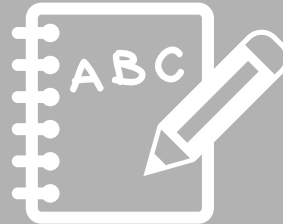




**RZECZNIK PRAW
OBYWATELSKICH**



Równe traktowanie w szkole

RAPORT Z BADANIA W SZKOŁACH
ORAZ ANALIZA ILOŚCIOWA PROGRAMÓW
WYCHOWAWCZO-PROFILAKTYCZNYCH



**RZECZNIK PRAW
OBYWATELSKICH**

Równe traktowanie w szkole

**Raport z badania w szkołach oraz
analiza ilościowa programów
wychowawczo-profilaktycznych**

WARSZAWA 2021

BIULETYN RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH 2021, nr 3

Zasada Równego Traktowania. Prawo i praktyka, nr 32

Równe traktowanie w szkole. Raport z badania w szkołach oraz analiza ilościowa programów wychowawczo-profilaktycznych

Redakcja merytoryczna serii Zasada Równego Traktowania. Prawo i Praktyka:

Marcin Wiącek, Rzecznik Praw Obywatelskich

Autorzy raportu z badań (rozdziały III-V):

Dominika Bulska, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Uniwersytet Warszawski

Magdalena Skrodzka, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Uniwersytet Warszawski

Marek Smulczyk, Katedra Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją, Uniwersytet Warszawski

Mikołaj Winiewski, Centrum Badań nad Uprzedzeniami, Uniwersytet Warszawski

Autorki (rozdział I-II, VI):

Magdalena Kuruś

Aleksandra Szczerba

Komitet redakcyjny w Zespole ds. Równego Traktowania:

Anna Chabiera

Magdalena Kuruś

Marcin Sośniak

Aleksandra Szczerba

Stan prawny na 30 listopada 2021 r.

Wydawca:

Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich

al. Solidarności 77, 00-090 Warszawa

bip.brpo.gov.pl

Infolinia Obywatelska: 800 676 676

Publikacja jest dostępna na licencji Creative Commons:

Uznanie autorstwa – na tych samych warunkach 3.0 Polska (CC BY-SA)

Warszawa 2021

ISSN 0860-7958

Oddano do składu i druku w grudniu 2021 r.

Nakład: 200 egz.

Projekt graficzny, skład i druk:

C&C Sp. z o.o.

www.ccp.com.pl

Spis treści

I. Wstęp.....	5
II. Obowiązek równego traktowania w działalności edukacyjnej i wychowawczej w perspektywie normatywnej.....	8
1. Źródła prawa międzynarodowego publicznego	8
2. Stanowisko organizacji międzynarodowych.....	11
3. Prawo krajowe	13
III. Wyniki badania.....	18
1. Metodologia	18
1) Badanie kwestionariuszowe przeprowadzone w szkołach	19
2) Opis i realizacja badania programów wychowawczo-profilaktycznych	20
2. Analiza programów wychowawczo-profilaktycznych	23
1) Prawa ucznia a prawa człowieka	23
2) Budowanie świadomości w zakresie równego traktowania	24
3) Kategorie społeczne ujęte w programach wychowawczo-profilaktycznych.....	26
4) Praktyczne działania zapisane w programach wychowawczo-profilaktycznych	28
5) Formalne aspekty programów – ewaluacja, konsultacje	29
6) Podsumowanie	30
3. Ankieta oceny funkcjonowania szkoły – badanie dyrekcji.....	30
1) Uczestnictwo w szkoleniach o tematyce równego traktowania	31
2) Przekonania nauczycieli o budowaniu świadomości w zakresie równego traktowania	32
3) Praktyka edukacji wielokulturowej	34
4. Postawy nauczycieli.....	35
1) Postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej.....	36
2) Uczestnictwo w warsztatach antydyskryminacyjnych	37
3) Wiedza na temat nierównego traktowania	38

4) Grupy narażone na dyskryminację.....	40
5. Postawy uczniów.....	41
1) Postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej.....	41
2) Wiedza o dyskryminacji a postawy wobec przemocy.....	42
3) Postawy wobec grup mniejszościowych.....	44
4) Kompetencje i postawy uczniów i uczennic a stosunek wobec grup obcych.....	46
6. Doświadczenia uczniów.....	48
1) Doświadczenia nierównego traktowania.....	48
2) Doświadczenia przemocy i cyberprzemocy rówieśniczej.....	54
3) Dyskryminacja i przemoc a funkcjonowanie psychospołeczne.....	57
IV. Postawy i doświadczenia uczniów. Związki z czynnikami drugiego poziomu.....	61
1. Uprzedzenia uczniów i stosunek do imigrantów.....	61
2. Doświadczenie dyskryminacji i dręczenia (bullyingu) oraz postawy wobec dręczenia.....	67
V. Najważniejsze wnioski z badania. Uwagi końcowe.....	68
1. Analiza programów wychowawczo-profilaktycznych.....	68
2. Analiza sytuacji szkoły na podstawie kwestionariusza dla dyrekcji oraz nauczycielek i nauczycieli.....	69
3. Główne wyniki badania uczniów.....	70
4. Charakterystyka szkoły a postawy uczniów.....	71
VI. Rekomendacje Rzecznika Praw Obywatelskich.....	73

I. Wstęp

Niniejszy raport prezentuje wyniki badania pn. „Równe traktowanie w szkole podstawowej”, zrealizowanego na zlecenie Rzecznika Praw Obywatelskich przez Centrum Badań nad Uprzedzeniami we współpracy z Katedrą Polityki Oświaty i Społecznych Badań nad Edukacją Uniwersytetu Warszawskiego w okresie sierpień – grudzień 2020 r. Głównym celem projektu była **diagnoza stanu realizacji zasady równego traktowania w szkołach podstawowych**. Przeprowadzono ją w oparciu o dwa komponenty:

1. Badanie archiwalne – analizie poddano programy wychowawczo-profilaktyczne 326 szkół. Dokumenty te regulują realizację zadań wychowawczych i profilaktycznych szkoły. Program uchwalany jest co do zasady przez radę rodziców w porozumieniu z radą pedagogiczną, w oparciu o diagnozę przeprowadzaną przez dyrektora szkoły. Szczegółowe ramy programu oraz jego podstawę prawną stanowi ustawa – Prawo oświatowe¹.
2. Badanie kwestionariuszowe przeprowadzone w szkołach z wykorzystaniem kwestionariuszy dotyczących postaw i doświadczeń uczniów, postaw nauczycieli oraz opisujących sytuację w szkole, skierowanych do dyrektorów szkół. Łącznie zrealizowanych zostało 1 800 wywiadów z młodzieżą. Ankietę dla nauczycieli i nauczycielek wypełniło 1 037 osób. Ankietę skierowaną do dyrekcji szkół – osób decydujących w sprawach programowych – wypełniło natomiast 109 przedstawicieli lub przedstawicielek wylosowanych szkół (po jednej ze szkoły)².

Badania zaplanowano w taki sposób, aby po zintegrowaniu wyników można było odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Jakie jest oddziaływanie programów wychowawczo-profilaktycznych?
2. Czy istnieje związek pomiędzy wdrażaniem edukacji antydyskryminacyjnej a bezpieczeństwem w szkołach?
3. Jakie są bariery we wdrażaniu edukacji antydyskryminacyjnej?
4. Czy przemoc rówieśnicza (bullying) wiąże się z dyskryminacją?

¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2021 poz. 1082, t.j. ze zm) – zob. art. 26 i art. 84.

² Więcej nt. metodologii badania zob. rozdział III.1 niniejszego raportu.

5. W jaki sposób struktura szkoły i postawy nauczycieli są związane z postawami uczniów i rozumieniem równego traktowania?

Rzecznik Praw Obywatelskich (RPO), pełniący także – na podstawie art. 18 ustawy z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania³ – funkcję niezależnego organu do spraw równego traktowania, wielką wagę przywiązuje do kwestii rozwijania postaw umożliwiających harmonijne uczestniczenie każdej osoby w życiu społecznym. W ocenie Rzecznika szczególnie istotne jest, aby kształtować te postawy wśród młodzieży w drodze partnerskiego dialogu. Realizacja tego ważnego w wymiarze indywidualnym oraz dla całej wspólnoty zadania spoczywa w dużej mierze na szkołach.

Zgodnie z wolą ustawodawcy, to właśnie **szkoły powinny zapewnić każdemu uczniowi i każdej uczennicy warunki niezbędne do rozwoju, a także przygotować do wypełniania obowiązków obywatelskich, opierając się na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności**⁴.

Z tych względów RPO wielokrotnie zwracał uwagę na rolę edukacji w upowszechnianiu idei praw człowieka, równego traktowania, demokracji i państwa prawa. Edukacja antydyskryminacyjna w szkole powinna być adresowana do dzieci i młodzieży w formie i treści adekwatnej do stopnia rozwoju i nabywanej wiedzy ogólnej. Powinna przyczyniać się do umacniania wśród uczennic i uczniów postaw takich jak szacunek dla drugiego człowieka, uznanie różnorodności i złożoności współczesnego świata. Podejmowanie działań uświadamiających i edukacyjnych, mających na celu promowanie poszanowania praw człowieka oraz tolerancji dla różnorodności, jest warunkiem niezbędnym zbudowania społeczeństwa opartego na respektowaniu godności i indywidualności każdej osoby. Takie kryteria powinny charakteryzować zwłaszcza społeczność szkolną – podstawową dla młodzieży wspólnotę, w której przekazywana jest nie tylko wiedza, ale i kształtowane są postawy wobec otaczającej rzeczywistości, co nie może następować w oderwaniu od optyki ochrony praw człowieka.

Szkoła, realizując odpowiednio uzupełnioną o perspektywę prawno-człowieczą podstawę programową, powinna współdziałać z rodzicami i środowiskiem zewnętrznym tak, aby zapewnić możliwie najwyższy poziom oferty edukacyjno-wychowawczej wolnej od stereotypów, uprzedzeń i dyskryminacji oraz opartej na niej przemocy. Takie są zalecenia organizacji międzynarodowych

³ Dz. U. z 2020 r. poz. 2156, t.j.

⁴ Zob. preambułę do ustawy – Prawo oświatowe.

od lat kierowane do Polski w sferze edukacji⁵. Przeprowadzone badanie potwierdziło zasadność ich wdrożenia.

Szczególnie cenne w ocenie Rzecznika Praw Obywatelskich są wszelkie inicjatywy, które pozwalają uczennicom i uczniom pogłębiać swoją wiedzę na temat praw człowieka i obywatela oraz podejmować dyskusję dotyczącą istotnych problemów w ich realizacji. System ochrony praw człowieka jest o tyle skuteczny, o ile osoby, którym prawa i wolności przysługują, mają świadomość ich istnienia, a wraz z nią – zdolność identyfikacji przejawów ich naruszenia i praktyczną umiejętność ich egzekwowania.

Zasadność prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach potwierdza społeczna akceptacja tego od lat formułowanego przez RPO postulatu: **ponad dwie trzecie Polaków (aż 70%) biorących udział w badaniu RPO pn. „Świadomość prawna w kontekście równego traktowania” 2020 – i jeszcze więcej, bo 81% uczniów i uczennic** biorących udział w badaniu, którego podsumowaniem jest niniejszy raport **jest zdania, że w szkołach powinna być prowadzona edukacja antydyskryminacyjna**⁶. Na potrzebę rozwijania działań w tym zakresie wskazuje również realny skutek braku edukacji równościowej w szkołach, którym jest nietolerancja dla „inności” i nieprzystawania do przyjętej „normy”. Należy więc dążyć do tego, by **uczynić społeczność szkolną – tworzoną przez wychowawców, nauczycieli i rówieśników – wolną od uprzedzeń, dyskryminacji i przemocy**, a tym samym – **bezpiecznym środowiskiem rozwoju dla każdego młodego człowieka**.

Rzecznik Praw Obywatelskich wyraża nadzieję, że ustalenia prezentowane w raporcie stanowiąc będą istotny argument w debacie publicznej na temat realizacji zasady równego traktowania w sferze edukacji i przyczynią się do wprowadzenia zmian od lat postulowanych przez międzynarodowe i krajowe organy ochrony praw człowieka.

⁵ Por. m.in. wystąpienie Rzecznika Praw Obywatelskich do Ministra Edukacji i Nauki (XI.800.3.2017), dostęp pod adresem: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/rpo-do-mein-o-koniecznosci-edukacji-antydyskryminacyjnej>. Zob. też Uwagi końcowe Komitetu Praw Dziecka z 24 września 2021 r., ozn.: CRC/C/POL/CO/5-6, dostęp: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC/C/POL/CO/5-6&Lang=En.

⁶ Zob. raport RPO pt. Ochrona przed dyskryminacją w Polsce. Stan prawny i świadomość społeczna, s. 16. Dostępny pod adresem: <https://www.rpo.gov.pl/pl/content/ochrona-przed-dyskryminacja-w-polsce-stan-prawny-i-swiadomosc-spooleczna>.

II. Obowiązek równego traktowania w działalności edukacyjnej i wychowawczej w perspektywie normatywnej

1. Źródła prawa międzynarodowego publicznego

Na szkołach, jako miejscu nie tylko przekazywania wiedzy, ale także kształtowania charakterów i postaw, spoczywa szczególnie obowiązek podejmowania aktywnych działań na rzecz przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami zarówno w działalności edukacyjnej, jak i wychowawczej. W tym kontekście istotne jest wzmocnienie aspektów edukacji prawno-człowieckiej w podstawie programowej, a także realizowanie inicjatyw mających na celu zapobieganie niepożądanym zjawiskom, takim jak przejawiająca się w różnych formach dyskryminacja ze względu na różne cechy osób jej doświadczających.

Obowiązki w tym zakresie wynikają z wielu ratyfikowanych przez Polskę, a więc wiążących aktów prawa międzynarodowego. Należy przypomnieć, że zgodnie z Konstytucją RP ratyfikowane umowy międzynarodowe są jednym ze źródeł powszechnie obowiązującego prawa i stanowią część krajowego porządku prawnego⁷.

Wprost konieczność kształtowania środowiska szkolnego wolnego od przemocy i dyskryminacji wynika z **Konwencji w sprawie zwalczania dyskryminacji w dziedzinie oświaty**⁸, która przewiduje, że celem oświaty powinien być pełen rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych swobód, dodając, że powinna ona sprzyjać wzajemnemu zrozumieniu, tolerancji między różnymi grupami rasowymi i wyznaniowymi (art. 5). Konwencja nakłada na państwa-strony także obowiązek wyeliminowania lub zapobiegania dyskryminacji w dziedzinie oświaty (art. 3), przez którą rozumie się m.in. stawianie jakiegokolwiek osoby lub grupy osób w sytuacji niedającej się pogodzić z godnością człowieka (art. 1).

⁷ Zob. art. 87 ust. 1 w zw. z art. 91 ust. 1 Konstytucji RP.

⁸ Konwencja ONZ sporządzona w Paryżu dnia 15 grudnia 1960 r., Dz. U. z 1964 r. Nr 40, poz. 268.

Obowiązek, o którym mowa, wyprowadzić można także z art. 29 **Konwencji o prawach dziecka**⁹ potwierdzającego, iż państwa-strony są zgodne, że nauka dziecka będzie ukierunkowana na rozwijanie w dziecku szacunku dla praw człowieka i podstawowych wolności, szacunku dla innych kultur oraz przygotowania dziecka do odpowiedzialnego życia w wolnym społeczeństwie, w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni między wszystkimi narodami i grupami etnicznymi, narodowymi i religijnymi i z osobami rdzennego pochodzenia. Artykuł 2 zobowiązuje z kolei państwa-strony do zagwarantowania ochrony przed dyskryminacją ze względu na jakąkolwiek cechę dziecka w zakresie praw przyznanych konwencją. Ponadto, ten akt prawa międzynarodowego przyznaje dziecku prawo do wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach go dotyczących (art. 12), a także swobodę myśli, sumienia i wyznania (art. 14). Konwencja wymaga, by żadne dziecko nie podlegało arbitralnej ingerencji w sferę jego życia prywatnego (art. 16). Zobowiązuje także państwa-strony do podjęcia odpowiednich kroków, w tym w dziedzinie wychowawczej, dla ochrony dziecka przed wszelkimi formami przemocy fizycznej bądź psychicznej (art. 19) oraz niehumanitarnym lub poniżającym traktowaniem (art. 37).

Konwencja w sprawie likwidacji wszelkich form dyskryminacji kobiet¹⁰ także jest źródłem obowiązku podejmowania aktywnych działań na rzecz równego traktowania – w tym przypadku kobiet i mężczyzn – w sferze edukacji. W tym miejscu wskazać należy na art. 10 konwencji, zgodnie z którym państwa-strony podejmą wszelkie stosowne kroki w celu likwidacji dyskryminacji kobiet, aby zapewnić im równe prawa z mężczyznami w dziedzinie kształcenia, a w szczególności zapewniające na zasadzie równości kobiet i mężczyzn wyeliminowanie wszelkich stereotypowych koncepcji pozycji mężczyzny i kobiety na wszystkich szczeblach nauczania i we wszystkich rodzajach kształcenia przez popieranie koedukacji i innych form nauczania, które mogą być pomocne w osiągnięciu tego celu, a zwłaszcza przez rewizję podręczników i programów szkolnych oraz dostosowanie metod pedagogicznych oraz dostęp do informacji specjalistycznych o charakterze wychowawczym, mających na celu zapewnienie zdrowia i dobrobytu rodziny, w tym również do informacji i poradnictwa w zakresie planowania rodziny. Państwa są również zobowiązane prowadzić, za pomocą wszelkich odpowiednich środków i bez zwłoki, politykę likwidującą dyskryminację kobiet i podjąć stosowne kroki ustawodawcze i inne działania, obejmujące tam, gdzie jest to niezbędne, sankcje i zabraniające wszelkiej dyskryminacji kobiet, powstrzymać się od wszelkich działań i praktyk

⁹ Konwencja ONZ przyjęta dnia 20 listopada 1989 r., Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526, z późn. zm.

