaków matematycznych oraz rozpoznawania figur geometrycznych, to wyraźnie wyższe wyniki w gotowości do czytania, pisania, liczenia oraz w zakresie rozumowania uzyskały jednak dziewczęta. Badania polskie i międzynarodowe wskazują na powszechność występowania różnicy na niekorzyść chłopców w pisaniu i czytaniu oraz na fakt utrzymywania się jej na kolejnych etapach edukacji²¹. Chłopcy stanowią też zdecydowaną

¹⁶ J.H. Block, *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives*, [in:] *Beyond Sex-Role Stereotypes*, eds A.G. Kaplan, J.P. Bean, Boston-Toronto 1976, p. 63-78.

¹⁷ 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.

¹⁸ S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

¹⁹ Ch. Skelton, B. Francis (eds) *Boys and Girls in the Primary Classroom*, Berkshire 2003.

²⁰ A. Kopik (red.), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Kielce 2007.

²¹ J. Czarnotta-Maczyńska, J. Daniel (oprac.), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012*, Warszawa 2012; Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu*, Warszawa 2012; *Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*, Warszawa 2010; *Education Today 2013. The OECD Perspective*, 2012, s. 104; M. Federowicz (red.), *Raport*

większość dzieci ze zdiagnozowaną dysleksją. W roku 2012 odsetek dyslektyków wśród chłopców w Polsce wyniósł 14,46% i był ponad dwukrotnie wyższy aniżeli wśród dziewczynek – 6,96%²².

Szczególną uwagę chciałobyśmy zwrócić na rzadko poddawaną refleksji i naukowo rozważaną różnicę między płciami w poziomie rozwoju społeczno-emocjonalnego. W polskich badaniach A. Kopik, obserwując dzieci nauczycielki zarejestrowały niższy u chłopców (w porównaniu z rówieśniczkami) poziom dojrzałości społecznej i emocjonalnej we wszystkich analizowanych obszarach²³. Zebrane dane wskazują, że już w początkowym okresie edukacji chłopcy przyrównywani do rówieśniczek: są mniej samodzielni, gorzej radzą sobie w przestrzeni szkoły, mniej dbają o porządek, są mniej zdyscyplinowani, skoncentrowani i mniej wytrwali w wykonywaniu zadań, wykazują mniejsze zainteresowanie różnymi tematami, częściej kłamią, przejawiają agresję słowną i fizyczną, częściej lubią zwracać na siebie uwagę, rzadziej są gotowi do kompromisu i współpracy, mniej im zależy na sympatii rówieśników, są mniej empatyczni, rzadziej przejawiają postawy troski o innych oraz generalnie wykazują mniejsze umiejętności w nawiązywaniu kontaktów, są mniej zrównoważeni emocjonalnie i słabiej kontrolują wyrażanie emocji, częściej nieadekwatnie do sytuacji reagują złością i gniewem, częściej przejawiają oznaki lęku i niepokoju oraz gorzej radzą sobie z frustracją i stresem. Biorąc pod uwagę fakt stereotypowych założeń związanych z płcią, które mogą wpływać na wypowiedzi i ujawniane sądy nauczycielek, obraz różnic może być przejawiany. Jednakże, wyniki innych badań krajowych i zagranicznych dowodzą, że chłopcy zdecydowanie częściej niż rówieśniczki przejawiają niemal wszystkie typy zachowań antyspołecznych i agresywno-przemocowych oraz w większym stopniu ujawniają negatywny stosunek do szkoły i nauczycieli²⁴.

o stanie edukacji 2010, Warszawa 2011; A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków 2011.

²² Za: J. Czarnotta-Maczyńska, J. Daniel (oprac.), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012*, s. 7-9.

²³ Pod uwagę wzięto następujące kryteria: samodzielność, stosunek do zadań, przestrzeganie norm i reguł współżycia w grupie, współdziałanie w grupie, kontakty koleżeńskie, 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.

²⁴ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz, *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Warszawa 2005; A. Brzezińska, E. Hornowska, *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2007; J. Czapiński, *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole*, [w:] *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009, s. 22-117; I. Chmura-Rutkowska, *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płeć. Kontekst społeczno-kulturowy*, Forum Oświatowe, 2012, 1 (46), s. 41-73.

Z powodu statystycznie większych trudności w zakresie czytania i pisanania, a także problemów w obszarze rozwoju społecznego i emocjonalnego – w Polsce, podobnie jak w wielu innych krajach – do kategorii dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi kwalifikowani są częściej chłopcy niż dziewczynki²⁵. Według danych GUS, 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. chłopców)²⁶. W krajach OECD stosunek liczby chłopców do dziewcząt wśród dzieci ze SPE jest podobny i wynosi średnio: 60% do 40%.

Dzieci ze SPE dotyczy szczególnie duże ryzyko wystąpienia niepowodzeń szkolnych, uwikłania w przemoc i zachowania antyspołeczne²⁷, czego skutkiem w dłuższej perspektywie życiowej jest znalezienie się na marginesie kultury i społeczeństwa²⁸. Ważnym pytaniem jest zatem, czy zwiększone statystycznie, w przypadku chłopców, ryzyko patologizacji zachowania, jako wtórny efekt niepowodzeń szkolnych, brane jest pod uwagę przez profesjonalistów edukacji oraz w jaki sposób owe różnice są tłumaczone.

Najogólniej rzecz ujmując, w literaturze dotyczącej wyjaśniania różnic zachowań dziewcząt i chłopców można spotkać odwołania do dwóch grup teorii²⁹: biologicznej i socjobiologicznej (esencjalizm biologiczny) oraz społeczno-kulturowych (in. odmiennej socjalizacji). W koncepcjach

²⁵ *Equity in Education. Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages. Statistics and Indicators*, 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.