¹⁰ Konwencja ONZ przyjęta w Nowym Jorku dnia 18 grudnia 1979 r., Dz. U. z 1982 r. Nr 10, poz. 71.

dyskryminujących kobiety i zapewnić, aby władze i organy publiczne działały zgodnie z tym obowiązkiem oraz podejmować wszelkie stosowne kroki, aby likwidować dyskryminację kobiet przez jakiegokolwiek osoby, organizacje i przedsiębiorstwa (art. 2). Z konwencji wynika także obowiązek podejmowania wszelkich stosownych kroków w celu zmiany społecznych i kulturowych wzorców zachowania mężczyzn i kobiet w celu osiągnięcia likwidacji przesądów i zwyczajów lub innych praktyk, opierających się na przekonaniu o niższości lub wyższości jednej z płci albo na stereotypach roli mężczyzny i kobiety (art. 5).

Przyczynianie się do eliminacji wszystkich form dyskryminacji kobiet oraz wspieranie rzeczywistej równości kobiet i mężczyzn (art. 1), także w sferze edukacji, jest zobowiązaniem ciążącym na władzach RP także na mocy **Konwencji w sprawie zapobiegania i zwalczania przemocy wobec kobiet i przemocy domowej**¹¹. Z jej art. 14 wynika konieczność podjęcia działań niezbędnych, by wprowadzić do programów nauczania na wszystkich etapach edukacji, dostosowane do etapu rozwoju uczniów, treści dotyczące równości kobiet i mężczyzn, niestereotypowych ról społeczno-kulturowych, wzajemnego szacunku, rozwiązywania konfliktów w relacjach międzyludzkich bez uciekania się do przemocy, przemocy wobec kobiet ze względu na płeć oraz przy gwarancji nienaruszalności osoby. Prorównościowe zadania w sferze edukacji wynikają także z ciążącego na państwach-stronach konwencji stambulskiej obowiązku podjęcia niezbędnych działań, by promować zmianę społecznych i kulturowych wzorców zachowań kobiet i mężczyzn w celu wykorzenia uprzedzeń, zwyczajów, tradycji oraz innych praktyk opartych na idei niższości kobiet lub na stereotypowych rolach kobiet i mężczyzn. W obowiązek prewencji tego zjawiska wpisuje się także obowiązek podjęcia działań niezbędnych, by zachęcać społeczeństwo, zwłaszcza mężczyzn i chłopców, do aktywnego udziału w zapobieganiu wszystkim formom przemocy objętym zakresem konwencji (art. 12). Podnoszenie świadomości zjawiska dyskryminacji, w tym przemocy ze względu na płeć, realizowane regularnie i na wszystkich szczeblach we współpracy z krajowymi instytucjami ochrony praw człowieka oraz organami do spraw równego traktowania, społeczeństwem obywatelskim i organizacjami pozarządowymi, szczególnie z organizacjami kobiet, gdy to właściwe, w celu promocji lepszego rozumienia przez społeczeństwo różnych przejawów wszystkich form przemocy objętych zakresem konwencji, ich wpływu na dzieci, a także potrzeby zapobiegania przemocy wynika z kolei z art. 13 konwencji.

¹¹ Konwencja Rady Europy sporządzona w Stambule dnia 11 maja 2011 r., Dz. U. z 2015 r. poz. 961.

Konwencja o prawach osób z niepełnosprawnościami¹² zobowiązuje z kolei państwa- strony do podjęcia natychmiastowych, skutecznych i odpowiednich działań w celu podniesienia świadomości społeczeństwa, w tym na poziomie rodziny, w sprawach dotyczących osób niepełnosprawnych, a także działania na rzecz wzmocnienia poszanowania praw i godności osób niepełnosprawnych oraz zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec osób niepełnosprawnych, w tym związanych z płcią i wiekiem, we wszystkich dziedzinach życia. Działania podejmowane w tym celu obejmują m.in. rozwijanie, na wszystkich szczeblach systemu edukacji, z uwzględnieniem wszystkich dzieci od najwcześniejszych lat, postawy poszanowania praw osób niepełnosprawnych (art. 8). Budowanie otoczenia szkolnego sprzyjającego inkluzji społecznej dokonuje się na gruncie konwencji także przez wynikający z niej obowiązek rozpoznania i eliminacji przeszkód i barier w zakresie dostępności szkół (art. 9). Obowiązek edukacji równościowej wpisany jest także w postanowienie art. 16 konwencji, zgodnie z którym państwa-strony podejmą wszelkie odpowiednie środki m.in. w dziedzinie edukacji w celu ochrony osób niepełnosprawnych, zarówno w domu, jak i poza nim, przed wszelkimi formami wykorzystywania, przemocy i nadużyć, w tym związanych z płcią. Podejmą one również wszelkie odpowiednie środki w celu zapobiegania wszelkim formom wykorzystywania, przemocy i nadużyć, poprzez zapewnienie osobom niepełnosprawnym, ich rodzinom oraz opiekunom, właściwych form pomocy i wsparcia odpowiednich ze względu na płeć i wiek, w tym poprzez zapewnienie informacji i edukacji na temat unikania, rozpoznawania i zgłaszania przypadków wykorzystywania, przemocy i nadużyć.

2. Stanowisko organizacji międzynarodowych

Na rolę systemu oświaty w przeciwdziałaniu dyskryminacji i kształtowaniu wśród młodych osób szacunku dla godności każdego człowieka wskazują także stanowiska różnych organizacji międzynarodowych, które przez państwa członkowskie powinny być uwzględniane w toku tworzenia krajowych regulacji prawnych i polityk publicznych. Poniżej wskazane zostaną wybrane rekomendacje odnoszące się do omawianych kwestii.

Do tej kwestii odnosi się rekomendacja Komitetu Ministrów Rady Europy CM/Rec(2010)7, przyjęta dnia 11 maja 2010 r. w sprawie Karty Edukacji dla Demokratycznego Obywatelstwa i Edukacji Praw

¹² Konwencja ONZ sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz. U. z 2012 r. poz. 1169.

Człowieka¹³. Jak wynika z Karty, państwa członkowskie powinny włączyć edukację obywatelską i edukację o prawach człowieka do programów nauczania w edukacji formalnej na poziomie przedszkolnym, podstawowym, gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym, a także w kształceniu ogólnym i szkoleniu zawodowym (pkt 6 Karty). Istotnym elementem edukacji obywatelskiej i edukacji o prawach człowieka jest docenienie różnorodności i uznanie równości, w tym równouprawnienia płci, uczenie się wspólnego życia w społeczeństwie demokratycznym i wielokulturowym, zwalczanie wszelkich form dyskryminacji i przemocy (pkt 5f i pkt 13 Karty).

Z kolei rezolucje Organizacji Narodów Zjednoczonych¹⁴ ustanawiające Światowy Program Edukacji Praw Człowieka podkreślają znaczenie edukacji praw człowieka jako niezbędnego narzędzia urzeczywistnienia praw człowieka i podstawowych wolności, a także promocji równości, zapobiegania konfliktom i naruszeniom praw człowieka oraz wzmacniania uczestnictwa w procesach demokratycznych, mających na celu rozwój społeczeństw, w których wszystkie istoty ludzkie są cenione i szanowane bez względu na ich indywidualne cechy.

Powyższe wpisuje edukację na rzecz praw człowieka w paradygmat podwójnej roli edukacji w ogólności. Edukacja powinna bowiem przekazywać „masowo i skutecznie coraz więcej wiedzy i umiejętności, które ewoluują, adekwatnych do kognitywnej cywilizacji, albowiem są one podstawą kompetencji jutra. Jednocześnie powinna znaleźć i zaznaczyć punkty odniesienia, które będą chronić sferę publiczną i prywatną przed zalewem informacji, mniej lub bardziej efemerycznych, oraz pozwolą zachować właściwy kierunek indywidualnym i zbiorowym projektom rozwoju”. W ten sposób edukacja w aspekcie praw człowieka pozwala połączyć perspektywę jednostkową z perspektywą grupową – jednostka jako część społeczności, w której i dzięki której się realizuje ma wobec niej określone obowiązki, a podstawowym z nich jest poszanowanie praw i wolności innych¹⁵.

Zwiększenie wysiłków w obszarze edukacji o prawach człowieka i edukacji antydyskryminacyjnej w tym duchu zalecają Polsce od lat międzynarodowe organy ochrony praw człowieka.

¹³ Zob. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804884ce>.

¹⁴ Rezolucje A/RES/59/113A oraz A/RES/59/113B odpowiednio: Resolution adopted by the General Assembly on 10 December 2004 59/113. World Programme for Human Rights Education oraz Resolution adopted by the General Assembly on 14 July 2005 59/113. World Programme for Human Rights Education, dostępne pod adresem: <https://research.un.org/en/docs/ga/quick/regular/59>.

¹⁵ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”, dostępny pod adresem: https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf.

Tylko w ostatnich latach Komitet Praw Człowieka zalecał kontynuowanie prac nad kampaniami uświadamiającymi i edukacyjnymi, mającymi na celu promowanie poszanowania praw człowieka oraz tolerancji dla różnorodności i wzmocnienie środków mających na celu wyeliminowanie uprzedzeń i stereotypów dotyczących płci¹⁶. Podjęcie środków zmierzających do zmiany postrzegania przez społeczeństwo stereotypizowanych ról płci zalecił Komitet Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych¹⁷. Podobne zalecenie, a także dotyczące wprost edukacji na temat zjawiska dyskryminacji ponowił ostatnio także Komitet Praw Dziecka¹⁸.

Do wzmacniania nauczania o prawach człowieka, krytycznym myśleniu i demokracji w szkołach wezwał z kolei Komisarz Praw Człowieka¹⁹. Wreszcie zapewnienie, by programy wszystkich rodzajów szkół, uniwersytetów i edukacji zawodowej obejmowały rozdział o osobach LGBT i zwalczaniu dyskryminacji wobec nich rekomendowała Polsce Europejska Komisja przeciwko Rasizmowi i Nietolerancji²⁰.

3. Prawo krajowe

Konstytucja RP zawiera normy kierunkowe określające zasadę równości i zakaz dyskryminacji z jakiegokolwiek przyczyny (art. 32) oraz zasadę równości kobiet i mężczyzn (art. 33). Pozostają one spójne ze wskazanymi wyżej zobowiązaniami państwa wynikającymi z prawa międzynarodowego.

W ustawie – Prawo oświatowe, a przede wszystkim w podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, określonej aktualnie w rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.²¹, brakuje jednak wyraźnych odniesień do zasady równego traktowania

¹⁶ Pkt 16f i 22 c uwag końcowych Komitetu Praw Człowieka z dnia 4 listopada 2016 r.

¹⁷ Odpowiednio pkt 14a i pkt 46b uwag końcowych Komitetu Praw Gospodarczych, Społecznych i Kulturalnych z dnia 7 października 2016 r.

¹⁸ Zob. op. cit., pkt 18b.

¹⁹ Pkt 135 raportu Komisarza Praw Człowieka Rady Europy z dnia 15 czerwca 2016 r.

²⁰ Pkt 101 raportu ECRI dotyczący Polski przyjęty w dniu 20 marca 2015 r., opublikowany w dniu 9 czerwca 2015 r.

²¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 356, ze zm.) w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, zmienione rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r., Dz. U. z 2018 r. poz. 1679.

kobiet i mężczyzn, edukacji o prawach człowieka, czy edukacji antydyskryminacyjnej. Do jego celów należy formowanie w uczniach poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób, kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi, aktywności w życiu społecznym oraz odpowiedzialności za zbiorowość czy ukierunkowanie ucznia ku wartościom, do których w demokratycznym państwie prawa należy poszanowanie praw człowieka, w tym prawa do równego traktowania. Jednak z przepisów określających podstawę programową nie wynika wprost, że po zakończeniu tego etapu edukacji dziecko zna swoje prawa i obowiązki oraz wie, że wszyscy ludzie mają równe prawa. Choć szkoła ma zapewniać bezpieczne warunki oraz przyjazną atmosferę do nauki, uwzględniając indywidualne możliwości i potrzeby edukacyjne ucznia, a najważniejszym celem kształcenia na tym poziomie jest dbałość o integralny rozwój biologiczny, poznawczy, emocjonalny, społeczny i moralny ucznia, **w aktualnej podstawie programowej nie ujęto obowiązku podejmowania przez szkołę podstawową odpowiednich kroków w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji**, który przewidywało rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół²².

Należy ponadto zauważyć, że tworzenie warunków do zapoznawania uczniów z prawami człowieka i zasadą, że niepełnosprawność, w tym niepełnosprawność intelektualna, nie może być przyczyną dyskryminacji, jest zadaniem wyłącznie szkół specjalnych przysposabiających do pracy, a nie zadaniem wszystkich szkół, do których odnosi się omawiane rozporządzenie. Tego rodzaju zadanie powinno być natomiast realizowane na każdym etapie edukacji, w tym na etapie szkoły podstawowej.

Ponadto z obowiązku prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, nałożonego na wszystkie przedszkola, szkoły i placówki oświatowe rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 6 sierpnia 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek²³, zrezygnowano w przedmiotowym rozporządzeniu wydanym 11 sierpnia 2017 r.²⁴. Zgodnie z załącznikiem do rozporządzenia z 2015 r. przedszkola, szkoły i placówki zobowiązane były do realizowania działań antydyskryminacyjnych obejmujących całą ich społeczność. Spełnienie tego wymagania oceniane było w ramach nadzoru

²² Dz.U. z 2012 r. poz. 977, ze zm.

²³ Dz. U. z 2015 r. poz. 1214.

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2017 poz. 1611, zmienione rozporządzeniem MEN z dnia 6 sierpnia 2019 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie wymagań wobec szkół i placówek, Dz.U. 2019 poz. 1575.

pedagogicznego²⁵. Brak tego zadania w przepisach aktualnie obowiązującego rozporządzenia w sprawie wymagań wobec szkół i placówek nie powoduje, że przedszkola, szkoły i placówki oświatowe nie są zobowiązane do realizowania działań antydyskryminacyjnych. **Obowiązek prowadzenia działań antydyskryminacyjnych** we wszystkich przedszkolach, szkołach i placówkach oświatowych wynika bowiem wprost z wiążących Polskę aktów prawa międzynarodowego. Uwzględnienie tego obowiązku w rozporządzeniu z 2015 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek umożliwiło właściwe wdrożenie standardów określonych w przywołanych w punkcie 1 niniejszego rozdziału ratyfikowanych przez RP konwencjach, w tym pozwalało na monitorowanie jego realizacji. Pominięcie tego obowiązku w rozporządzeniu z 2017 r. skutkuje tym, że jego realizacja **nie podlega systemowemu i systematycznemu monitorowaniu w ramach nadzoru pedagogicznego**. W ocenie Rzecznika Praw Obywatelskich tego rodzaju zmiana przepisów rozporządzenia w sprawie wymagań wobec szkół i placówek była niezasadniona i rzutuje negatywnie na jakość oferty edukacyjnej²⁶.

W świetle powyższego, budzącego obawy o odpowiednie wykonanie przez instytucje oświaty obowiązków z zakresu zasady równości, należy odnotować z zadowoleniem **zapewnienie Ministra Edukacji i Nauki**, sformułowane w odpowiedzi na wystąpienie RPO w sprawie edukacji antydyskryminacyjnej²⁷, iż „**w implementacji programu nauczania każdy uczeń ma zagwarantowane przepisami oświatowymi prawo do podmiotowego i równego traktowania**”, a „**nauczyciel może rozszerzyć zakres treści nauczania ustalony w podstawie programowej**, uwzględniając jednak możliwości i potrzeby edukacyjne uczniów, dla których ten program jest przeznaczony”. Podkreślenia także wymaga **jednoznaczne stanowisko MEiN dotyczące obowiązku szkoły realizowania programu wychowawczo-profilaktycznego**, którego głównym celem jest „kształtowanie właściwych postaw uczniów i przyjaznego klimatu szkoły. W przypadku wystąpienia jakiegokolwiek formy niestosownego lub agresywnego zachowania uczniów szkoła powinna natychmiast podjąć działania profilaktyczne, adekwatne do skutecznego rozwiązania problemu (...) przepisy oświatowe umożliwiają szkole organizację działań zapobiegających zjawiskom agresji i przemocy, m.in. w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej”.

²⁵ Realizowanego zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2015 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz. U. z 2015 r. poz. 1270.

²⁶ Wystąpienie RPO z dnia 12 lipca 2017 r., ozn.: XI.800.3.2017.

²⁷ Odpowiednio: pismo Minister Edukacji i Nauki z 30 marca 2021 r., ozn.: DPNP-WPPiP.4010.12.2021.DP oraz wystąpienie RPO z dnia 1 marca 2021 r., ozn. XI.800.3.2017, dostępne pod adresem: https://www.rpo.gov.pl/sites/default/files/Do_MEiN_educacja_rownoscowa_1.03.2021.pdf.

Należy zauważyć, że **w praktyce**, jak wynika z doświadczenia RPO, najczęściej działania antydyskryminacyjne podejmowane w szkołach związane są z **przeciwdziałaniem dyskryminacji ze względu na niepełnosprawność i status społeczno-ekonomiczny** – uczniów pochodzących z ubogich rodzin, o ograniczonych środkach finansowych na ubrania, podręczniki, czy wycieczki szkolne²⁸. Istnieje przy tym **widoczna potrzeba zwiększenia aktywności szkół w zakresie przeciwdziałania dyskryminacji ze względu na pozostałe przesłanki, a w tym celu – wsparcia merytorycznego szkół**. Uznać ponadto należy, że zachodzi także konieczność zdefiniowania pojęcia „działań antydyskryminacyjnych”, ponieważ wiele działań podejmowanych przez szkoły ma charakter pozorny (do tej kategorii zaliczyć można zwłaszcza działania charytatywne, czy promujące postawy ekologiczne i prozdrowotne) i jest związanych nie tyle z przeciwdziałaniem dyskryminacji, co innym negatywnym zjawiskom, na przykład agresji (z pominięciem jednak podczas zajęć zagadnienia przemocy motywowanej uprzedzeniami, problematyki mowy i przestępstw z nienawiści), czy uzależnieniom. Wydaje się, że zdefiniowanie tego rodzaju działań pozwoli także rozwiązać obawy wielu rodziców będące wynikiem rozpowszechniania nieprawdziwych informacji na temat tego, czym są w rzeczywistości działania antydyskryminacyjne i jakich zagadnień dotyczą.

Warto ponadto zauważyć **brak odpowiednio efektywnych środków ochrony prawnej przed dyskryminacją w zakresie oświaty**. Wyrażająca zakaz nierównego traktowania w tej sferze ustawa o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania ogranicza go wyłącznie do dyskryminacji ze względu na rasę, pochodzenie etniczne i narodowość (art. 7). Oznacza to, że przewidziane nią środki dochodzenia roszczeń antydyskryminacyjnych oddane są wyłącznie do dyspozycji osób doświadczających nierównego traktowania z powodu jednej z tych trzech cech. Osoby doświadczające dyskryminacji ze względu na inne cechy nie korzystają z uproszczonego mechanizmu dochodzenia naprawienia szkody (i krzywdy) spowodowanej naruszeniem zasady równego traktowania w oświacie. Osoby takie mogą wprawdzie skorzystać ze środków ochrony prawnej przewidzianych w Kodeksie cywilnym²⁹, jednak implikuje to ich o wiele mniej korzystną sytuację procesową niż osób, które doświadczają dyskryminacji w zakresie objętym ww. ustawą – nie korzystają one bowiem z ułatwienia procesowego w postaci odwróconego ciężaru dowodu; mogą żądać ochrony wyłącznie w sytuacji, gdy doszło do naruszenia ich dóbr osobistych, a do przyznania zadośćuczynienia z tego tytułu na podstawie art. 448 Kodeksu cywilnego niezbędne jest wykazanie przez nie winy

²⁸ Zob. wystąpienie RPO do Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 lipca 2017 r., sygn. XI.800.3.2017, <https://bip.brpo.gov.pl/sites/default/files/Dzia%C5%82ania%20antydyskryminacyjne.pdf>.

²⁹ Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. – Kodeks cywilny, Dz.U. 2020 poz. 1740, ze zm.

sprawcy naruszenia. Na podstawie Kodeksu cywilnego możliwe jest natomiast dochodzenie innych roszczeń, np. złożenia oświadczenia określonej treści³⁰. Osoby dyskryminowane ze względu na cechy inne niż rasa, pochodzenie etniczne i narodowość doświadczają jednak dalej idących utrudnień w odniesieniu do skutecznej ochrony prawnej, co można uznać za rozwiązanie niekonstytucyjne³¹.

³⁰ Zob. wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 17 listopada 2017 r. (sygn. akt I ACa 1372/16), w którym sąd uznał, że doszło do naruszenia dóbr osobistych (integralności cielesnej, godności i czci) ucznia szkoły ponadpodstawowej, który był szykanowany przez swoich rówieśników w związku z jego orientacją homoseksualną. Sąd stwierdził zaniechania organu założycielskiego szkoły i zobowiązał go do złożenia oświadczenia – przeprosin.

³¹ Wyrok TK z dnia 12 marca 2002 r. sygn. akt P 9/01, OTK A 2002, nr 2, poz. 14. Zob. raport RPO pt. Ochrona przed dyskryminacją w Polsce..., op. cit.

III. Wyniki badania

1. Metodologia

Próba do badania losowana była dwuetapowo. W pierwszym etapie wylosowana została reprezentatywna próba szkół podstawowych (N=535). Operat zaczerpnięto z Rejestru Szkół i Placówek Oświatowych. Zastosowano losowanie warstwowe, uwzględniając województwo, typ gminy, wielkość szkoły oraz typ szkoły (publiczny i niepubliczny). Próba ta stanowiła podstawę do badania programów wychowawczo-profilaktycznych. W drugim etapie, stosując te same kryteria doboru warstw, wylosowane zostały szkoły do badania ankietowego.

W wyniku zaplanowanego procesu doboru prób oraz sposobu ich realizacji uzyskano cztery powiązane ze sobą próby: programów wychowawczo-profilaktycznych, uczniów klas 8 szkół podstawowych oraz dodatkowo nauczycieli szkół podstawowych i dyrektorów. Każda z uzyskanych prób zbierana była w innym celu, a także ma nieco inną charakterystykę. Z tego względu wnioski, jakie można wyciągać na podstawie przeprowadzonych analiz, mają zasadniczo inny zasięg.

Próba programów wychowawczo-profilaktycznych, pomimo relatywnie niskiego stopnia realizacji pozwala na wnioskowanie o całej populacji. Oznacza to, że uzyskane wyniki mogą być interpretowane w odniesieniu do programów szkół podstawowych w Polsce. **Próba uczniów** klas 8 szkół podstawowych również **może być traktowana jako reprezentatywna dla całej populacji.** Nieco **odmienna jest sytuacja z próbą nauczycieli oraz próbą dyrekcji/osób decydujących** w sprawach programowych. W obu przypadkach próby zostały zebrane w celu uzupełnienia informacji o kontekście szkół, w których prowadzone było badanie na uczniach. Dane te były niezbędne do policzenia modeli wielopoziomowych. Dość swobodny sposób doboru nauczycieli³² i relatywny brak kontroli badaczy nad tym procesem **nie pozwala na wnioskowanie o populacji.** Dlatego przedstawione wyniki odnoszą się przede wszystkim do zgromadzonej próby.

³² Tzn. bez ustalonych ścisłych kryteriów i kwot związanych z charakterystyką nauczycieli np. nauczanych przedmiotów, proporcji płci, stażu pracy.

1) Badanie kwestionariuszowe przeprowadzone w szkołach

Badaną populacją była docelowo populacja uczniów klas VIII szkół podstawowych w roku szkolnym 2020/21. Badaniem ankietowym objęty był również personel szkolny z reprezentatywnej próby szkół podstawowych w Polsce. Na potrzeby badania wylosowano 80 szkół. Stworzono również próbę zapasową, ze względu na dążenie do jak najwyższej stopy realizacji badania.

Próba uczniów miała charakter zespołowy i dobierana była na poziomie oddziałów. Oddział szkolny (klasa) był podstawową jednostką doboru próby. W założeniu, w każdej szkole udział wzięli uczniowie z jednego oddziału klasy ósmej. Badaniem objęci byli również dyrektorzy wylosowanych placówek, psychologowie i pedagodzy szkolni oraz nauczyciele (w klasach I-III oraz nauczyciele w klasach VIII).

Badanie ankietowe zrealizowano między wrześniem a październikiem 2020 r., na terenie całej Polski, w wylosowanych szkołach podstawowych. Badanie zakończyło się 9 października 2020 r.

W poniższej tabeli przedstawiono charakterystykę poszczególnych grup uczestników badania wraz z przewidywanymi technikami realizacyjnymi.

Tabela 1. Opis grup badawczych i zastosowanych metod

Uczestnicy badania	Charakterystyka pomiaru
jeden oddział klasy ósmej	ankieta papierowa – sesja audytoryjna w klasie przeprowadzona przez Ankietera (dla trwale nieobecnych uczniów: ankieta online) dodatkowa sesja dla nieobecnych uczniów przeprowadzona przez koordynatora szkolnego lub: ankieta papierowa lub online przeprowadzona przez koordynatora szkolnego, jeśli dyrekcja nie zgodzi się na wejście ankietera na teren szkoły
psychologowie i pedagodzy szkolni nauczyciele w klasach I-III nauczyciele – wychowawcy w klasach I-III nauczyciele w klasach VIII nauczyciele – wychowawcy w klasach VIII	ankieta online
dyrekcja szkoły – osoba odpowiedzialna za sprawy wychowawcze	ankieta online

Zdarzały się przypadki, że w szkołach istniał tylko jeden oddział klasy ósmej. Mniejsze oddziały szkolne oraz występowanie szkół bez oddziałów na poziomie klas ósmych, które pojawiły się w wylosowanej próbie, przyczyniły się do decyzji o realizacji większej próby szkół niż pierwotnie zaplanowano. W przypadku gdy wylosowany oddział liczył mniej niż 30 uczniów na liście, losowano

także drugi oddział do badania, aby zwiększyć szansę uzyskania odpowiedzi od przynajmniej 20 uczniów w szkole. Dlatego w 34 szkołach do badania zaproszono dwa oddziały klas ósmych. Łączna liczba wylosowanych uczniów w oddziałach, w których szkoła wyraziła zgodę i doszło do realizacji badania wyniosła N=2 427 uczniów (średnio 23 uczniów w szkole).

Zasadniczym problemem wszystkich badań społecznych wykorzystujących próby losowe są nieuniknione w praktyce różnice między próbą wylosowaną a próbą zrealizowaną³³. W efekcie zrealizowano badanie z uczniami w 104 szkołach (w tym 43 z próby zasadniczej), a z dyrektorami w 109 szkołach (w tym 44 z próby zasadniczej). W przypadku badania personelu szkoły, przeprowadzono je w 111 szkołach (w tym 46 z próby zasadniczej).

Szkoły realizujące badanie z uczniami w zdecydowanej większości nie zgodziły się na realizację sesji audytoryjnej przez ankietera ze względu na obostrzenia epidemiczne, jednak wyrażały chęć uczestnictwa w badaniu przy pomocy pracownika szkoły. W tej sytuacji ankiety dla uczniów były wysyłane bezpośrednio do szkół pocztą wraz z instrukcją do przeprowadzania sesji przez wyznaczonego pracownika. Ankieterzy zrealizowali osobiście sesje badawcze w 28 szkołach.

W próbie szkół odnotowano 77 odmów udziału w badaniu oraz dodatkowych 5 konwersji wstępnych zgód dyrekcji w odmowę lub wycofania wstępnej zgody po skierowaniu formularzy zgody na udział w badaniu do rodziców uczniów.

Łącznie zrealizowanych zostało 1 800 wywiadów z młodzieżą: z uczniami 842 (46,8%) i uczennicami 887 (49,3%), 71 osób nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o płeć (3,9%). Ankiety skierowaną do dyrekcji/osób decydujących w sprawach programowych – wypełniło 109 przedstawicieli lub przedstawicielek wylosowanych szkół (po jednej ze szkoły). Ankiety dla nauczycieli i nauczycielek wypełniło 1 037 osób.

2) Opis i realizacja badania programów wychowawczo-profilaktycznych

Badanie archiwalne miało charakter ilościowy i opierało się na analizie dokumentów – programów wychowawczo-profilaktycznych pobranych z próby szkół podstawowych. Badaną docelową populacją

³³ W przypadku omawianego badania sytuację komplikował okres, w którym było ono realizowane (początek roku szkolnego oraz zagrożenie epidemiczne COVID-19). Przyczynami niezrealizowania badania w odniesieniu do konkretnych jednostek wylosowanych do próby w przypadku pomiaru mogły być: brak zgody rodziców na udział w badaniu lub nieobecność ucznia w dniu badania. W zakresie badania personelu, takimi przyczynami mogły się okazać: natłok zadań organizacyjnych, przygotowania do rozpoczęcia edukacji zdalnej, wyjątkowość sytuacji zagrożenia epidemicznego.

były szkoły podstawowe w Polsce. Zastosowano losowanie warstwowe, w którym uwzględniono województwo, typ gminy, wielkość szkoły (oszacowaną na podstawie liczby uczniów) oraz typ szkoły (publiczna, niepubliczna). Dodatkowo stosując podobną procedurę (bez uwzględnienia wielkości i typu szkoły), wylosowano próbę szkół specjalnych. W wyniku losowania do ostatecznej próby wyłoniono 477 publicznych szkół podstawowych, 58 niepublicznych szkół podstawowych oraz 52 szkoły specjalne (łącznie 587 szkół).

W pierwszym etapie gromadzenia zbioru programów sprawdzono ich dostępność na stronach internetowych szkół. Ze stron internetowych szkół wylosowanych w próbie pobrano 197 dokumentów. Następnie, do pozostałych 442 szkół wysłano pocztą elektroniczną prośbę o przesłanie programów na podane adresy e-mail wraz z informacją o terminie przesłania. Ze względu na niski odzew na prośbę, termin przesłania programów wydłużono oraz wysyłano trzy dodatkowe wiadomości mailowe przypominające. Ostatecznie do zbioru trafiły programy z 280 publicznych szkół podstawowych, 18 niepublicznych szkół podstawowych i 28 szkół specjalnych (łącznie $N=326$ programów). Stopień realizacji próby jest więc relatywnie niski (55,5%). Analiza pod względem reprezentatywności próby z uwagi na charakterystyki warstw pokazuje jednak względnie równomierny stopień realizacji w poszczególnych kategoriach (ze względu na województwo, wielkość szkoły i typ gminy). Jedynym istotnym problemem uzyskanej próby jest relatywnie niższy poziom realizacji dla szkół niepublicznych (31%), niemniej i w przypadku szkół niepublicznych rozkład próby jest proporcjonalny we wszystkich warstwach. Charakterystyka uzyskanej próby, pomimo relatywnie niskiego wskaźnika realizacji, pozwala zatem na wnioskowanie o populacji.

Analiza dokumentów została oparta o specjalnie do tego celu skonstruowany podręcznik i klucz kodowy. Ideą było zastosowanie niearbitralnych kryteriów kodowania, dlatego określone do analizy aspekty programów kodowane były w oparciu o przygotowane słowa kluczowe. Tabela 2 prezentuje zestawienie zastosowanych kodów.

Tabela 2. Słowa kluczowe do analizy treści programów wychowawczo-profilaktycznych

Wymiary	słowa kluczowe
Prawa ucznia	Prawa ucznia; godność ucznia
	Prawa człowieka; godność człowieka
	Dyskryminacja
Prawa człowieka Tolerancja antydyskryminacja	Dyskryminacja; antydyskryminacja; stereotypy; uprzedzenia; zgłaszanie dyskryminacji; wykluczenie; nietolerancja; odmienność; ksenofobia; antysemityzm; islamofobia; homofobia; mowa nienawiści; postawy rasowe, rasizm
	Równe traktowanie
	Równe traktowanie; równość; szacunek dla innych (grup/odmienności); tolerancja; otwartość; akceptacja; poszanowanie (grup/odmienności); akceptacja (grup/odmienności)
	Grupy / kategorie społeczne
	Niepełnosprawność; orientacja seksualna / tożsamość płciowa / LGBT; pochodzenie etniczne/narodowe/inne kultury; status społeczno-ekonomiczny; wiek/osoby starsze; wyznanie/religia; odmienność (inny wygląd, inne zachowanie) / inni
Patriotyzm	patriotyzm; tożsamość narodowa (kształtowanie)
Agresja rówieśnicza	agresja (rówieśnicza); przemoc; bullying
Poczucie własnej wartości	rozwój (ucznia) / samorozwój; poczucie własnej wartości

W pierwszej kolejności kodowane były słowa kluczowe, a następnie program był analizowany i kodowany pod względem szczegółowości opisu zadań związanych z poszczególnymi zagadnieniami. Kody były nadawane w zależności od występowania następujących treści: 1. brak opisu zadań; 2. ogólne odniesienie do problematyki w sekcji poświęconej realizacji zadania bez podania konkretnych działań; 3. opis konkretnych zadań (kod był nadawany w sytuacji, gdy pojawiało się przynajmniej jedno konkretne działanie, bez analizy jego jakości i szczegółowości opisu). Dodatkowo zakodowane zostały również dwa formalne aspekty, tj. 1. czy program był szerzej konsultowany z rodzicami i uczniami (TAK/NIE) – w tym kodzie nie uwzględniano zatwierdzania programu przez radę rodziców; 2. czy w programie zawarte są informacje o ewaluacji oddziaływań – zastosowano trzy kategorie treściowe – 1) brak informacji, 2) ogólna informacja o ewaluacji oraz 3) konkretne działania.

2. Analiza programów wychowawczo-profilaktycznych

Należy podkreślić, że w rozporządzeniu MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej wskazano, że działalność edukacyjna szkoły określona jest przez szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły. Szkolny zestaw programów nauczania oraz program wychowawczo-profilaktyczny szkoły tworzą spójną całość i muszą uwzględniać wszystkie wymagania opisane w podstawie programowej. Ich przygotowanie i realizacja są zadaniem zarówno całej szkoły, jak i każdego nauczyciela³⁴.