²⁶ Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, Warszawa 2012.

²⁷ I. Chrzanowska, *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Rolland, 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.

²⁸ 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; M.M. Lefkowitz, L.D. Eron, L.O. Walder, L.R. Huesmann, *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; B. Urban, *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Kraków 2001; K. Kmiecik-Baran, *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Warszawa 2000.

²⁹ L. Brannon, *Psychologia rodzaju*, Gdańsk 2002; S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańsk 2000.

społeczno-kulturowych, które stanowią podstawę teoretyczną prezentowanego przez nas studium różnicy, krytykuje się ideę biologicznie zeterminowanej polaryzacji cech, zachowań i ról kobiecych oraz męskich, wskazując na społeczne mechanizmy wytwarzania różnicy między płciami, wbudowane w proces socjalizacji, wychowania i inkulturacji. Ponadto, socjalizację i wychowanie do wąsko rozumianych ról kobiecych i męskich uznaje się za mechanizm utrudniający i ograniczający rozwój. Argumentów na poparcie tych teorii dostarczają chociażby wyniki metaanaliz badań dotyczących podobieństw i różnic między kobietami a mężczyznami, dowodzących istnienia dużej różnorodności kulturowej i zmienności w czasie w zakresie cech i zachowań, które uznaje się za typowe płciowo³⁰. Zgodnie z poznawczo-rozwojową teorią schematów płci S.L. Bem oraz jej rozwinięciem (koncepcja pryzmatu rodzaju), jednostka na wczesnym etapie rozwoju posługując się zastanymi kulturowymi definicjami kobiecości i męskości, w procesie osobniczego rozwoju przyswaja, co jest właściwe dla każdej płci i aktywnie konstruuje na podstawie tej wiedzy strukturę poznawczą, zwaną „schematem rodzaju” (*gender schema*)³¹. Socjalizacja oraz wychowanie dziewcząt i chłopców do ról rodzajowych rozpoczyna się bardzo wcześnie.

Bez wątpienia, w przedszkolach i szkołach ujawniają się efekty treningu socjalizacji i edukacji domowej, rówieśniczej, przedszkolnej, religijnej, medialnej oraz każdej innej, jednak sposób programowania i organizowania edukacji, a szczególnie sami nauczyciele (ich przekonania, oczekiwania, nastawienia i zachowania) tworzą mechanizm podtrzymujący i produkujący odmienne ze względu na płeć doświadczenia i osiągnięcia edukacyjne. Świadczą o tym liczne studia, dotyczące chociażby reprodukowanych w programach i podręcznikach szkolnych stereotypów oraz uprzedzeń związanych z płcią, czy stosowanych przez nauczycieli i nauczycielki „podwójnych standardów” w obszarze wymagań i oceniania zachowań dziewcząt i chłopców w szkole³².

³⁰ D.L. Best, J.E. Williams, *Perspektywa międzykulturowa*, [w:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, Gdańsk 2002, s. 119-142.

³¹ S.L. Bem, *Męskość. Kobiecość*, Gdańsk 2000.

³² M. Arnot, *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, London 2002; B. Thorne, *Gender play: girls and boys in school*, Buckingham 1993; L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja. Studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*, Wrocław 2007; J. Ostrouch, „Kobiecość w klasie”. *Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004; I. Chmura-Rutkowska, „Fartuchowce” i strażacy – czyli płeć w elementarzu, *Forum Oświatowe*, 2002, 2, s. 47-64; R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993; C. Paechter, *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Buckingham 2000; M. Falkiewicz-Szult, *Przemoc symboliczna w przedszkolu*, Kraków 2007, s. 130-135; D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 99-

Jak już wspominałyśmy, badania dowodzą, że nauczyciele i nauczycielki mają silnie uwewnętrznione stereotypowe poglądy na kobiecość i męskość oraz bardzo często przekonani są o biologicznym źródle owej różnicy. L. Kopciewicz udowodniła, że zarówno nauczycielki, jak i nauczyciele w Polsce bardzo często przekonani są o odmiennych cechach, predyspozycjach, a w konsekwencji sprawnościach szkolnych dziewczynek i chłopców. Zdaniem nauczycielek wczesnej edukacji, uczennice z natury są: uważne, solidne, systematyczne, pracowite, staranne, dokładne, zależy im na estetyce, niezdecydowane, bierne, konformistyczne, nie potrafią dyskutować, zdyscyplinowane, zrównoważone emocjonalnie, spokojne, ułożone, pokorne, grzeczne, miłe, pogodne, przymilne, oddane, wdzięczne, płaczliwe, piskliwe, hałaśliwe, krzykliwe, kapryśne, pretensjonalne, zarozumiałe, złośliwe i nastawione na rywalizację między sobą. Z kolei chłopcy, zdaniem nauczycielek, są: nieuważni, mało skoncentrowani, mało solidni, niesystematyczni, mało staranni i dokładni, ambitni, zdecydowani, konkretni, zadaniowi, z własnym zdaniem, chętnie się wymądrzają, pyskują, aktywni, przebojowi, dynamiczni, pełni energii, odważni w prezentowaniu własnej opinii, skorzy do dyskusji, niezależni, niezdyscyplinowani, nadpobudliwi, żywotni, uparci, odważni, skłonni do ryzyka, przeszkadzający, skupieni na sobie, agresywni³³. Owa proskolna postawa dziewcząt oraz potencjalnie gorsza umiejętność dostosowywania się do warunków i wymagań szkoły u chłopców, w potocznym myśleniu, jest „normalna” i „naturalna”. Jednak, jak wskazuje wiele autorek i autorów, źródłem asymetrii doświadczeń oraz wielu określanych jako specyficznie chłopięcych i dziewczęcych zachowań w szkole jest ów intensywny trening do tradycyjnie pojmowanej roli męskiej lub kobiecej, której wymagania i przepisy mogą sprzyjać lub stać w konflikcie wobec kultury i wymagań szkolnych. Analiza przepisów zawartych w roli wzorowego ucznia masowej szkoły oraz stereotypów dotyczących zachowania typowego „normalnego” chłopca i typowej „normalnej” dziewczynki pokazuje wyraźnie, że jest to potencjalny obszar konfliktu ról.

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; R. Szczepanik, *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2004, s. 93-108; E. Bochno, *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; M. Abramowicz (red.), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, Warszawa 2011.

³³ L. Kopciewicz, *Rodzaj i edukacja*, s. 172-173.

Metodologia badań własnych

Cel badań

Głównym celem przeprowadzonych badań była próba odpowiedzi na pytanie, czy istnieją, a jeśli tak, to jak duże i jakiego typu, różnice w poziomie przystosowania i gotowości szkolnej sześciolletnich dziewczynek i chłopców, ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez specjalnych potrzeb edukacyjnych, uczęszczających do pierwszej klasy szkoły podstawowej.

Problematyka

Uszczegóławiając problematykę, postawiliśmy następujące pytania badawcze:

1. Czy istnieją pomiędzy sześciolletnimi chłopcami a dziewczynkami różnice w poziomie gotowości szkolnej (do czytania, pisania, liczenia i rozumowania) w grupach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez SPE? Jeśli tak, to jaki jest charakter tych różnic?

2. Czy istnieją pomiędzy sześciolletnimi chłopcami a dziewczynkami różnice w poziomie przystosowania szkolnego w grupach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez SPE? Jeśli tak, to jaki jest charakter tych różnic?

3. Czy różnica płciowa w poziomie gotowości szkolnej i przystosowania szkolnego jest podobna w grupach dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez SPE?

Metoda

Szukając metody, która pozwoliłaby oszacować wielkość oraz charakter różnic między sześciolletnimi dziewczynkami a chłopcami w obszarze dojrzałości/gotowości i przystosowania do szkolnej rzeczywistości oraz odnieść wyniki do innych badań, zdecydowaliśmy się zastosować często używane i popularne w polskim systemie oświatowym metody testowe.

Narzędzia badawcze

W badaniach posłużyliśmy się następującymi narzędziami badawczymi:

- kwestionariuszem CBI Schaefera i Aaronsona w adaptacji J. Rembowskiego;

- kwestionariuszem DS1 – Testu Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń.

Poziom dojrzałości szkolnej zbadano zmodyfikowaną wersją Testu Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń DS1³⁴. Za jego pomocą bada się rozwój intelektualny, szczególnie myślenie operacyjne, rozwój sprawności percepcyjno-motorycznych, umiejętność posługiwania się elementarnymi pojęciami matematycznymi oraz rozumowanie. Ogólny poziom rozwoju umysłowego dzieci reprezentują następujące kategorie szczegółowe:

- gotowość do czytania: zadania obejmujące porównywania globalne, analityczne i abstrakcyjne rzeczy, zbiorów i znaków oraz analizę i syntezę przedmiotów konkretnych o różnym stopniu abstrakcyjności;
- gotowość do pisania: zadania obejmujące analizę i syntezę znaków graficznych i figur geometrycznych;
- gotowość do liczenia: zadania obejmujące elementarne pojęcia matematyczne (ujmowanie ilościowe i rozumienie mocy zbioru oraz porównywanie zbiorów);
- rozumowanie: myślenie przyczynowo-skutkowe i rozumowanie na podstawie rozpoznawania niedorzeczności na obrazkach.

Wyniki uzyskane w poszczególnych kategoriach zadań sumuje się i przekształca na ocenę jakościową. Ogólny poziom dojrzałości szkolnej jest określany na podstawie skali zaprezentowanej w tabeli 1.

Tabela 1

Skala poziomu gotowości szkolnej

Wynik punktowy	Poziom dojrzałości szkolnej
35–44	wysoki
15–34	doby
8–14	wystarczający
0–7	niewystarczający

Poziom przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich był badany za pomocą testu CBI E.S. Schaefera i M.A. Aaronsona, który został przetłumaczony i zaadaptowany do warunków polskich przez J. Rembowskiego³⁵. Kwestionariusz składa się z 60 stwierdzeń, które odnoszą się do ujawnianego przez dziecko zachowania w szkole, jego stosunku do obowiązków szkolnych oraz jego relacji z rówieśnikami i nauczycielami. Każde stwierdzenie jest punktowane od 1-4. Sześćdziesiąt itemów kwestionariusza tworzy 12 skal, określających zachowanie się dziecka

³⁴ B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003.

³⁵ J. Rembowski, *Więzi uczuciowe w rodzinie*, Warszawa 1972.

w szkole i stopień jego przystosowania, po 5 itemów w każdej. Są to: ekspresja słowna, nadruchliwość, życzliwość, odsuwanie się, wytrwałość, nerwowość, towarzyskość, roztargnienie, taktowne postępowanie, nieśmiałość (zażenowanie), koncentracja, zawziętość. Różnice pomiędzy wynikami poszczególnych skal pozytywnych i negatywnych informują o trzech czynnikach (wymiarach osobowości) przepowiadających zachowanie się dziecka:

- pierwszy czynnik to wymiar ekstrawersja-introwersja; w skład tego czynnika wchodzi postawy szczególne: ekspresja słowna, towarzyskość oraz odsuwanie się, nieśmiałość (zażenowanie);
- drugi czynnik dotyczy zachowania pozytywnego w przeciwieństwie do negatywnego i zawiera następujące postawy: życzliwość i taktowne zachowanie oraz nerwowość i zawziętość;
- trzeci czynnik to wymiar informujący o pozytywnej lub negatywnej orientacji w zachowaniu i składa się z następujących cech: wytrwałość, koncentracja oraz nadruchliwość i roztargnienie.