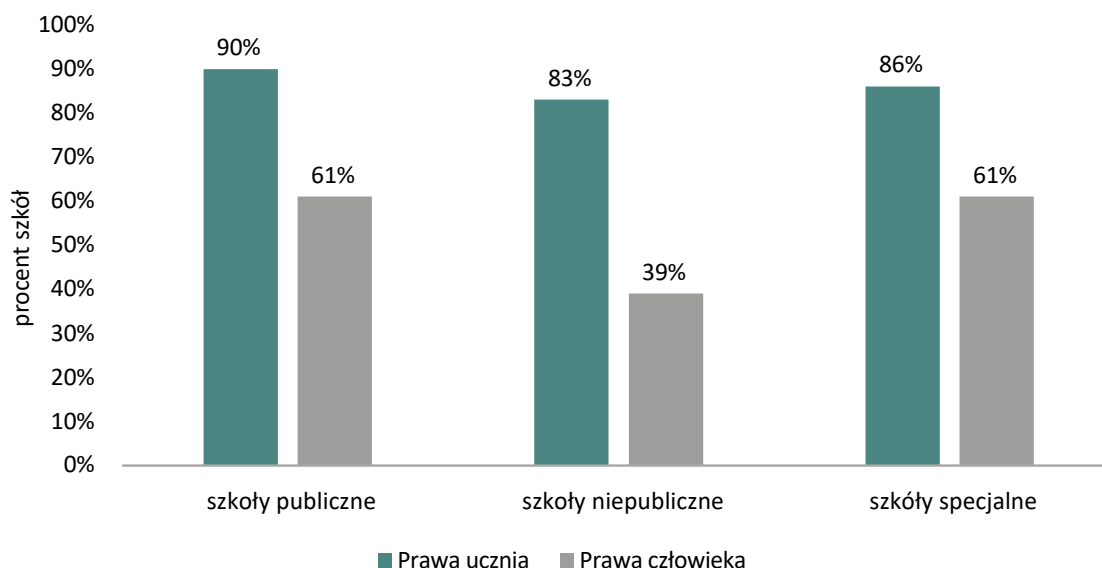
1) Prawa ucznia a prawa człowieka

We współczesnej pedagogice podkreśla się kluczową rolę podmiotowości zarówno w procesie dydaktycznym, jak i w nabywaniu przez uczniów wartości³⁵. Zgodnie z tą ideą większość programów wychowawczo-profilaktycznych w swojej treści, często w preambule używa stwierdzeń typu: „wychowanie ukierunkowane na wartości zakłada przede wszystkim podmiotowe traktowanie ucznia”. Dlatego, w pierwszej kolejności sprawdzono występowanie w treści programów szkół odwołań do godności i praw ucznia oraz godności i praw człowieka. Wykres 1 prezentuje rozkład procentowy obecności określonych kodów w podziale na typ szkoły (publiczna i niepubliczna).

³⁴ Zob. Załącznik nr 2 – Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w: rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017 r. poz. 356, ze zm.

³⁵ Kuźma, J., Denek, K., Szmyd, J., Aleksander, T., Karpińska, A., Chałas, K., & Buchowicz, I. (2014). *Ku dobrej szkole skoncentrowanej na uczniach T.1*, AFM: Kraków.

Wykres 1. Odsetek szkół w programach, w których odwoływano się do praw ucznia oraz praw człowieka (szkoły publiczne $N = 280$, szkoły niepubliczne $N = 18$, szkoły specjalne $N = 28$)



Odwołania do godności i/lub praw ucznia pojawiały się w zdecydowanej większości analizowanych programów (89,2%). Rzadziej w programach występowały odwołania do uniwersalnych praw/godności człowieka (60%)³⁶. Jedynie w 17 (5,2%) programach nie znalazło się odwołanie ani do praw ucznia, ani do praw/godności człowieka.

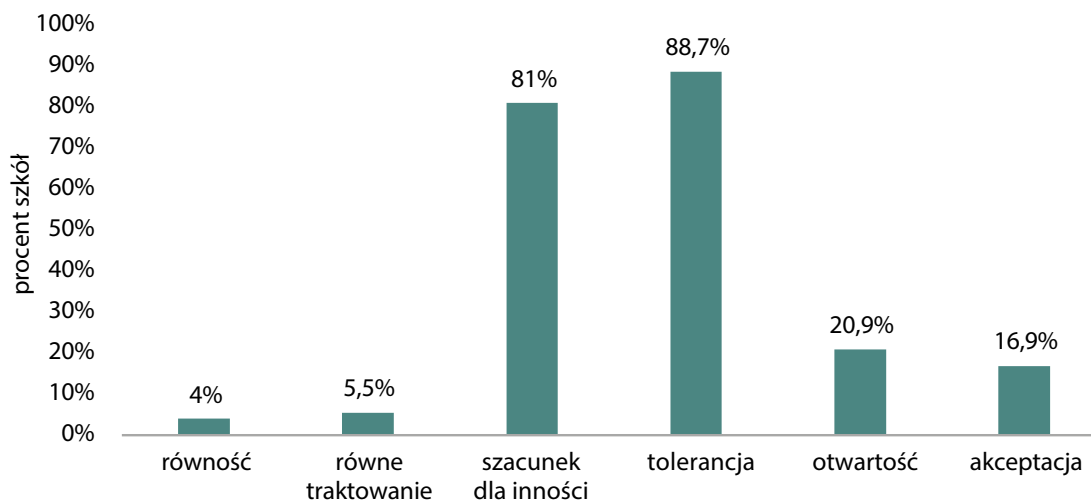
Wyniki te świadczą o tym, że w programach prawa człowieka są znacząco wężiej traktowane. Nacisk kładziony jest przede wszystkim na podkreślanie kontekstu funkcjonowania dzieci w szkole.

2) Budowanie świadomości w zakresie równego traktowania

Jako zagadnienia odnoszące się do budowania świadomości w zakresie równego traktowania w programach profilaktyczno-wychowawczych kodowany był szereg słów kluczowych: równe traktowanie, równość, szacunek dla inności, tolerancja, otwartość, akceptacja (rozkłady występowania poszczególnych słów przedstawiono na Wykresie 2).

³⁶ Porównanie proporcji χ^2 (df1)=73,1; $p < 0,001$.

Wykres 2. Odsetek występowania w programach zagadnień odnoszących się do budowania świadomości w zakresie równego traktowania ($N = 326$)



Analizy pokazują, że dominującymi w programach sformułowaniami był szacunek dla odmienności/inności oraz tolerancja. Jednocześnie powoływanie się wprost na praktykę równego traktowania lub równość znalazło się jedynie w odpowiednio 5,5% (18) i 4% (13) programów.

Niewątpliwie pozytywnym aspektem zaprezentowanych wyników jest fakt, że praktycznie w każdej szkole w programie znalazły się treści nawiązujące do tolerancji i/lub szacunku dla inności. Jedynie w 10 (3,1%) programach nie zaobserwowano żadnych wzmianek na ten temat. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że w większości szkolnych programów temat ten pojawia się jedynie w formie tolerancji czy szacunku, zaś wymiar równego traktowania i równych praw niezależnie od cech indywidualnych nie jest podkreślany.

Następnie przeanalizowano, jak często w kontekście treści dotyczących równych praw pojawiają się odniesienia do przeciwdziałania dyskryminacji. Słowa kluczowe zostały podzielone na dwie kategorie. W pierwszej uwzględniono wszystkie te treści, które dotyczą podstawowych wartości, takich jak szacunek czy tolerancja. W drugiej znalazły się słowa kluczowe opisujące problemy z dyskryminacją czy negatywnymi postawami (np. dyskryminacja, uprzedzenia). Analiza wystąpień poszczególnych słów w obu kategoriach pokazuje, że znacznie częściej w programach podejmowane są zagadnienia tolerancji i równych praw (316; 96,9%) niż kwestie zjawisk negatywnych (180, 55,2%).

Warto podkreślić, że w żadnym z 326 analizowanych programów nie pojawiły się treści odwołujące się do możliwości zgłaszania dyskryminacji. Mimo że rozporządzenie Ministra

Edukacji Narodowej³⁷ wskazuje, że uczeń powinien rozpoznawać „przejawy ksenofobii, w tym rasizmu, szowinizmu i antysemityzmu” oraz uzasadniać „potrzebę przeciwstawiania się tym zjawiskom”.

Uzyskane wyniki sugerują, że w programach profilaktyczno-wychowawczych brakuje treści poświęconych uprzedzeniom i dyskryminacji. Większa obecność treści tego typu, stworzona zwłaszcza z uwzględnieniem konkretnych działań i przykładów może uwrażliwić uczniów i zwiększyć ich świadomość.

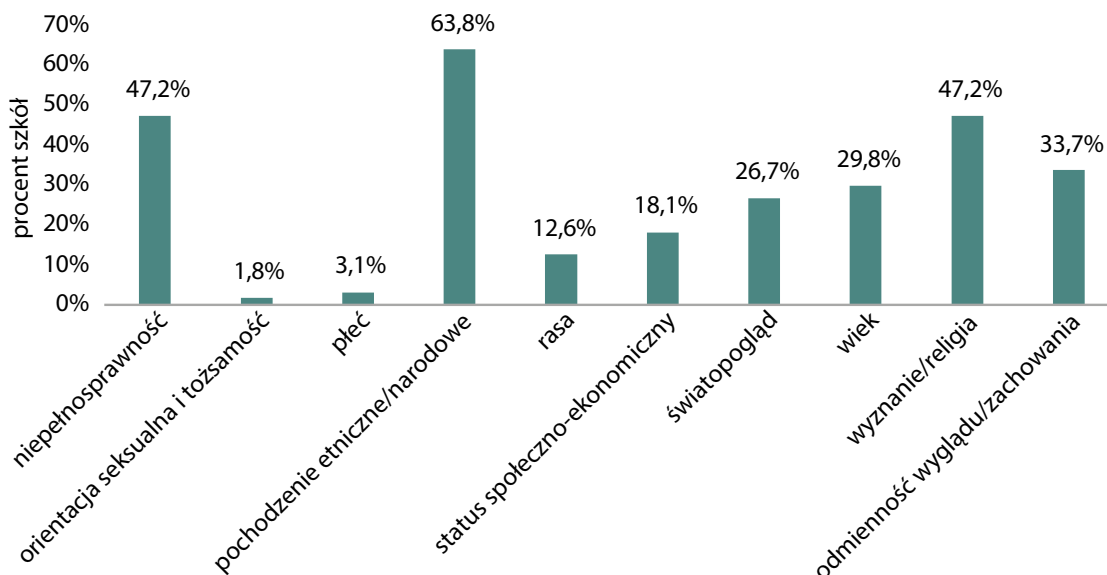
3) Kategorie społeczne ujęte w programach wychowawczo-profilaktycznych

Kolejnym etapem analizy było sprawdzenie, o jakich grupach/kategoriach społecznych wspomniano w programach w kontekście konkretnych działań wychowawczych.

Warto zaznaczyć, że programy profilaktyczno-wychowawcze wielu szkół były napisane w dość chaotyczny i niekonsekwentny sposób. Treści dotyczące edukacji antydyskryminacyjnej pojawiały się w kilku sekcjach. Częstą praktyką było wymienianie na wstępie wielu grup narażonych na dyskryminację, wobec których prowadzona powinna być edukacja antydyskryminacyjna, natomiast w części dotyczącej praktycznych wskazań działania na rzecz budowania świadomości w zakresie równego traktowania były dedykowane znacznie mniejszej liczbie grup, najczęściej jednej – osobom z niepełnosprawnościami. Niemniej zgodnie z przyjętą na potrzeby niniejszego badania procedurą, aby do programu został przypisany kod, wystarczyła jedna wzmianka z danej kategorii (w tym przypadku określenie grupy społecznej).

³⁷ Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej..., op. cit.

Wykres 3. Częstość występowania poszczególnych grup w kontekście zagadnień odnoszących się do budowania świadomości w zakresie równego traktowania, w analizowanych programach (N=326)



Grupami docelowymi najczęściej wymienianymi były te o odmiennym pochodzeniu etnicznym bądź kulturowym, odmiennym wyznaniu/religii oraz osoby z niepełnosprawnościami. Najrzadziej wspomniane były zaś kwestie równego traktowania ze względu na orientację seksualną, tożsamość płciową i rasę. Nie było też prawie wzmianek o równym traktowaniu bez względu na pleć. W trzynastu programach (4%) nie znalazły się odwołania do żadnej kategorii społecznej czy określonej grupy w kontekście tolerancji, czy równego traktowania.

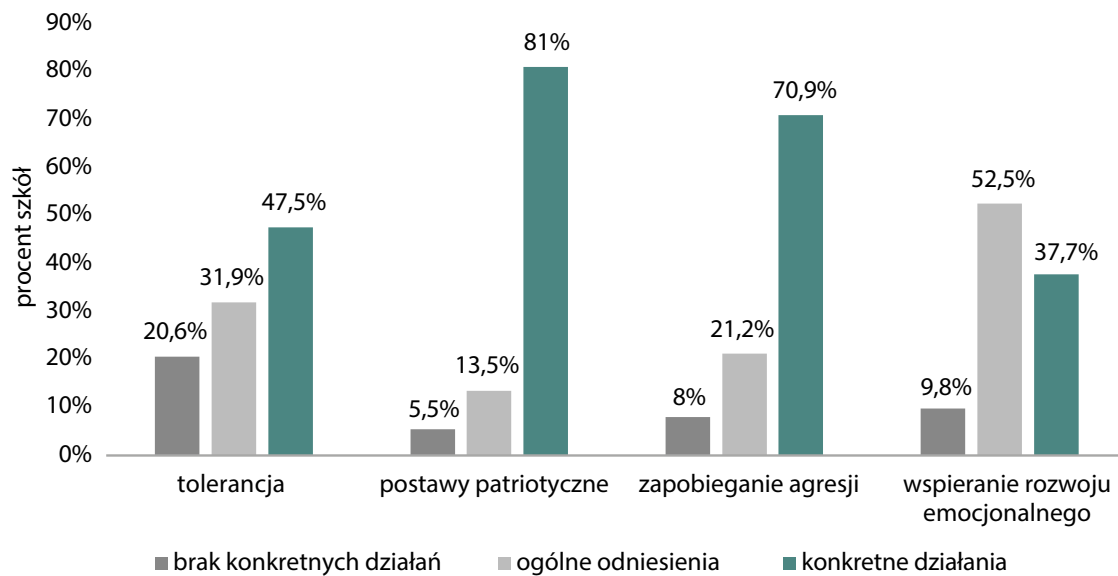
Ujęcie poszczególnych kategorii społecznych w programach wychowawczo-profilaktycznych w kontekście równego traktowania jest ważne przede wszystkim z uwagi na zwiększenie świadomości uczniów w zakresie faktycznie istniejących problemów społecznych. Uzyskane wyniki pokazują, że niektóre ważne kategorie są pominięte czy niedoreprezentowane. Wyniki systematycznego badania Eurobarometr prowadzonego przez Komisję Europejską³⁸ w krajach członkowskich UE wskazują bowiem, że poza mniejszościami religijnymi, etnicznymi i narodowościowymi, dyskryminacja dotyka także osoby LGBT. Poważnym problemem jest też nierówne traktowanie ze względu na pleć (zwłaszcza w kontekście zatrudnienia) oraz wiek. **Zawarcie w programach wychowawczo-profilaktycznych odniesienia do konkretnych kategorii grupowych może mieć pozytywny wpływ na dostrzeżenie przez uczniów problematyki równego traktowania w konkretnym kontekście.**

³⁸ Discrimination in European Union, dostęp pod adresem: <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/2251>.

4) Praktyczne działania zapisane w programach wychowawczo-profilaktycznych

Następnie zbadano, czy w programach zawarte są opisy praktycznych działań podejmowanych w celu realizacji zadań związanych z równym traktowaniem i innymi założeniami wychowawczymi (Wykres 4).

Wykres 4. Odsetek występowania w programach profilaktyczno-wychowawczych wskazań do realizacji celów w zakresie tolerancji/antydiskryminacji, postaw patriotycznych, zapobiegania agresji/przemocy oraz wspierania rozwoju emocjonalnego/poczucia własnej wartości (N=326)



Wyniki pokazują, że konkretne działania zwiększające świadomość w zakresie równego traktowania wymienione zostały w mniej niż połowie analizowanych programów. Ponadto z czterech analizowanych w badaniu celów, tzn. w zakresie tolerancji/antydiskryminacji, postaw patriotycznych, zapobiegania agresji/przemocy oraz wspierania rozwoju emocjonalnego / poczucia własnej wartości, był to ten, w przypadku którego najczęściej programy nie zawierały żadnych wzmianek odnośnie do realizacji. Programy wychowawczo-profilaktyczne najczęściej opisywały konkretne działania na rzecz budowania tożsamości i niewiele rzadziej prewencji agresji. Znacząco najrzadziej konkretne działania opisywane były dla realizacji celu wspierania rozwoju uczniów.