Suma wyników poszczególnych trzech czynników przepowiadających daje ogólny poziom przystosowania, który zawiera się w granicach od 90 do -90 punktów. Na tej podstawie sformułowano sześciopunktową skalę przystosowania:

1. 90–60 punktów – bardzo wysoki poziom przystosowania;
2. 59–30 punktów – wysoki poziom przystosowania;
3. 29–0 punktów – przeciętny poziom przystosowania;
4. -1 – -30 punktów – bardzo niski poziom przystosowania;
5. -31 – -60 punktów – niski poziom przystosowania;
6. -61 – -90 punktów – ostre nieprzystosowanie.

Charakterystyka próby badawczej

Badaniami objęto 240 sześciolletnich dzieci – uczniów i uczennic klasy pierwszej z dziewiętnastu publicznych szkół podstawowych, mieszczących się na terenie Wielkopolski. W grupie tej znajdowało się 120 dzieci bez specjalnych potrzeb edukacyjnych i 120 ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, podzielonych na trzy grupy (z równą reprezentacją płci):

- dzieci z trudnościami sensorycznymi;
- dzieci z trudnościami logopedycznymi;
- dzieci z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania.

Kryterium doboru do grupy badawczej dzieci ze SPE była założona w szkole Karta Indywidualnych Potrzeb Ucznia – KIPU, diagnozująca specjalne potrzeby edukacyjne dziecka w obszarach: trudności sensorycznych, trudności logopedycznych lub ogólnego obniżenia poziomu

funkcjonowania. Diagnoza ta, zgodnie z rozporządzeniem z 17 listopada 2010 (DzU z 2011 r., nr 228, poz. 1487) mogła być przeprowadzona przez zespół powołany w szkole na podstawie analizy opinii lub orzeczeń, ewentualnie rozpoznania indywidualnych potrzeb dziecka (zaobserwowanych przez nauczyciela).

Tabela 2

Liczebność i charakterystyka próby badawczej

Grupy dzieci	Liczba dzieci		
	dziewczeta	chłopcy	razem
Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi	20	20	40
Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	20	20	40
Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania	20	20	40
Dzieci bez SPE	60	60	120
Razem	120	120	240

Źródło: badania własne.

Procedura badawcza

Badania zostały przeprowadzone w drugim semestrze roku szkolnego 2011/2012, w szkołach podstawowych ogólnodostępnych na terenie województwa wielkopolskiego. Kwestionariusz DS1 – Testu Dojrzałości Szkolnej B. Wilgockiej-Okoń dzieci wypełniały w swoich klasach szkolnych, przy wsparciu swojej nauczycielki lub pedagoga szkolnego, natomiast kwestionariusz CBI Schaefera i Aaronsona w adaptacji J. Rembowskiego wypełniał wychowawca klasy, do której uczęszczały badane dzieci. Na przeprowadzenie powyższych badań wyraziła zgodę dyrekcja szkoły oraz rodzice.

Wyniki badań własnych

Poziom dojrzałości szkolnej

Różnica w poziomie dojrzałości szkolnej dzieci ze SPE i bez SPE w przeprowadzonych badaniach okazała się znaczna. Zdecydowana większość dzieci bez SPE (83,3%) ulokowała się na poziomie dobrym, w przypadku dzieci ze SPE jest ich mniej: 64,2%. Na wysokim poziomie znalazło się 9,2% dzieci bez SPE i 3,3% dzieci ze SPE. Największa różni-

ca ujawniła się na poziomie wystarczającym, który w testach osiągnęło co czwarte (25,8%) dziecko ze SPE i 6,7% bez SPE. Głównym problemem okazały się dysfunkcje dzieci ze zdiagnozowanym ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania. Wyniki zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3

Poziom dojrzałości szkolnej dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, z uwzględnieniem różnych typów specjalnych potrzeb

Poziom dojrzałości szkolnej	Ogółem dzieci bez SPE		Ogółem Dzieci ze SPE, w tym:		Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poz. funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Wysoki	11	9,2	4	3,3	0	0	0	0	4	10
Dobry	100	83,3	77	64,2	15	37,5	33	82,5	31	77,5
Wystarczający	8	6,7	31	25,8	19	47,5	6	15	4	10
Niewystarczający	1	0,8	8	6,7	6	15	1	2,5	1	2,5
Ogółem	120	100	120	100	40	100	40	100	40	100

Źródło: badania własne.

Wśród dzieci ze SPE dziewczynki osiągnęły średnio wyraźnie lepsze wyniki od chłopców w ocenie poziomu dojrzałości szkolnej. Co prawda, wysoki poziom osiągnęło zarówno 3,3% dziewcząt, jak i 3,3% chłopców w swojej grupie płciowej, jednak już na poziomie dobrym pojawiły się wyraźne różnice; znalazło się na nim 73,3% badanych dziewczynek i 55% chłopców. Poziom wystarczający dotyczył 20% dziewczynek i 31,7% chłopców, natomiast poziom niewystarczający dotyczył już co dziesiątego chłopca (10%) w badanej grupie i 3,3% dziewczynek. W mniejszym stopniu różnica płci ujawniła się w grupie dzieci bez SPE, chociaż i tutaj dziewczynki średnio osiągnęły wyższy stopień dojrzałości szkolnej niż chłopcy. Największa różnica dotyczyła poziomu wystarczającego, na którym znalazł się co dziesiąty badany chłopiec i 3,3% dziewczynek. Powyższe wnioski zebrano w tabeli 4.

Różnica między dziewczynkami i chłopcami ze SPE dotyczyła przede wszystkim grupy z trudnościami logopedycznymi, gdzie większość badanych dziewczynek ulokowała się na dobrym poziomie dojrzałości szkolnej, natomiast chłopcy na poziomie dobrym i wystarczającym. Różnice ilustruje tabela 5.

Tabela 4

Porównanie poziomu dojrzałości szkolnej sześciolatków dziewczynki i chłopcy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, z uwzględnieniem różnych typów specjalnych potrzeb

Poziom dojrzałości szkolnej	Dzieci bez SPE		Dzieci ze SPE	
	Dz	Ch	Dz	Ch
Wysoki	6 (10%)	5 (8,3%)	2 (3,3%)	2 (3,3%)
Dobry	52 (86,7%)	48 (80%)	44 (73,3%)	33 (55%)
Wystarczający	2 (3,3%)	6 (10%)	12 (20%)	19 (31,7%)
Niewystarczający	0 0	1 (1,7%)	2 (3,3%)	6 (10%)
Suma	60 (100%)	60 (100%)	60 (100%)	60 (100%)

Źródło: badania własne.

Tabela 5

Porównanie poziomu dojrzałości szkolnej sześciolatków dziewczynki i chłopcy ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, z uwzględnieniem różnych typów specjalnych potrzeb

Poziom dojrzałości szkolnej	Ogółem, dzieci ze SPE, w tym:		Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poz. funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
Wysoki	2 (3,3%)	2 (3,3%)	0	0	0	0	2	2
Dobry	44 (73,3%)	33 (55%)	9	6	17	16	18	11
Wystarczający	12 (20%)	19 (31,7%)	9	10	3	3	0	6
Niewystarczający	2 (3,3%)	6 (10%)	2	4	0	1	0	1
Suma	60 (100%)	60 (100%)	20	20	20	20	20	20

Źródło: badania własne.

Analizując poszczególne aspekty poziomu dojrzałości szkolnej widać, że różnica pomiędzy dziewczynkami i chłopcami dotyczy w obu grupach badawczych: dzieci ze SPE i bez SPE. Dziewczynki w obu grupach lepiej od chłopców radzą sobie z czytaniem, pisanem i rozumowaniem oraz nieznacznie lepiej z liczeniem. Różnice ilustruje tabela 6.

Tabela 6

Porównanie poziomu dojrzałości szkolnej (z uwzględnieniem poszczególnych wymiarów) sześciolletnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich

Wymiary poziomu dojrzałości szkolnej	Dzieci ze SPE			Dzieci bez SPE		
	Dz	Ch	różnica między Dz a Ch	Dz	Ch	różnica między Dz a Ch
Ogólny poziom	21,98	18,88	3,1	33,32	29,63	3,69
Czytanie	6,63	5,62	1,01	9,15	7,50	1,65
Pisanie	6,23	4,82	1,41	8,48	7,23	1,25
Liczenie	4,58	5,08	0,5	8,05	8,15	0,1
Rozumowanie	4,83	4,37	0,46	7,73	6,62	1,11
Ogółem	60	60		60	60	

Źródło: badania własne.

Poziom przystosowania szkolnego

Analizując ogólnie różnice w poziomie przystosowania szkolnego między dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, okazało się, że tutaj, podobnie jak w poprzednim badaniu, występują istotne różnice w wynikach osiąganych przez dzieci z obu grup. Co piąte (20,8%) dziecko bez SPE osiągnęło poziom wysoki. Wśród dzieci ze SPE zaledwie 1,7% i żadne dziecko z tej grupy nie zakwalifikowało się do poziomu bardzo wysokiego (z grupy bez SPE na poziomie bardzo wysokim znalazło się również niewiele, bo 1,7%). Niemal dwukrotnie częściej dzieci ze SPE osiągały poziom przystosowania szkolnego określany jako zaburzony (64,3% dzieci ze SPE w porównaniu z 35,8% dzieci bez SPE) oraz siedem razy częściej plasowały się na poziomie „ostro zaburzonym” (17,5% dzieci ze SPE i dla porównania 2,5% dzieci bez SPE). Analizę porównawczą poziomów osiągniętych w teście zawiera tabela 7.

W ocenie poziomu przystosowania szkolnego, zarówno w przypadku dzieci ze SPE, jak i bez SPE, dziewczynki osiągnęły średnio lepsze wyniki od chłopców. W przypadku tego testu różnica płci na niekorzyść chłopców wyraźniej zaznaczyła się w grupie dzieci ze SPE. Na poziomie dostatecznym znalazło się trzykrotnie więcej dziewczynek (23,3%) niż chłopców (8,3%). Na poziomie określanym jako zaburzony, gdzie uplasowała się większość badanych dzieci ze SPE, reprezentacja płci jest wyrównana, natomiast na poziomie niższym (ostro zaburzonym) znalazł się co trzeci badany chłopiec (25%) i co 10 dziewczynka (10%). Poziomu bardzo wysokiego nie osiągnęło żadne badane dziecko z tej grupy, natomiast poziom wysoki 3,3% dziewczynek i żaden chłopiec.

Tabela 7

Porównanie poziomów przystosowania szkolnego dzieci sześciolletnich ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, z uwzględnieniem różnych typów specjalnych potrzeb

Poziom przystosowania szkolnego	Ogółem dzieci bez SPE		Ogółem, dzieci ze SPE, w tym:		Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Bardzo wysoki	2	1,7	0	0	0	0	0	0	0	0
Wysoki	25	20,8	2	1,7	0	0	1	2,5	1	2,5
Dostateczny	47	39,2	19	15,8	3	7,5	11	27,5	5	12,5
Zaburzony	43	35,8	77	64,3	28	70	25	62,5	24	60
Ostro zaburzony	3	2,5	21	17,5	8	20	3	7,5	10	25
Nieprzystosow.	0	0	1	0,8	1	2,5	0	0	0	0
Ogółem	120	100	120	100	40	100	40	100	40	100

Źródło: badania własne.