Relatywnie niewielka zawartość opisów praktycznych działań związanych z równym traktowaniem i wsparciem rozwoju emocjonalnego uczniów stawia pod znakiem skuteczność realizacji tych celów. Warto dodać, że wsparcie emocjonalne i poczucie własnej wartości są ważnym elementem

skutecznego radzenia sobie w sytuacji nierównego traktowania³⁹. **Sugerujemy, że w treści programów wychowawczo-profilaktycznych powinny być zawarte konkretne działania mające na celu realizację zadań wychowawczych związanych zarówno z promowaniem tolerancji i równych praw jak i wspierania rozwoju emocjonalnego o własnej wartości uczniów.**

5) Formalne aspekty programów – ewaluacja, konsultacje

Dodatkowo, poza zawartością merytoryczną programów, zakodowane zostały formalne aspekty programów profilaktyczno-wychowawczych. Pod uwagę wzięto dwa: sposób ewaluacji działań edukacyjnych zawartych w programie oraz to, czy poza wymaganym zatwierdzeniem przez radę rodziców program był szerzej konsultowany z rodzicami i uczniami⁴⁰.

Ewaluacja programów nauczania, treningów czy interwencji jest kluczowym aspektem oceny skuteczności danego działania⁴¹. Dodatkowo, konkretne i dobrze zaplanowane działania ewaluacyjne oddziaływań zaplanowanych w programie zawarte w dokumencie stanowią dobry wskaźnik jakości. Programy profilaktyczno-wychowawcze zostały przeanalizowane pod względem zawartych w nich opisów planowanych działań ewaluacyjnych. Ze względu na formę badania nie analizowano szczegółowo planowanych działań, a jedynie zakodowano, czy w programie uwzględniono ewaluację oraz czy w tym celu zostały zaplanowane konkretne działania. Wyniki pokazują, że w znaczącej większości dokumentów (68,7%) ewaluacja programu została uwzględniona, jednak bez wskazania konkretnych działań. W przypadku 50 (15,4%) programów działania ewaluacyjne w ogóle nie zostały uwzględnione, a jedynie w 51 (15,7%) dokumentach znalazły się bardziej szczegółowo opisane działania mające za zadanie ocenić skuteczność oddziaływań wychowawczych.

W literaturze poświęconej oddziaływaniom edukacyjnym podkreśla się, że jednym z ważnych czynników skuteczności edukacji: osiągnięć szkolnych⁴², oddziaływań wychowawczych czy prewencji przemocy⁴³ w szkole jest **zaangażowanie rodziców**. Zaangażowanie rodziców w edukację dzieci

³⁹ Foster, M. D. (2000). Positive and negative responses to personal discrimination: Does coping make a difference?, *The Journal of Social Psychology*, 140(1), 93-106.

⁴⁰ Zob. art. 84 ust. 2 ustawy – Prawo oświatowe.

⁴¹ Chen, H. T., & Chen, H. T. (2005). *Practical program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. Sage.

⁴² Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School psychology review*, 28(3), 395-412.

⁴³ Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health education research*, 20(1), 81-91.

rozumie się wieloaspektowo: od zaangażowania w indywidualną naukę dziecka, przez indywidualne zaangażowanie w aktywności szkolne, po kontakty z nauczycielami i zaangażowanie w życie szkoły⁴⁴.

Analizując programy profilaktyczno-wychowawcze kodowano, czy w dokumencie znajduje się informacja o szerszym konsultowaniu treści z rodzicami i uczniami. Wyniki pokazują, że znaczna większość programów 293 (89,9%) była w jakiejś formie wypracowywana z udziałem rodziców i uczniów szkół.

6) Podsumowanie

Wiele z poddanych analizie 326 programów wychowawczo-profilaktycznych szkół podstawowych zostało opracowanych na bardzo ogólnym poziomie: posiadało powielające się fragmenty sparafrazowane z aktów prawnych; nie zawierało konkretnych przykładów ani dobrych, ani złych praktyk. Dokumenty te często składały się z ogólnych odniesień do wartości, jednak nie zawierały precyzyjnych definicji, ani praktycznych sposobów na przekazywanie uczniom zawartych w nich treści. Niektóre uwzględnione w badaniu koncepcje zostały potraktowane w programach bardzo wąsko, np. programy koncentrują się na prawach ucznia w znacznie mniejszym stopniu, odnosząc się do szerszej koncepcji praw człowieka. W części teoretycznej programy zawierały treści odwołujące się do tolerancji i akceptacji wobec wielu grup, jednakże niejednokrotnie bez odniesienia do konkretnych działań szkół. **Jeśli oddziaływanie programów wychowawczo-profilaktycznych ma być większe, powinny być one opracowywane w bardziej spójny i systematyczny sposób. Powinny one także zawierać zdecydowanie więcej konkretnych działań wobec większej liczby grup społecznych.**

3. Ankieta oceny funkcjonowania szkoły – badanie dyrekcji

Podstawowym celem ankiety dla dyrekcji było zebranie informacji o szkole, które miały pozwolić na analizę związku kontekstu szkolnego z postawami uczniów. Jednak w tej ankiecie dodatkowo zawartych było kilka pytań, które pozwalają opisać szkoły pod względem uczestnictwa nauczycieli i nauczycielek w szkoleniach z zakresu działań antydyskryminacyjnych, poziomu edukacji wielokulturowej oraz postrzegania postaw osób należących do kadry nauczycielskiej z perspektywy dyrekcji.

⁴⁴ Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 56, 271–294.

1) Uczestnictwo w szkoleniach o tematyce równego traktowania

Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych zostali poproszeni o oszacowanie odsetka nauczycieli i nauczycielek z ich szkoły, którzy brali udział w programach szkoleniowych poruszających tematykę równego traktowania wszystkich osób. Ponad jedna czwarta z nich (25,7%) odpowiedziała, że żadna osoba z kadry nauczycielskiej z kierowanej przez nich szkoły nigdy nie brała udziału w tego typu szkoleniu. Jeden dyrektor wskazał, że wszyscy nauczyciele i nauczycielki z jego szkoły wzięli udział w warsztatach poruszających tematykę równego traktowania. Biorąc pod uwagę rok szkolny 2019/2020, według oszacowań dyrekcji w prawie trzech czwartych analizowanych szkół (73,4%) ponad połowa nauczycieli i nauczycielek wzięła udział w programach doskonalenia zawodowego. Natomiast tylko w jednej na dziesięć szkół (11,9%) ponad połowa kadry nauczycielskiej brała udział w szkoleniach zawierających treści związane z równym traktowaniem. Poniżej przedstawiono odsetek (uśredniony dla wszystkich szkół) osób należących do kadry nauczycielskiej, które wzięły udział w szkoleniach zawodowych oraz szkoleniach poruszających tematykę równego traktowania (Wykres 5).

Różnica pomiędzy uczestnictwem w szkoleniach zawodowych, a tych poświęconych równemu traktowaniu jest znacząca⁴⁵. Warto podkreślić, że brak różnicy pomiędzy oszacowaniem dyrekcji w liczbie nauczycieli i nauczycielek, którzy brali udział w szkoleniach z zakresu równego traktowania w ogóle w trakcie swojej kariery, a tym dotyczącym takich szkoleń w ostatnim roku szkolnym może świadczyć o tym, że to specyficzna grupa osób z kadry nauczycielskiej uczestniczy w warsztatach z tego zakresu. **Oznacza to również, że około 80% nauczycieli i nauczycielek nie szkoli się w tej kwestii wcale.**

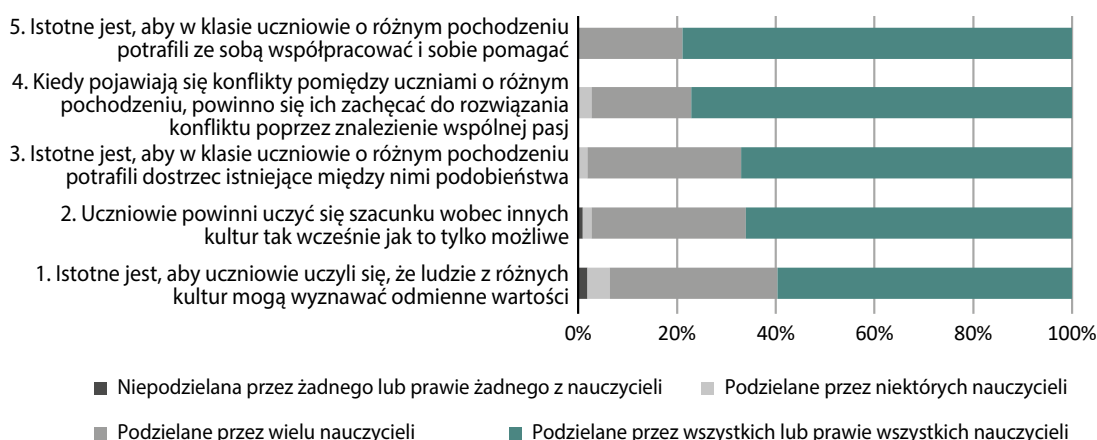
⁴⁵ Porównano średnie odsetki dla wszystkich trzech oszacowań $F(2,107)=122,11$; $p<0,001$; $\eta^2 = 0,69$.

Wykres 5. Średni odsetek nauczycieli w szkołach uczestniczących w programach szkoleniowych ($N = 109$)

2) Przekonania nauczycieli o budowaniu świadomości w zakresie równego traktowania

W badaniu zwrócono się do dyrektorów i dyrektorek szkół o opinię na temat wielokulturowych przekonań nauczycieli. Badani zostali poproszeni o zapoznanie się z pięcioma stwierdzeniami, a następnie o ocenę, czy te przekonania są szeroko rozpowszechnione wśród nauczycieli i nauczycielek w ich szkole⁴⁶ (Wykres 6).

⁴⁶ Skala została zaczerpnięta z badania PISA 2018 (Principals' views on teachers' multicultural beliefs) oraz rozwinięta o jedno stwierdzenie odnoszące się do postaw wobec zachowania uczniów. Odpowiedzi na te stwierdzenia posłużyły do skonstruowania indeksu poglądów dyrektorów na temat wielokulturowych przekonań nauczycieli, indeks ten został następnie użyty w późniejszych analizach. Wartości pozytywne wskazują na przekonania wielokulturowe i egalitarne.

Wykres 6. Opinia dyrekcji na temat postaw międzykulturowych nauczycieli (N = 109)

Według dyrektorów i dyrektorek szkół, większość nauczycieli i nauczycielek ma bardzo otwarte postawy. Jedynie w pojedynczych przypadkach pojawiają się odpowiedzi sugerujące, że taki stosunek nie jest podzielany przez kadrę nauczycielską. Wyniki te są niezwykle ciekawe, choć mogą nie oddawać stanu faktycznego, a raczej są efektem metodologii badania⁴⁷ oraz odbiciem stanu pożądanego przez dyrekcję. Rezultaty innych badań prowadzonych w Polsce⁴⁸ wskazują na liczne problemy związane z postawami i poziomem wiedzy międzykulturowej nauczycieli i nauczycielek. Przyjmując jednak, że wyniki te pokazują to, w jaki sposób dyrekcja chce przedstawić swoją placówkę i kadrę nauczycielską, wynik ten jest *de facto* sygnałem pozytywnym. W naszej ocenie to, że osoby zarządzające jednostką uznają, że wysoki poziom kompetencji międzykulturowych nauczycieli i nauczycielek jest stanem pożądanym stanowi dobry punkt wyjścia do pracy nad programami edukacyjnymi skierowanymi do grona pedagogicznego.

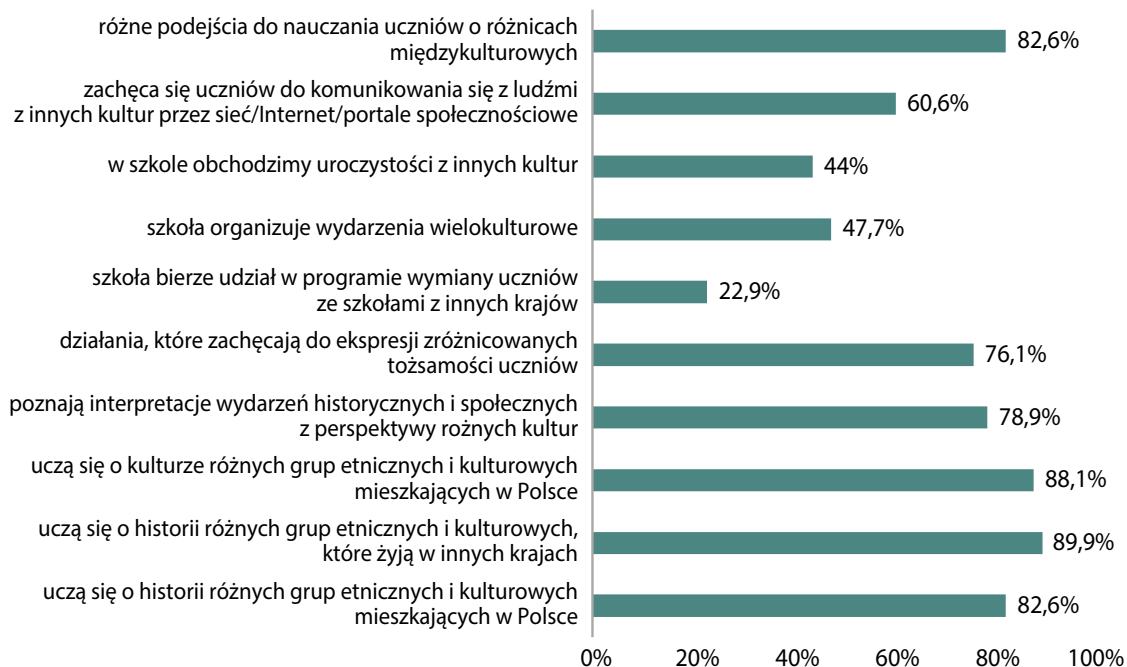
⁴⁷ Metoda badania w przypadku ankiety dotyczącej sytuacji w szkole w odróżnieniu od ankiety dla uczniów i nauczycieli miała ograniczoną anonimowość, między innymi z tego powodu nie zadawaliśmy pytań odnośnie osobistych postaw dyrekcji ani nie zbieraliśmy szczegółowych danych demograficznych. Większość danych zbieranych w tej ankiecie dotyczy szkoły i są to głównie obiektywne informacje. W przypadku postaw lub ocen ograniczona anonimowość powoduje, że osoby badane przedstawiają swoje odpowiedzi w pozytywnym świetle, efekt ten jest silny zwłaszcza w przypadku spraw kontrowersyjnych lub jak w tym przypadku niekorzystnych z perspektywy osób badanych.

⁴⁸ Abramowicz, M. (2011), *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa.

3) Praktyka edukacji wielokulturowej

Dyrektorzy i dyrektorki szkół podstawowych określali również, czy wymienione praktyki nauczania wielokulturowego obecne są w ich placówkach. Wyniki analizy wskazują, że najmniej popularną formą edukacji wielokulturowej był udział szkoły w programie wymiany uczniów i uczennic ze szkołami z innych krajów. Taką praktykę zadeklarowało jedynie 22,9% dyrektorów i dyrektorek (Wykres 7). W mniej niż połowie szkół obchodzone są uroczystości związane z innymi kulturami (44%). Co druga szkoła organizuje też wydarzenia wielokulturowe (47,7%). Według deklaracji dyrekcji, najczęstszą formą edukacji wielokulturowej jest nauka historii grup etnicznych i kulturowych, które żyją w innych krajach (89,9%).

Wykres 7. Odsetek występowania działań na rzecz edukacji wielokulturowej w szkołach (N=109)



Deklaracje dyrekcji odnośnie do działań edukacyjnych w placówkach układają się w ciekawy wzorzec. Znacząco częściej, zdaniem kadry dyrektorskiej, organizowane są działania, które można określić mianem pasywnych. Są to bowiem w większości elementy wplątane w program nauczania i odnoszące się do sposobu przekazywania wiedzy lub zawartości sylabusów, a także działania afirmujące różnorodność w szkole. Znacząco rzadziej deklarowane są czynności wymagające aktywnego zaangażowania kadry lub innych zasobów. Rezultat ten wydaje się oczywisty, gdyż elementy edukacji antydyskryminacyjnej są tylko jednym z zadań szkoły. Niemniej badania pokazują, że najlepsze

oddziaływanie zmieniające postawy wobec grup obcych mają programy oparte na bezpośrednim kontakcie⁴⁹.

Rekomendowanym działaniem byłaby więc **promocja i zwiększenie dostępności działań, które pozwalają uczniom i uczennicom oraz nauczycielom i nauczycielkom na kontakt z przedstawicielami innych kultur**. Jednym z rozwiązań niewymagającym dużego nakładu środków szkoły jest współpraca z organizacjami pozarządowymi, które aktywnie angażują się w tego typu działania (np. organizacja tzw. żywych bibliotek).

4. Postawy nauczycieli

W 2011 roku Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (TEA) opublikowało raport zatytułowany „Wielka nieobecna. O edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”⁵⁰. Jeden z głównych wniosków publikacji odnosił się do braku wystarczającej edukacji antydyskryminacyjnej w polskich szkołach. Autorzy i autorki raportu zauważyli, że w podręcznikach pojawia się mało informacji na temat mechanizmów dyskryminacji, zaś uczniowie i uczennice rzadko kiedy uczeni są tego, jak reagować na przemoc (w tym tę motywowaną uprzedzeniami) oraz dyskryminację. Niewiele jest też informacji o różnych grupach dyskryminowanych, takich jak osoby nieheteronormatywne czy osoby starsze. Badania opisane w raporcie w dużej mierze opierały się o analizę dokumentów – w tym podręczników szkolnych – oraz o wywiady jakościowe, a cała publikacja wskazywała na dużą lukę w polskim systemie edukacji w zakresie dostępu do treści antydyskryminacyjnych.

Celem przeprowadzonego na zlecenie RPO badania ilościowego było m.in. zaadresowanie opisanej w raporcie TEA luki. Nauczycielom i nauczycielkom biorącym udział w badaniu zadano szereg pytań o ich wiedzę na temat tego, czym jest dyskryminacja, o ich doświadczenia z uczestnictwa w warsztatach antydyskryminacyjnych oraz o ich postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej. Ponadto, poproszono respondentów i respondentki o określenie swoich postaw wobec kobiet oraz imigrantów. Poniżej przedstawiono opis wyników dotyczących wspomnianych kwestii.

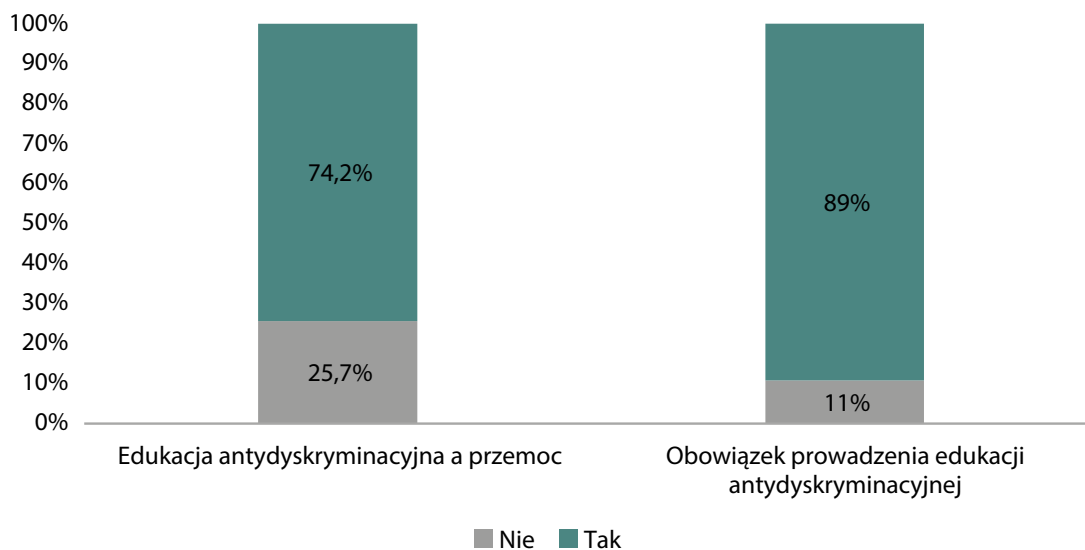
⁴⁹ Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10–24.

⁵⁰ Abramowicz, M. (2011). *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa.

1) Postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej

W pierwszej kolejności przeanalizowano, jakie postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej mają respondenci i respondentki. Nauczycielom i nauczycielkom zadane zostały dwa pytania: o to, czy ich zdaniem edukacja antydyskryminacyjna zapobiega występowaniu przemocy w szkole oraz o to, czy ich zdaniem edukacja tego typu powinna być obowiązkowa. Wykres 8 prezentuje rozkład procentowy odpowiedzi na te dwa pytania.

Wykres 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy edukacja antydyskryminacyjna sprzyja ograniczeniu przemocy w szkołach oraz czy powinna być obowiązkowo prowadzona w szkołach



Zdaniem znacznej większości (niemal 75%) nauczycieli i nauczycielek, którzy odpowiedzieli na pytania ankietowe **edukacja antydyskryminacyjna pomaga zapobiegać przemocy w szkole**.

Warto zauważyć, że wyniki innych badań potwierdzają tę relację. Przykładowo, z przeprowadzonego w 2009 roku systematycznego przeglądu 89 badań, prowadzonych głównie w Europie, Stanach Zjednoczonych i Australii wynika, że w szkołach, w których zastosowano antyprzemocowe interwencje, przemoc spadła o ponad 20 proc⁵¹. Opublikowane w raporcie wnioski wskazują, że najbardziej efektywne programy to takie, które zawierają m.in. spotkania/szkolenia dla rodziców, nadzór placów zabaw, metody dyscyplinujące, szkolenia dla nauczycieli oraz wprowadzenie zasad funkcjonowania w klasie. Ponadto, o efektywności programów świadczy też to, czy nakazują wprowadzenie

⁵¹ Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. Campbell systematic reviews, 5(1), i-148.

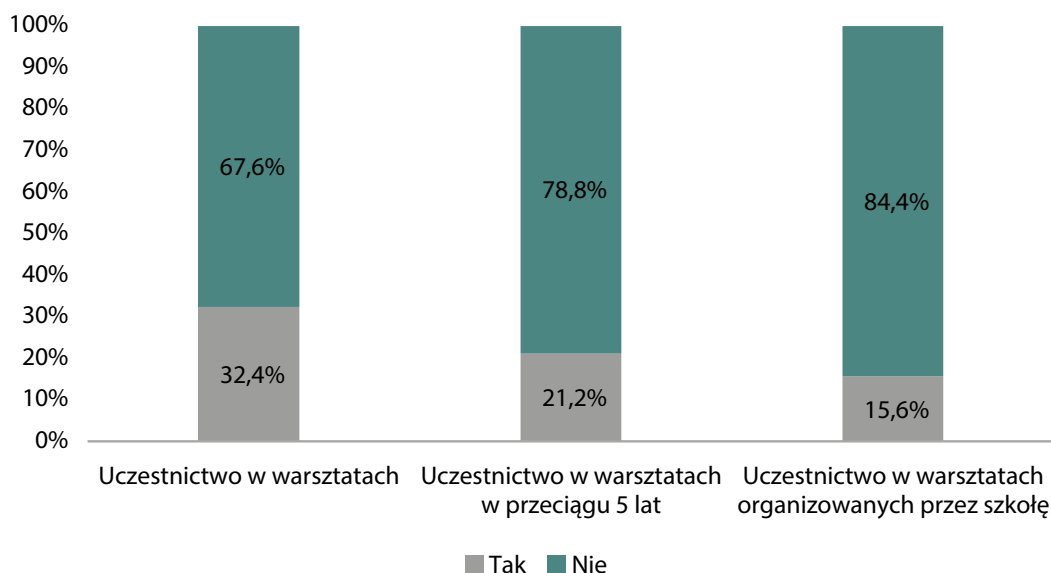
ogólnoszkolnej polityki antyprzemocowej, czy sugerują organizację szkolnych konferencji, zachęcają do organizacji pracy grupowej opartej na współpracy wśród uczniów oraz do przekazywania informacji rodzicom. Co ważne, programy bardziej intensywne i trwające dłużej były generalnie bardziej skuteczne, szczególnie jeśli były skierowane zarówno do uczniów, jak i do nauczycieli.

Niemal 90% nauczycieli i nauczycielek uważa, że **edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkiem w szkołach**. Niestety, rezultaty zrealizowanego badania sugerują, że aktualnie jest to raczej myślenie życzeniowe.

2) Uczestnictwo w warsztatach antydyskryminacyjnych

Respondentów i respondentki zapytaliśmy również o to, jak duże jest ich doświadczenie z uczestnictwem w warsztatach antydyskryminacyjnych. Osobom badanym zadaliśmy trzy pytania: o to, czy kiedykolwiek w swojej karierze zawodowej brały udział w warsztatach tego typu, o to, czy uczestniczyły w szkoleniach antydyskryminacyjnych w przeciągu minionych 5 lat oraz o to, czy brały udział w warsztatach równościowych organizowanych przez szkołę, w której są zatrudnieni. Rozkład procentowy odpowiedzi na wszystkie trzy pytania prezentuje Wykres 9.

Wykres 9. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytania o uczestnictwo w warsztatach antydyskryminacyjnych



Znaczna większość badanych nauczycieli i nauczycielek nigdy nie uczestniczyła w żadnych warsztatach antydyskryminacyjnych. Co więcej, tylko 20% badanych osób miało okazję brać udział w szkoleniach równościowych w przeciągu minionych 5 lat. Uczestnictwo w działaniach z zakresu

edukacji antydyskryminacyjnej było związane z wiekiem nauczycieli i nauczycielek⁵², ze stażem ich pracy⁵³ oraz oczywiście ze stopniem awansu⁵⁴. Może być zatem tak, że osoby pracujące w tym zawodzie dłużej miały więcej okazji do tego, by brać udział w warsztatach równościowych. Staż pracy oraz wiek nie były jednak związane z tym, czy badani nauczyciele i badane nauczycielki mieli i miały do czynienia z edukacją antydyskryminacyjną w przeciągu ostatnich 5 lat. Warto także zwrócić uwagę na to, że tylko 15% osób biorących udział w niniejszym badaniu zadeklarowało, że uczestniczyło w warsztatach organizowanych przez szkołę, w której obecnie uczą. Jest to o tyle ważny wynik, że na pytanie o to, czy przemoc rówieśnicza jest dużym problemem w szkole, w której uczą, tylko około 46% badanych udzieliło odpowiedzi „w niewielkim stopniu lub wcale”, zaś niemal 10% osób udzieliło odpowiedzi powyżej środkowego punktu w skali. Wynik ten sugeruje, że zdaniem co dziesiątej osoby biorącej udział w badaniu, dręczenie jest poważnym problemem w szkole, w której pracują.

3) Wiedza na temat nierównego traktowania

Kolejną ważną część badania stanowiła diagnoza tego, jak dużą wiedzę na temat dyskryminacji mają respondenci i respondentki. Aby to sprawdzić nauczyciele i nauczycielki zostali poproszeni o wypełnienie kwestionariusza dotyczącego skali wiedzy o dyskryminacji, stosowanej w badaniach Biura Rzecznika Praw Obywatelskich. Zadaniem osób biorących udział w badaniu było określenie, w jakim stopniu zaprezentowane przez nas przykłady (np. odmowa obsługi Ukraińców w restauracji) są przejawem dyskryminacji. Na podstawie ich odpowiedzi stworzyliśmy uśredniony wskaźnik wiedzy o dyskryminacji⁵⁵.

Okazało się, że badani nauczyciele i nauczycielki mają **generalnie duże pojęcie na temat tego, co jest przejawem nierównego traktowania** (średnia na 4-stopniowej skali wyniosła $M=3,32$, zaś odchylenie standardowe $SD=0,66$). Co ciekawe, nauczyciele i nauczycielki, którzy w przeciągu swojej kariery zawodowej uczestniczyli w warsztatach antydyskryminacyjnych, nie mieli większej wiedzy na temat tego, czym jest nierówne traktowanie. Może to być jednak związane z tym, że odsetek osób biorących udział w takich działaniach był niewielki. Warto jednak zaznaczyć, że wiedza na temat dyskryminacji była silnie związana z postawami wobec edukacji antydyskryminacyjnej oraz stosunkiem

⁵² $R = 0,12; p < 0,001$

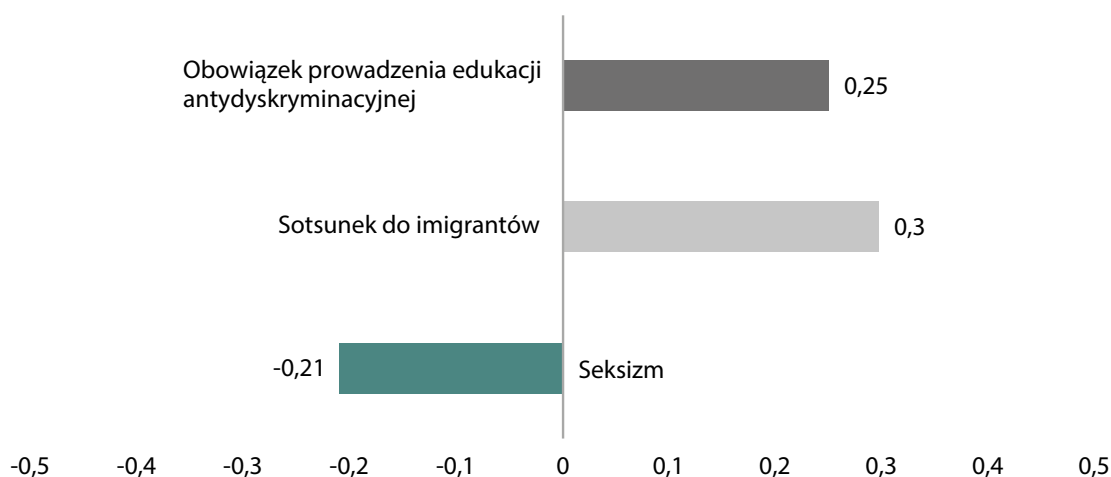
⁵³ $R = 0,13, p < 0,001$

⁵⁴ $R = 0,12, p < 0,001$

⁵⁵ W skład wskaźnika weszło 10 pytań z oryginalnie stosowanego narzędzia. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,88$. Zob. szczególnie raport RPO pt. Ochrona przed dyskryminacją w Polsce..., op. cit.

do kobiet⁵⁶ i imigrantów⁵⁷ (Wykres 10). Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji r-Pearsona. Wchylenie słupka w prawo oznacza zależność dodatnią (tj. im większa wiedza, tym lepsze postawy), a w lewo – ujemną (im większa wiedza, tym gorsze postawy). Długość słupka odpowiada sile związku między przedstawianymi zjawiskami.

Wykres 10. Relacja między wiedzą o dyskryminacji a postawami wobec obowiązku prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej, postawami wobec imigrantów oraz stosunkiem do kobiet



Osoby o wyższym poziomie wiedzy na temat dyskryminacji były generalnie bardziej skłonne uważać, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkowa. Ponadto, nauczyciele i nauczycielki bardziej świadomi tego, co oznacza nierówne traktowanie, byli również bardziej przychylni wobec imigrantów, a także przejawiali bardziej równościowe postawy wobec kobiet (mierzone skalą seksizmu). Rezultaty te sugerują, że nauczyciele i nauczycielki o wyższym poziomie świadomości w zakresie równego traktowania prezentują również bardziej przychylnie postawy wobec przedstawicieli

⁵⁶ Osobom biorącym udział w badaniu zaprezentowano skróconą skalę seksizmu, stosowaną w badaniach Centrum Badań nad Uprzedzeniami. Zadaniem nauczycieli i nauczycielek było określenie, w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami (np. „Większość kobiet nie docenia w pełni tego, co robią dla nich mężczyźni.”), używając skali od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 4 – zdecydowanie się zgadzam. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,77$; $M = 3,27$, $SD = 1,13$.

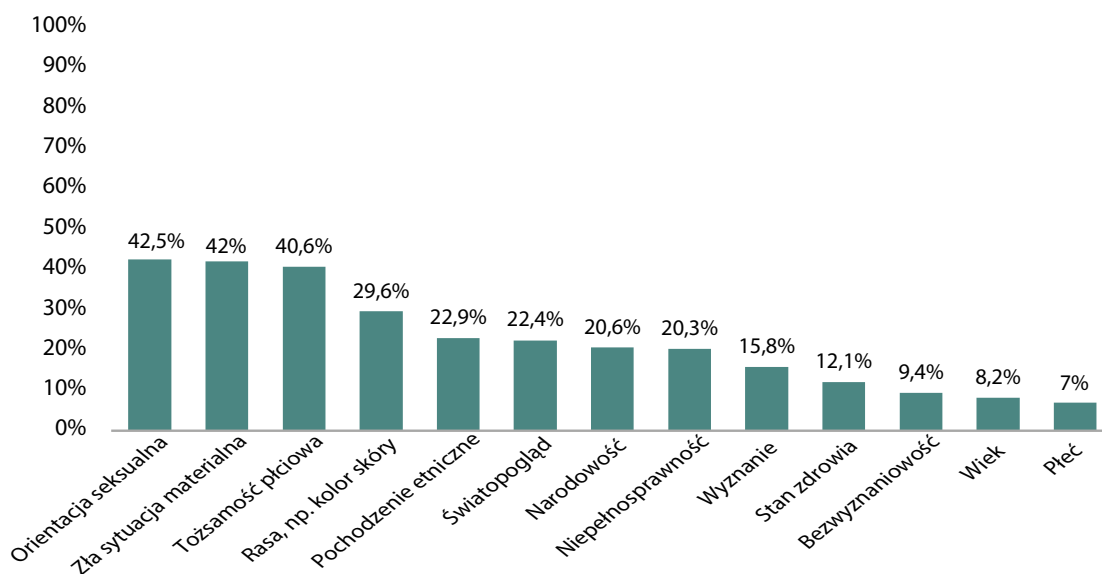
⁵⁷ W badaniu zastosowano miarę używaną w badaniu PISA, dostosowaną do nauczycieli. Zadaniem nauczycieli i nauczycielek było określenie, w jakim stopniu zgadzają się z podanymi stwierdzeniami (np. „Imigranci powinni mieć takie same prawa, jak inni mieszkańcy danego kraju.”), używając skali od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 4 – zdecydowanie się zgadzam. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,78$; $M = 3,06$; $SD = 0,57$.

grup mniejszościowych – niezależnie od tego, czy wiedzę o tym, czym jest dyskryminacja zdobywali w trakcie swojej kariery zawodowej. Nie oznacza to jednak, że edukacja antydyskryminacyjna wewnątrz systemu szkolnego nie musi być prowadzona – wyniki dotyczące zapotrzebowania nauczycieli na warsztaty tego typu jasno pokazują, że jest ono bardzo duże (patrz: Wykres 8).