Tabela 8

Porównanie poziomu przystosowania szkolnego sześciolletnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich

Poziom przystosowania szkolnego	Dzieci bez SPE		Dzieci ze SPE	
	Dz	Ch	Dz	Ch
Bardzo wysoki	2 (3,3%)	0 0	0 0	0 0
Wysoki	16 (26,7%)	9 (15%)	2 (3,3%)	0 0
Dostateczny	19 (31,7%)	28 (46,7%)	14 (23,3%)	5 (8,3%)
Zaburzony	22 (36,7%)	21 (35%)	38 (63,3%)	39 (65%)
Ostro zaburzony	1 (1,7%)	2 (3,3%)	6 (10%)	15 (25%)
Nieprzystosowanie	0 0	0 0	0 0	1 (1,7%)
Ogółem	60 (100%)	60 (100%)	60 (100%)	60 (100%)

Źródło: badania własne.

W przypadku dzieci bez SPE, na poziomie wysokim i bardzo wysokim przeważają dziewczęta. Poziom wysoki osiągnęła więcej niż co piąta badana dziewczynka (26,7%) i 15% chłopców. Poziom bardzo wysoki osiągnęło 3,3% dziewczynek i żaden chłopiec. Niemal połowa badanych chłopców (46,7%) znalazło się na poziomie dostatecznym, w porównaniu z 31,7% dziewcząt. Podobnie jak w przypadku dzieci ze SPE, nie ujawniła się różnica płciowa w reprezentacji dzieci na poziomie określanym jako zaburzony, chociaż w przypadku dzieci bez SPE odsetek jest mniejszy i wynosi 22% dla dziewczynek i 21% dla chłopców. Powyższe wnioski zebrano w tabeli 8.

Różnica między dziewczynkami i chłopcami ze SPE dotyczyła dzieci ze wszystkimi typami trudności. Dziewczynki we wszystkich kategoriach osiągały średnio wyższe wyniki. Różnice ilustruje tabela 9.

Tabela 9

Porównanie średniego poziomu przystosowania szkolnego (z uwzględnieniem czynników przepowiadających) sześciolletnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich, z uwzględnieniem różnych typów specjalnych potrzeb

Poziom przystosowania szkolnego	Ogółem dzieci bez SPE		Ogółem, dzieci ze SPE, w tym:		Dzieci ze SPE z ogólnie obniżonym poziomem funkcjonowania		Dzieci ze SPE z trudnościami sensorycznymi		Dzieci ze SPE z trudnościami logopedycznymi	
	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch	Dz	Ch
Ogólny poziom przystosowania	12,67	9,27	-11,97	-18,72	-14,45	-25,80	-4,7	-7,80	-16,75	-22,55
Trzeci czynnik przepowiadający	-3,62	-5,50	-12,73	-15,03	-16,20	-20,70	-9,75	-11,50	-12,25	-12,90
Drugi czynnik przepowiadający	9	8,88	2,55	0,1	3,45	-0,15	3,05	1,8	1,15	-1,35
Pierwszy czynnik przepowiadający	7,28	5,88	-1,78	-3,78	-1,70	-4,95	2,0	1,9	-5,65	-8,30
Ogółem	60	60	60	60	20	20	20	20	20	20

Źródło: badania własne.

Jak wynika z prezentowanych badań własnych, różnica pomiędzy dziewczynkami a chłopcami bez SPE w poziomie przystosowania jest generowana głównie w zakresie pierwszego i trzeciego czynnika przepowiadającego, natomiast w zakresie drugiego czynnika jest ona minimalna (na poziomie 0,12). W praktyce oznacza to, że chłopcy w mniejszym stopniu niż dziewczynki posiadają umiejętność koncentracji i wytrwałości w realizowaniu zadań oraz częściej dotyczy ich problem nadrucho-

ści i roztargnienia (trzeci czynnik). Badani chłopcy gorzej od dziewcząt radzą sobie w zakresie ekspresji słownej oraz w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów towarzyskich, częściej natomiast cechuje ich nieśmiałość i tendencje do wycofywania się z relacji (pierwszy czynnik).

W przypadku dzieci ze SPE różnice pomiędzy chłopcami a dziewczętami okazały się nieco większe. Bardziej znacząca różnica dotyczy także czynnika drugiego: chłopcy rzadziej od koleżanek wykazują się życzliwością, taktem i równocześnie częściej od nich ujawnia się w ich zachowaniu nerwowość i zawziętość. Rozkład opisywanych rezultatów zaprezentowano w tabeli 10.

Tabela 10

Porównanie średniego poziomu przystosowania szkolnego (z uwzględnieniem czynników przepowiadających) sześciolletnich dziewczynek i chłopców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i bez nich

Poziom przystosowania szkolnego	Dzieci bez SPE			Dzieci ze SPE		
	Dz	Ch	różnica między Dz a Ch	Dz	Ch	różnica między Dz a Ch
Ogólny poziom przystosowania	12,67	9,27	3,4	-11,97	-18,72	6,75
Trzeci czynnik przepowiadający	-3,62	-5,50	1,88	-12,73	-15,03	2,3
Drugi czynnik przepowiadający	9	8,88	0,12	2,55	0,1	2,45
Pierwszy czynnik przepowiadający	7,28	5,88	1,4	-1,78	-3,78	2
Ogółem	60	60		60	60	

Źródło: badania własne.