4) Grupy narażone na dyskryminację

Aby odpowiedzieć na pytanie o to, jakie grupy zdaniem nauczycieli i nauczycielek, są najbardziej narażone na dyskryminację w szkołach oraz, co za tym idzie, jakich kwestii w największym stopniu powinna dotyczyć edukacja antydyskryminacyjna, osoby biorące udział w badaniu zostały poproszone o określenie jak często, ich zdaniem, wymienione w badaniu grupy społeczne spotykają się z nierównym traktowaniem w szkołach. Rozkład procentowy odpowiedzi na te pytania prezentuje Wykres 11.

Wykres 11. Odsetek osób, które zaznaczyły, że dana grupa społeczna jest narażona na dyskryminację w polskich szkołach. Zadaniem osób badanych była odpowiedź na skali od 1 – bardzo rzadko, przez 2 – rzadko, 3 – często, do 4 – bardzo często. Na wykresie zaprezentowano zagregowane odpowiedzi często i bardzo często



Zdaniem pytanych nauczycieli i nauczycielek grupą, która najczęściej spotyka się z dyskryminacją w polskim systemie szkolnictwa są osoby nieheteroseksualne. Warto w tym miejscu zauważyć, że z analizy programów profilaktyczno-wychowawczych wynika, iż dyskryminacja ze względu na orientację seksualną jest najrzadziej wspomnianą kwestią w tego typu dokumentach. Respondenci i respondenci twierdzą także, że równie często na nierówne traktowanie w szkole narażone są osoby

o złej sytuacji materialnej. Nieco rzadziej, ale jednak wciąż bardzo często, w ocenie ankietowanych z dyskryminacją spotykają się osoby transpłciowe. Relatywnie mniejszym problemem wydaje się być kwestia rasy lub pochodzenia etnicznego. Zdaniem co piątej badanej osoby z dyskryminacją w szkole spotykają się osoby o odmiennym światopoglądzie (choć trudno powiedzieć o jakim światopoglądzie jest mowa), odmiennej narodowości lub osoby z niepełnosprawnością. Dyskryminacja ze względu na płeć, zdaniem osób badanych, występuje relatywnie najrzadziej.

Na podstawie uzyskanych wyników można stwierdzić, że mimo, iż edukacja antydyskryminacyjna jest uważana za ważną kwestię przez większość nauczycieli i nauczycielek, tylko co trzecia osoba biorąca udział w badaniu uczestniczyła w takich warsztatach w trakcie swojej kariery zawodowej. Wydaje się zatem, że wprowadzenie edukacji antydyskryminacyjnej w szkołach jest palącym problemem – szczególnie zważywszy na fakt, że nauczyciele i nauczycielki o większej wiedzy na temat tego, czym jest dyskryminacja przejawiają bardziej pozytywne postawy wobec członków grup „obcych” oraz wobec kobiet. Warsztaty równego traktowania powinny przede wszystkim obejmować tematykę orientacji seksualnej i tożsamości płciowej, a także problemów ekonomicznych i pochodzenia etnicznego.

5. Postawy uczniów

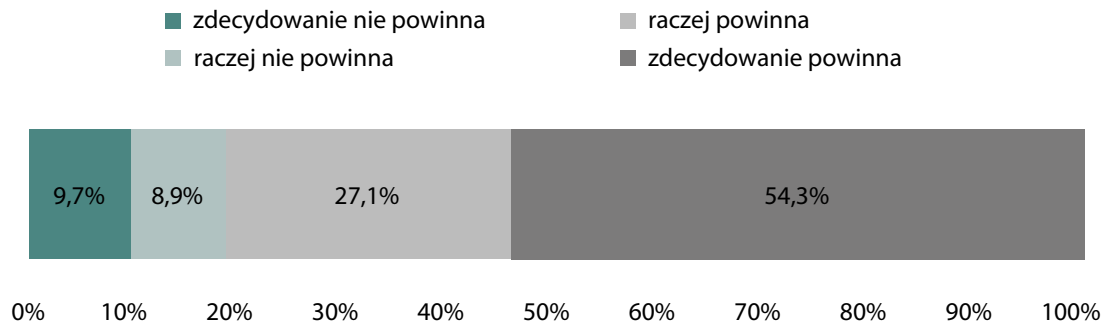
Kolejnym celem badania była diagnoza tego, jakie postawy wobec grup „obcych” oraz wobec edukacji antydyskryminacyjnej prezentują uczniowie i uczennice ostatnich klas szkół podstawowych: czy mają wiedzę na temat tego, czym jest dyskryminacja; czy ich zdaniem edukacja na temat równego traktowania powinna być częścią szkolnego curriculum; czy sprzeciwiają się przemocy rówieśniczej; jaki mają stosunek do przedstawicieli różnych mniejszości: Ukraińców, osób homoseksualnych, osób z niepełnosprawnościami i muzułmanów. Część zastosowanych w badaniu skal, mierzących postawy uczniów i uczennic wobec przedstawicieli innych grup oraz ich kompetencje w zakresie nierównego traktowania, była wykorzystana w badaniu PISA, prowadzonym w 2018 roku przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD).

1) Postawy wobec edukacji antydyskryminacyjnej

W pierwszej kolejności zbadany został stosunek uczniów i uczennic do edukacji antydyskryminacyjnej. Respondenci byli poproszeni o to, by określić, w jakim stopniu zgadzają się ze stwierdzeniem: „Czy, twoim zdaniem, w szkołach powinna być prowadzona edukacja antydyskryminacyjna, ucząca równego traktowania wszystkich osób bez względu na przykład na płeć,

wiek...”, używając skali od 1 – zdecydowanie nie powinna, do 4 – zdecydowanie powinna. Rozkład procentowy odpowiedzi na to pytanie prezentuje Wykres 12.

Wykres 12. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie o to, czy edukacja antydyskryminacyjna powinna być prowadzona w szkołach



Zdecydowana większość badanych uczniów i uczennic (łącznie 81,4%) uważa, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być prowadzona w szkołach. Jednocześnie jednak i tu można zauważyć lukę pomiędzy postawami – i prawdopodobnie potrzebami – a stanem rzeczywistym. Wśród uczniów i uczennic zapytanych o to, **czy w przeciągu minionego roku uczestniczyli lub uczestniczyły w zajęciach, na których była poruszana tematyka równego traktowania, tylko 36% udzieliło odpowiedzi twierdzącej.**

2) Wiedza o dyskryminacji a postawy wobec przemocy

Mimo niewystarczającego dostępu do edukacji antydyskryminacyjnej, zapytani uczniowie i zapytane uczennice raczej wiedzą, czym jest dyskryminacja. Podobnie jak w przypadku nauczycieli i nauczycielek, poprosiliśmy osoby biorące udział w badaniu o odpowiedź na pytania ze skali wiedzy o dyskryminacji, stosowanej w badaniach Biura Rzecznika Praw Obywatelskich. Zadaniem uczniów i uczennic było określenie, w jakim stopniu zaprezentowane przykłady (np. odmowa obsługi Ukraińców w restauracji) są przejawem dyskryminacji. Na podstawie ich odpowiedzi stworzono uśredniony wskaźnik wiedzy o dyskryminacji⁵⁸. Średnia na 4-stopniowej skali wyniosła $M=3,00$, zaś odchylenie standardowe $SD=0,73$. Taki rezultat oznacza, że **badane osoby generalnie wiedzą, czym jest dyskryminacja.**

⁵⁸ W skład wskaźnika weszło 10 pytań z oryginalnie stosowanego narzędzia. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,87$.

Następnie przeanalizowano, czy ta wiedza przekłada się na postawy wobec przemocy rówieśniczej oraz stosunek względem przedstawicieli grup mniejszościowych i grup „obcych”. Ten drugi temat poruszany jest w dalszej części raportu, zaś tutaj przyglądamy się relacji między świadomością w zakresie nierównego traktowania a akceptacją dręczenia (bullyingu). Warto bowiem zaznaczyć, że ważnym celem badania była nie tylko diagnoza tego, jak wielu uczniów i jak wiele uczennic narażonych jest na doświadczenia przemocy, ale także tego, jaki mają stosunek do tego typu zachowania.

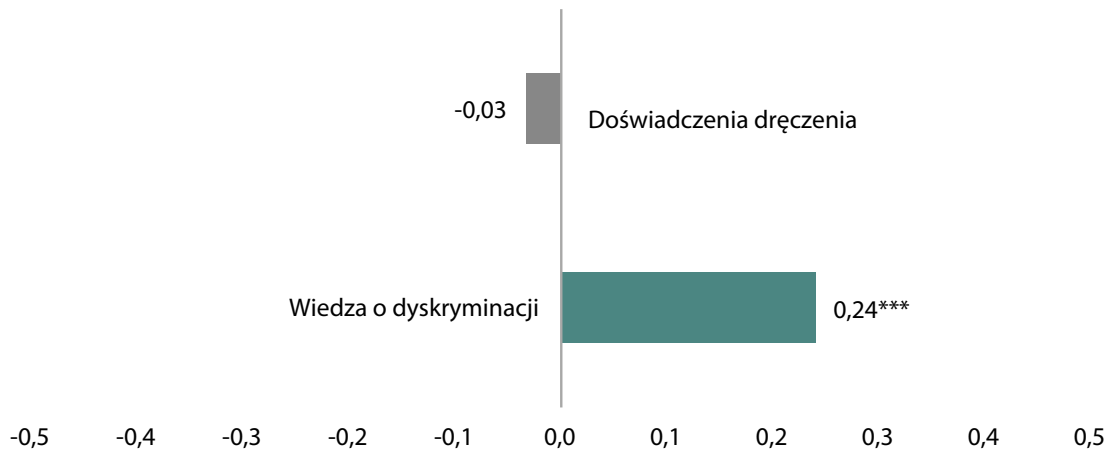
Osoby biorące udział w badaniu zostały więc poproszone o odpowiedź na szereg pytań mierzących ich stosunek wobec przemocy rówieśniczej. Następnie, na podstawie ich odpowiedzi skonstruowany został wskaźnik⁵⁹ postaw wobec przemocy. Co ważne, wyższy wynik na skali oznacza bardziej negatywne postawy wobec zjawiska przemocy. Średnia na 4-stopniowej skali wyniosła $M=3,41$, zaś odchylenie standardowe $SD=0,60$. Oznacza to, że **uczniowie i uczennice polskich szkół generalnie sprzeciwiają się zjawisku dręczenia**. Zdecydowanie bardziej negatywny stosunek do przemocy rówieśniczej wykazywały przy tym dziewczynki⁶⁰. Wynik ten (dotyczący relacji między płcią osób badanych a ich stosunkiem do zjawiska dręczenia) nie jest zaskakujący. Badania prowadzone przez naukowców społecznych konsekwentnie wskazują bowiem, że to chłopcy znacznie częściej są zarówno sprawcami, jak i ofiarami dręczenia⁶¹. Relację między wiedzą na temat dyskryminacji, doświadczeniami przemocy a postawami wobec przemocy prezentuje Wykres 13.

⁵⁹ W badaniu zastosowano miarę „Podejście do zjawiska dręczenia”, używaną w badaniu PISA. Zadaniem uczniów była odpowiedź na pięć pytań (np. „Denerwuje mnie, gdy nikt nie broni uczniów nękanym przez rówieśników.”) przy użyciu skali od 1 – zdecydowanie nie, do 4 – zdecydowanie tak. Odpowiedzi na poszczególne pytania uśredniliśmy. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,86$.

⁶⁰ $R = 0,27$; $p < 0,001$

⁶¹ Np. Smith, P. K., López-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2019). Consistency of gender differences in bullying in cross-cultural surveys. *Aggression and violent behavior*, 45, 33-40.; Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive behavior*, 40(5), 474-488.

Wykres 13. Relacja między doświadczeniami dręczenia, wiedzą o dyskryminacji a postawami wobec zjawiska dręczenia. Wykres prezentuje współczynniki korelacji r-Pearsona. Wychylenie słupka w prawo oznacza zależność dodatnią (tj. im większa wiedza, tym lepsze postawy), a w lewo ujemną (im większa wiedza, tym gorsze postawy). Długość słupka odpowiada sile związku między przedstawianymi zjawiskami.*** $p < 0,001$.



Przeprowadzone analizy wskazują, że osoby, które mają większą świadomość w zakresie nierównego traktowania, prezentują bardziej negatywne postawy wobec zjawiska dręczenia.

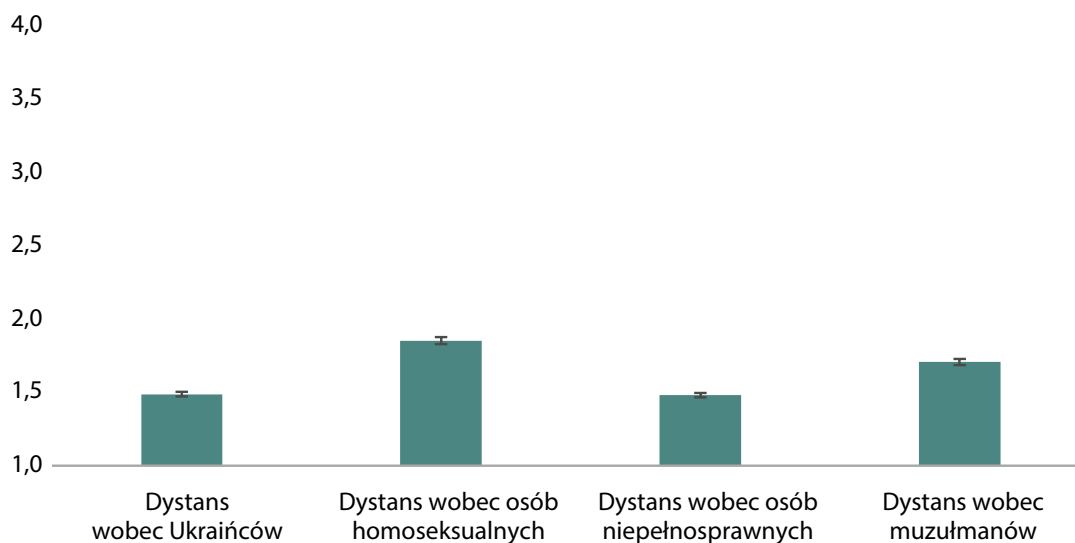
Na uwagę zasługuje również fakt, że osoby, które same doświadczają przemocy, nie są bardziej negatywnie nastawione wobec zjawiska dręczenia. Oznacza to, że to raczej wiedza na temat tego zjawiska, a nie jego doświadczenie mają znaczenie dla braku akceptacji przemocy rówieśniczej. Wydaje się zatem, że **samo budowanie świadomości w zakresie tego, czym jest równe traktowanie, może być relatywnie dobrym sposobem na to, by przeciwdziałać przemocy rówieśniczej.**

3) Postawy wobec grup mniejszościowych

W badaniu ważną kwestią było to, jakie postawy wobec przedstawicieli grup mniejszościowych prezentują uczennice i uczniowie. Osoby biorące udział w badaniu poproszone zostały o wypełnienie tzw. skali dystansu, dostosowanej do potrzeb niniejszego badania. Zadaniem uczniów i uczennic było określenie, na ile chętnie zaakceptowaliby przedstawicieli czterech grup mniejszościowych: Ukraińców, osoby homoseksualne, osoby z niepełnosprawnością oraz muzułmanów jako kolegę/koleżankę z ławki, kolegę/koleżankę z klasy oraz kolegę/koleżankę ze szkoły. Na podstawie ich odpowiedzi stworzony

został wskaźnik dystansu⁶² wobec przedstawicieli czterech grup społecznych. Wykres 14 prezentuje porównanie średnich dla każdej z grup⁶³. Wyższy słupek oznacza bardziej negatywne postawy.

Wykres 14. Średnia dla skal dystansu wobec Ukraińców, osób homoseksualnych, osób niepełnosprawnych oraz muzułmanów. Słupki błędów oznaczają standardowy błąd średniej. Oznacza to, że jeśli ich końce zachodzą na siebie, średnie nie różnią się istotnie między sobą



Przede wszystkim należy zaznaczyć, że badane osoby były generalnie przychylnie przedstawicielom mniejszości. Średnia dla żadnej z grup społecznych nie przekroczyła dwójki, co oznacza, że **uczniowie i uczennice w zdecydowanej większości byliby skłonni zaakceptować Ukraińców, muzułmanów, osoby homoseksualne i osoby z niepełnosprawnościami jako kolegów i koleżanki z ławki, klasy i szkoły**. Warto jednak zwrócić uwagę na różnice między grupami. Okazuje się bowiem, że relatywnie najmniejszą akceptacją ze strony polskich uczniów i uczennic cieszą się osoby homoseksualne. Kolejno, uczniowie i uczennice polskich szkół prezentują relatywnie najgorsze postawy wobec muzułmanów. Badane osoby deklarowały największą akceptację wobec Ukraińców oraz osób z niepełnosprawnością.