Podsumowanie wyników badań własnych

- W zakresie poziomu gotowości i przystosowania szkolnego, zarówno w grupie badanych dzieci ze SPE, jak i bez SPE, występują różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami.
- W obu testach dziewczynki osiągnęły średnio lepsze wyniki od chłopców, co oznacza statystycznie wyższy poziom w zakresie dojrzałości i przystosowania szkolnego.
- Analiza porównawcza pokazuje, że różnice między płciami w grupie dzieci ze SPE i bez SPE mają ten sam charakter i kierunek, są jednak statystycznie większe.

- Grupą obciążoną największym ryzykiem niepowodzeń szkolnych są chłopcy ze SPE.
- W kontekście dojrzałości szkolnej, chłopcy ze SPE i bez SPE gorzej od rówieśniczek radzili sobie z czytaniem, pisaniem i rozumowaniem oraz nieznacznie lepiej z liczeniem. Wśród dzieci ze SPE największe różnice płciowe w wyżej wymienionych obszarach dotyczyły grupy z trudnościami logopedycznymi.
- Test przystosowania szkolnego ujawnił także różnicę między płciami na korzyść dziewcząt zarówno w grupie dzieci ze SPE, jak i bez SPE. Chłopcy w obu grupach w mniejszym stopniu niż dziewczynki wykazują umiejętności koncentracji i wytrwałości w realizowaniu zadań oraz częściej dotyczy ich problem nadruchości i roztargnienia, gorzej od dziewcząt radzą sobie w zakresie ekspresji słownej oraz w nawiązywaniu i utrzymywaniu kontaktów towarzyskich, częściej zaś cechuje ich nieśmiałość i tendencje do wycofywania się z relacji. W przypadku grupy chłopców ze SPE problemy te nasilają się, a ponadto w tej grupie chłopców w większym stopniu występuje problem braku życzliwości i taktu, a także skłonność do nerwowości i zawziętości, w porównaniu z rówieśniczkami.

Dyskusja

Mamy świadomość, że płeć w sensie biologicznym i kulturowym (rodzaj) jest jednym z wielu czynników wpływających na doświadczenia, czas trwania, kierunek i efekty edukacji. Współcześnie duże badania porównawcze uwzględniają ową złożoność ludzkich doświadczeń i skomplikowany mechanizm kumulatywnego nakładania się i interakcji wielu czynników (np. pochodzenia etnicznego, sytuacji ekonomicznej, wieku itp.). Uważamy jednak, podobnie jak wielu innych badaczy i badaczek, że istnieje wystarczająco dużo powodów, dla których warto w sposób szczególny przyglądać się i analizować problemy różnic związanych z płcią i rodzajem (*gender gap*) w edukacji³⁶.

W kontekście wyników badań własnych, wskazujących na płeć/rodzaj jako ważny czynnik różnicujący szanse edukacyjne dzieci już na starcie szkolnym oraz fakt, że największym ryzykiem niepowodzeń szkolnych obciążeni są chłopcy ze SPE, chcielibyśmy zwrócić uwagę na potencjalnie silny związek między obserwowanymi różnicami między dziewczyn-

³⁶ A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet*; B. Chołuj, *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Warszawa 2007; *Marnowanie talentów: sprawa prywatna czy publiczna? Kobiety i nauka w krajach Enwise*, Raport dla Komisji Europejskiej Grupy Eksperckiej ENWISE: „Kobiety w nauce”, Luksemburg 2003.

kami 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. Szczególnie ważnym obszarem do namysłu i zmiany w obszarze oddziaływań pedagogicznych wydaje się alfabetyzacja i rozwój społeczno-emocjonalny chłopców, ze względu na indywidualne i całonocne, a także ogólnospołeczne skutki analfabetyzmu oraz uwikłania chłopców i mężczyzn w zachowania antyspołeczne i przemoc. Niższy poziom kompetencji i w konsekwencji wyższe u chłopców ryzyko niepowodzeń szkolnych, jak sugeruje wielu badaczy, jest w dużej części skutkiem stereotypowego postrzegania „natury” chłopców oraz wyobrażeń dotyczących męskiej roli społecznej.

W związku z tym, że różnice między dziewczynkami a chłopcami w rozwoju poszczególnych kompetencji uznawanych za proedukacyjne i prospołeczne ujawniają się już na progu edukacji szkolnej, zmiany na rzecz większej wrażliwości na problematykę rodzaju oraz świadomości i wiedzy o zagrożeniach wynikających z nacisku na stereotypowe wychowanie powinny dotyczyć nie tylko organizatorów edukacji szkolnej i nauczycieli, ale wszystkich znaczących osób i instytucji wspierających dziecko na wcześniejszych etapach rozwoju. Ważna wydaje się również refleksja, jakie mechanizmy usytuowane na poziomie edukacji przedszkolnej mogłyby wspierać te obszary, które dla dziewcząt i chłopców z powodu stereotypów kulturowych wiążą się z największym ryzykiem niepowodzeń szkolnych.

I wreszcie, warto podkreślić, że w związku z marginalizowaniem i pomijaniem w ministerialnych materiałach informacyjnych, raportach z badań³⁷ i dyskusjach problematyki specjalnych potrzeb edukacyjnych, podzielane przez wielu specjalistów obawy rodziców, dotyczące rozpoczęcia edukacji szkolnej dzieci ze SPE w wieku sześciu lat, wydają się uzasadnione.

BIBLIOGRAFIA

- 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, GWP, Gdańsk 2005.
- Arnot M., *Reproducing gender: essays on educational theory and feminist politics*, Routledge Falmer, London 2002.

³⁷ *Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym*, Warszawa 2013.

- Badanie 6- i 7-latków na starcie szkolnym, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
- Bem S.L., *Męskość. Kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, GWP, 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:] *Kobiety, mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice*, red. B. Wojciszke, GWP, Gdańsk 2002.
- Block J.H., *Conceptions of Sex Role: Some Cross-Cultural and Longitudinal Perspectives*, [in:] *Beyond Sex-Role Stereotypes*, eds A.G. Kaplan, J.P. Bean, Boston-Toronto 1976.
- Bochno E., *Stereotyp płci czy płęć języka? Szkolne interakcje komunikacyjne nauczycielek z uczennicami i uczniami*, [w:] *Koniec mitu niewinności? Płęć i seksualność w socjalizacji i edukacji*, red. L. Kopciewicz, E. Zierkiewicz, WPiK, Warszawa 2009.
- Brannon L., *Psychologia rodzaju*, GWP, Gdańsk 2002.
- Brzezińska A., *Współczesne ujęcie gotowości szkolnej*, [w:] *O pomyślny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Biuletyn informacyjny PTD, nr 23 – Wydział Specjalne, Warszawa 2002.
- Brzezińska A., 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.
- Centralna Komisja Egzaminacyjna, *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.
- Chmura-Rutkowska I., „*Fartuchowce*” i strażacy – czyli płęć w elementarzu, *Forum Oświatowe*, 2002, nr 2.
- Chmura-Rutkowska I., *Przemoc rówieśnicza w gimnazjum a płęć. Kontekst społeczno-kulturowy*, *Forum Oświatowe*, 2012, 1 (46).
- Chołuj B., *Polityka równości płci. Polska 2007. Raport*, Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2007.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Nauczycielskie i uczniowskie przekazy socjalizacyjne związane z płęcią*, [w:] *Płęć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Płęć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Chrzanowska I., *Trudności w uczeniu się jako źródło problemów w przystosowaniu szkolnym uczniów i agresji rówieśniczej*, [w:] *Bullying a specjalne potrzeby edukacyjne. Podręcznik metodyczny*, red. J. Pyżalski, E. Rolland, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi/Centrum Badań Behawioralnych Uniwersytetu Stavanger, Łódź 2011.
- Czapiński J., *Diagnoza szkolna 2009. Przemoc i inne problemy w polskiej Szkole*, [w:] *Raport roczny programu społecznego „Szkoła bez przemocy”*, Warszawa 2009.
- Czarnotta-Maczyńska J., Daniel J. (oprac.), *Osiągnięcia uczniów kończących szkołę podstawową w roku 2012. Sprawozdanie ze sprawdzianu 2012*, Centralna Komisja Egzaminacyjna, Warszawa 2012.

- 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.
- Federowicz M. (red.), *Raport o stanie edukacji 2010*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2011.
- Główny Urząd Statystyczny, *Oświata i wychowanie. Kształcenie specjalne w szkołach podstawowych. Raport 2011/2012*, GUS, Warszawa 2012.
- 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.
- 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.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, PWN, Warszawa 1989.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004.
- Klus-Stańska D., *Adaptacja szkolna siedmiolatków*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2004.
- 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. Kulesz, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2010.
- Kmieciak-Baran K., *Młodzież i przemoc. Mechanizmy socjologiczno-psychologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Kołąkowski A., *Kliniczny obraz zaburzeń zachowania*, [w:] *Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka*, red. A. Kołąkowski, GWP, 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. (red.), *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*, Wydawnictwo Tekst, Kielce 2007.
- 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.
- Kwieciński Z., *Nieuniknione? Funkcje alfabetyzacji w dorosłości*, Wydawnictwo UMK, Toruń-Olsztyn 2002.
- 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.

- 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.
- 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.
- Michalak R., Misiorna E., *Gotowość, dojrzałość szkolna dziecka a dojrzałość instytucjonalna*, [w:] *Konteksty gotowości szkolnej*, red. R. Michalak, E. Misiorna, Wydawnictwo CMPPP, Warszawa 2006.
- Olweus D., *Mobbing. Fala przemocy w szkole. Jak ją powstrzymać?* Wydawnictwo Jacek Santorski i Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2007.
- Ostrouch J., „Kobiecość w klasie”. *Kształtowanie gender w perspektywie socjopedagogicznej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J., *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2005.
- Paechter C., *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*, Open University Press, Buckingham 2000.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, GWP, Gdańsk 2005.
- Renzetti C.M., Curran D.J., *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Rembowski J., *Więzi uczuciowe w rodzinie*, PWN, Warszawa 1972.
- Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów. Obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie*. Raport sieci Eurydice, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2010.
- Skelton Ch., Francis B. (red.), *Boys and Girls in the Primary Classroom*, McGraw-Hill Education, Berkshire 2003.
- Szczepanik R., *Nauczyciele wobec zachowań szkolnych uczniów i uczennic starszych klas szkoły podstawowej*, [w:] *Płeć i rodzaj w edukacji*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, WSHE, Łódź 2004.
- Szczyrba D., *Czynniki wpływające na poziom dojrzałości szkolnej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Tychy 2003.
- Thorne B., *Gender play: girls and boys in school*, Open University Press, Buckingham 1993.
- Urban B., *Dewiacje wśród młodzieży: uwarunkowania i profilaktyka*, Wydawnictwo UJ, Kraków 2001.
- Wilgocka-Okoń 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-Okoń B., *Gotowość szkolna w perspektywie historycznej*, [w:] *O pomyslny start ucznia w szkole*, red. W. Brejnak, Biuletyn Informacyjny TPD, nr 23, Warszawski Oddział nr 1 Polskiego Towarzystwa Dysleksji, Warszawa 2002.
- Wilgocka-Okoń B., *Gotowość szkolna dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, GWP, Gdańsk 2005.