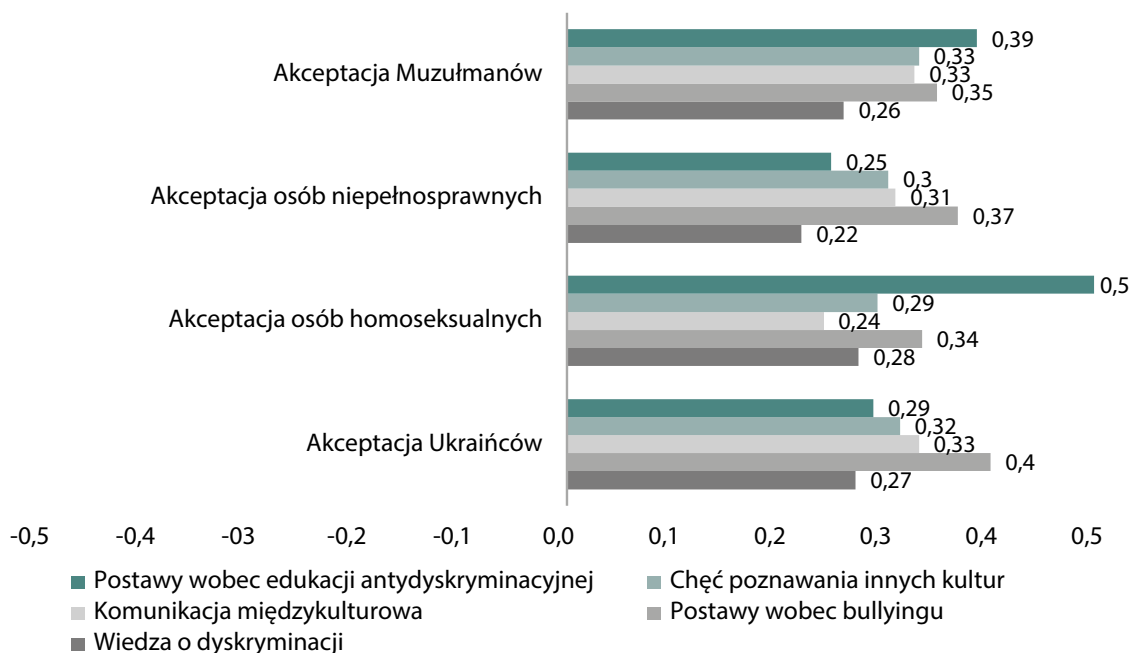
⁶² Zadaniem osób badanych było udzielenie odpowiedzi w skali od 1 – zdecydowanie przeciwny/a, do 4 – zdecydowanie bym zaakceptował/a. Odpowiedzi dla każdej z grup społecznych uśredniliśmy. Rzetelność każdej ze skal była bardzo wysoka: dla Ukraińców wyniosła $\alpha=0,93$; dla osób homoseksualnych $\alpha=0,96$, dla osób niepełnosprawnych $\alpha=0,91$ oraz dla muzułmanów $\alpha=0,95$.

⁶³ Chcąc porównać średni dystans do wymienionych czterech grup społecznych skonstruowaliśmy ogólny model liniowy powtarzanego pomiaru, traktując dystans wobec każdej z grup jako zmienną wewnątrzosobniczą. $F(1, 1779) = 39,90; p < 0,001$.

4) Kompetencje i postawy uczniów i uczennic a stosunek wobec grup obcych

Stosunek wobec grup mniejszościowych nie pojawia się w próżni i jest zależny od szeregu czynników, takich jak kontakt z przedstawicielami owych grup, wiedza na temat dyskryminacji oraz generalne postawy wobec różnorodności. W związku z tym zbadano, w jakim stopniu akceptacja poszczególnych grup związana jest z postawami wobec edukacji antydyskryminacyjnej oraz przemocy rówieśniczej, świadomością w zakresie równego traktowania, chęcią poznawania odmiennych kultur oraz zdolnościami w zakresie komunikacji międzykulturowej⁶⁴. Wykres 15 prezentuje relacje pomiędzy zmiennymi.

Wykres 15. Relacja między akceptacją grup mniejszościowych, a postawami wobec edukacji antydyskryminacyjnej, wiedzą na temat dyskryminacji, chęcią poznawania innych kultur, postrzeganymi kompetencjami w zakresie komunikacji międzykulturowej oraz postawami wobec zjawiska dręczenia. Wykres prezentuje współczynniki korelacji R-Pearsona. Wszystkie relacje są istotne na poziomie $p < 0,001$



Przeprowadzone analizy sugerują, że wszystkie brane pod uwagę zmienne odgrywają rolę w kształtowaniu postaw wobec przedstawicieli mniejszości. Osoby, które mają większą wiedzę na temat dyskryminacji, które twierdzą, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkowa w szkołach, które prezentują bardziej negatywne postawy wobec przemocy rówieśniczej oraz które mają większą

⁶⁴ Trzy ostatnie narzędzia były zaczerpnięte z badania PISA 2018. Ich dokładny opis znajduje się na końcu tego rozdziału.

chęć do poznawania odmiennych kultur, i które wykazują większe kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej były konsekwentnie bardziej skłonne akceptować muzułmanów, Ukraińców, osoby z niepełnosprawnością i osoby homoseksualne jako kolegów i koleżanki z ławki, z klasy i ze szkoły. Warto jednak zwrócić uwagę na kilka różnic w sile związku między poszczególnymi zmiennymi.

Po pierwsze wydaje się, że w kształtowaniu się postaw wobec najmniej akceptowanych grup, tj. muzułmanów oraz osób homoseksualnych, istotną rolę odgrywa stosunek wobec edukacji antydyskryminacyjnej. Osoby, które uważają, że ta powinna być obowiązkowa, są również znacznie bardziej skłonne akceptować osoby homoseksualne oraz muzułmanów. W przypadku dwóch pozostałych grup nie jest to aż tak ważna kwestia. Po drugie, kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej mają relatywnie większe znaczenie w przypadku kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnościami, Ukraińców i muzułmanów niż wobec osób homoseksualnych. Postawy wobec zjawiska dręczenia ogólnie mają duże znaczenie w kontekście stosunku do badanych czterech grup społecznych, przy czym relatywnie największą rolę odgrywają w przypadku postaw wobec Ukraińców.

Na podstawie wyników można wskazać, że **chcąc poprawić postawy wobec przedstawicieli różnych grup mniejszościowych należy adresować temat akceptacji przemocy rówieśniczej**. Osoby o bardziej negatywnym stosunku do działań tego typu były bowiem generalnie bardziej przychylnie przedstawicielom mniejszości. Ponadto warto nie tylko zwiększać świadomość w zakresie tego, co oznacza nierówne traktowanie, ale również budować przekonanie, że edukacja antydyskryminacyjna to ważna kwestia. Wreszcie dobrze jest również **podnosić kompetencje uczniów i uczennic w zakresie komunikacji międzykulturowej**, np. poprzez ćwiczenie tego, w jaki sposób należy zachowywać się rozmawiając z osobą, która może mieć trudności w zrozumieniu treści rozmowy, oraz budować ich zainteresowanie odmiennymi kulturami. Wyniki badań prowadzonych przez psychologów i naukowców społecznych sugerują bowiem, że najbardziej efektywne interwencje, których celem jest poprawa stosunku do przedstawicieli mniejszości to takie, które opierają się na **bezpośrednim kontakcie** z członkami i członkiniami tych grup oraz takie, których celem jest wzmacnianie kompetencji w zakresie przyjmowania czyjejś perspektywy oraz empatii⁶⁵.

Oczywiście opisywane związki mają charakter korelacyjny, zatem niewykluczone jest, że osoby, które wyjściowo prezentują bardziej pozytywne postawy wobec przedstawicieli mniejszości są również bardziej skłonne brać pod uwagę ich potrzeby w rozmowie lub uważać, że edukacja na temat równego

⁶⁵ Beelmann, A., & Heinemann, K. S. (2014). Preventing prejudice and improving intergroup attitudes: A meta-analysis of child and adolescent training programs. *Journal of applied developmental psychology*, 35(1), 10-24.

traktowania powinna być obowiązkowa. Nie zmienia to jednak faktu, że **relacja między stosunkiem uczniów i uczennic do przedstawicieli grup mniejszościowych a świadomością w zakresie równego traktowania jest silna, w związku z czym warto wzmacniać ją systemowo.**

6. Doświadczenia uczniów

Jednym z podstawowych celów badania było znalezienie odpowiedzi na pytanie o to, **jak często i z jakich powodów uczniowie szkół podstawowych spotykają się z nierównym traktowaniem oraz z przemocą rówieśniczą w swojej szkole.** Celem było zatem określenie, jak duża jest skala tego zjawiska, a także odpowiedź na pytanie o to, co sprawia, że niektóre osoby są bardziej narażone na doświadczenia tego typu niż inne. W badaniu wzięto pod uwagę następujące przesłanki, które mogą być powodem dyskryminacji i przemocy: te wynikające z ustawy o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, tj. płeć, pochodzenie etniczne (uczniów i uczennic oraz ich rodziców)⁶⁶ oraz niepełnosprawność, a także te, które nie są w tej ustawie wskazane, ale mogą być przyczynkiem do nierównego traktowania, tj. status społeczno-ekonomiczny⁶⁷ oraz trudności w uczeniu się, takie jak dysleksja czy dysgrafia. Kolejnym celem było zbadanie, jakie są konsekwencje nierównego traktowania i przemocy rówieśniczej (bullyingu) dla funkcjonowania psychicznego uczniów i uczennic. Niniejsza część raportu poświęcona jest odpowiedzi na powyższe pytania.

1) Doświadczenia nierównego traktowania

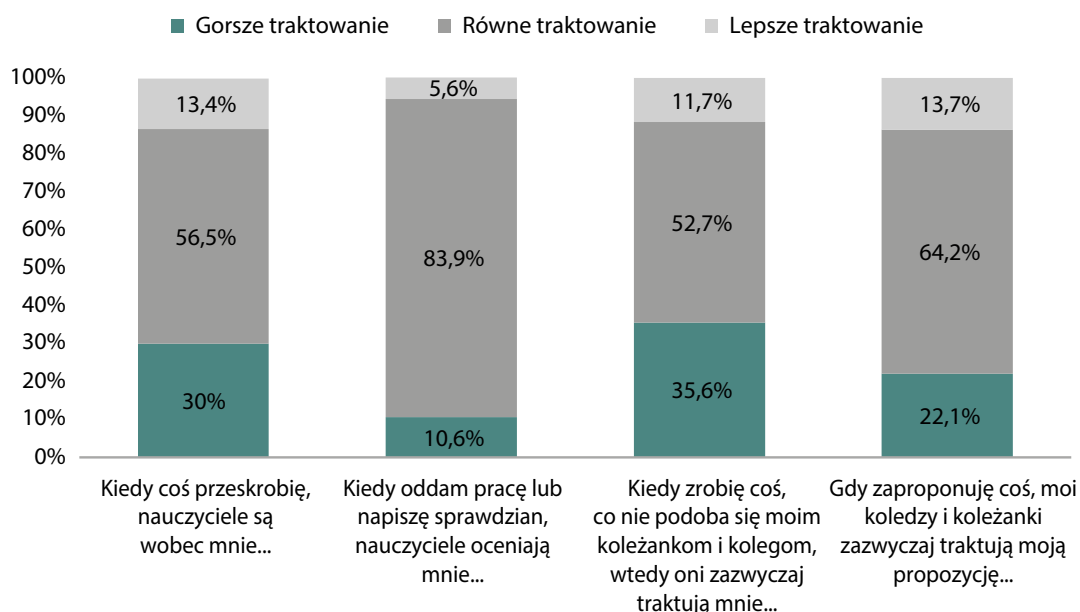
Kwestia nierównego traktowania w szkole jest tematem złożonym i wielowymiarowym. Uczniowie i uczennice mogą się czuć dyskryminowani lub lepiej traktowani przez nauczycieli pod względem tego, jak ci oceniają ich pracę, ale także z uwagi na to, jak ci oceniają ich zachowanie. Dyskryminacja może bowiem nie tylko przejawiać się tym, czy nauczyciele stosują różne standardy do oceny prac

⁶⁶ W badaniu prosiliśmy respondentów i respondentki o określenie, czy oni i ich rodzice (osobno matka i ojciec) urodzili się w Polsce.

⁶⁷ W badaniu zastosowano trzy wskaźniki statusu społeczno-ekonomicznego. W pierwszym z nich pytano uczniów i uczennice o to, czy w ich domu znajduje się szereg sprzętów AGD oraz przedmiotów ułatwiających naukę w domu (w tym własny komputer czy literatura klasyczna). W drugim osoby biorące udział w badaniu były pytane o to, jak wiele sprzętów technologicznych, takich jak laptop czy tablet, mają w domu. W trzecim, o określenie, jak wiele książek mają w domu. Wymienione wskaźniki poddane zostały standaryzacji, a następnie stworzony został jeden wspólny wskaźnik, uśredniający wyniki dla każdej z trzech zmiennych. W analizach prezentowanych w raporcie wykorzystany jest uśredniony wskaźnik.

(sprawdzianów, prac domowych etc.) swoich podopiecznych, czy jak traktują poczynania i potencjalne wybryki uczniów i uczennic. Ponadto, uczniowie i uczennice mogą czuć, że są nierówno traktowani przez swoich rówieśników – że ci patrzą na ich zachowanie lub pomysły bardziej surowym lub bardziej przychylnym okiem. W związku z tym w badaniu zadane zostały cztery pytania o postrzegane nierówne traktowanie⁶⁸. Procentowy rozkład odpowiedzi na każde z nich prezentuje Wykres 19.

Wykres 19. Doświadczenia nierównego traktowania ze strony nauczycieli i uczniów. Osoby biorące udział w badaniu odpowiadając używały skali od 1 – zdecydowanie gorzej niż innych do 5 – zdecydowanie lepiej niż innych. Na wykresie odpowiedzi 1 i 2 zostały zagregowane i oznaczają 'gorsze traktowanie', odpowiedzi 4 i 5 oznaczają 'lepsze traktowanie' zaś odpowiedź 3 oznacza 'równe traktowanie'



Niemal 1/3 badanych uczniów i uczennic uważa, że nauczyciele bardziej surowo oceniają ich zachowanie w porównaniu do zachowania ich kolegów i koleżanek. Jednocześnie, tylko trochę więcej niż co dziesiąta osoba była zdania, że nauczyciele patrzą na jej wybryki bardziej przychylnym okiem niż na podobne zachowanie ich rówieśników. Nieco częściej poczucie gorszego traktowania mieli

⁶⁸ Uczniów i uczennice poprosiliśmy o odpowiedź na dwa pytania dotyczące oceny ze strony nauczycieli i nauczycielek oraz na dwa pytania dotyczące oceny ze strony rówieśników. Celem takiego działania było stworzenie dwóch skal: nierównego traktowania przez nauczycieli i nauczycielki oraz nierównego traktowania przez kolegów i koleżanki. Niestety, ze względu na to, że skonstruowane przez nas pytania tworzyły skalę o niskiej rzetelności (czyli taką, z której nie powinno się korzystać), postanowiliśmy przeanalizować odpowiedzi na cztery pytania osobno.

chłopcy niż dziewczynki⁶⁹, jednak zależność ta nie była duża. Co ciekawe, wyniki pokazują, że osoby o niższym statusie społeczno-ekonomicznym, ze stwierdzonymi trudnościami w uczeniu, osoby z niepełnosprawnością lub o pochodzeniu innym niż polskie nie mają poczucia, że są bardziej surowo traktowane przez nauczycieli.

Gdy mowa o ocenie wykonywania zadań, tu rzecz ma się znacznie lepiej. Przeważająca większość respondentek i respondentów zadeklarowała, że w ich odczuciu nauczyciele oceniają ich pracę równie dobrze co starania ich rówieśników. Wciąż jednak nieco ponad 10% uczniów i uczennic stwierdziło, że na co dzień spotykają się z bardziej surowymi ocenami ze strony nauczycieli. Uzyskane wyniki sugerują, że problem ten w nieznacznie mniejszym stopniu dotyka osób ze stwierdzonymi trudnościami w uczeniu się, np. z dysleksją lub dysgrafią⁷⁰. Te osoby deklarowały, że ich prace zazwyczaj oceniane są lepiej, co sugeruje, że nauczyciele i nauczycielki biorą pod uwagę ich trudności z uczeniem się.

Na uwagę zasługuje kwestia relacji między rówieśnikami. Trochę więcej niż trzecia część badanych uczniów i uczennic twierdzi bowiem, że ich koledzy i koleżanki stosują inne kryteria do oceny ich zachowania niż do oceny zachowania pozostałych osób w szkole. Jednocześnie, tylko nieco ponad 10% osób uważa, że na co dzień mogą liczyć na przychyłność ze strony swoich znajomych. Do lepszego traktowania trochę częściej przyznawali się chłopcy niż dziewczynki⁷¹, jednak zależność ta nie była duża. Co piąta badana osoba twierdzi też, że jej rówieśnicy są mniej przychylni jej pomysłom i propozycjom niż pomysłom reszty kolegów i koleżanek. Tego zdania trochę częściej były dziewczynki⁷² oraz osoby o niższym statusie społeczno-ekonomicznym⁷³.

Z uwagi na to, że zmienne demograficzne okazały się w zasadzie niezwiązane z doświadczeniami nierównego traktowania, uwzględnione zostały w badaniu także inne kwestie, które mogą odgrywać rolę, gdy mowa o dyskryminacji uczniów, tj. postrzegana hierarchiczna organizacja szkoły, a także przekonania uczniów co do tego, czy ich nauczyciele prezentują postawy przychyłne odmiennym kulturom.

W trakcie badania respondenci i respondentki zostały poproszone o określenie, w jakim stopniu, ich zdaniem, na organizację życia w szkole mają wpływ następujące osoby: uczniowie i uczennice, nauczyciele i nauczycielki, dyrekcja oraz rodzice. Postrzegane postawy nauczycieli wobec odmiennych

⁶⁹ $R = 0,14$; $p < 0,001$.

⁷⁰ $R = 0,07$; $p < 0,01$.

⁷¹ $R = 0,06$; $p < 0,05$.

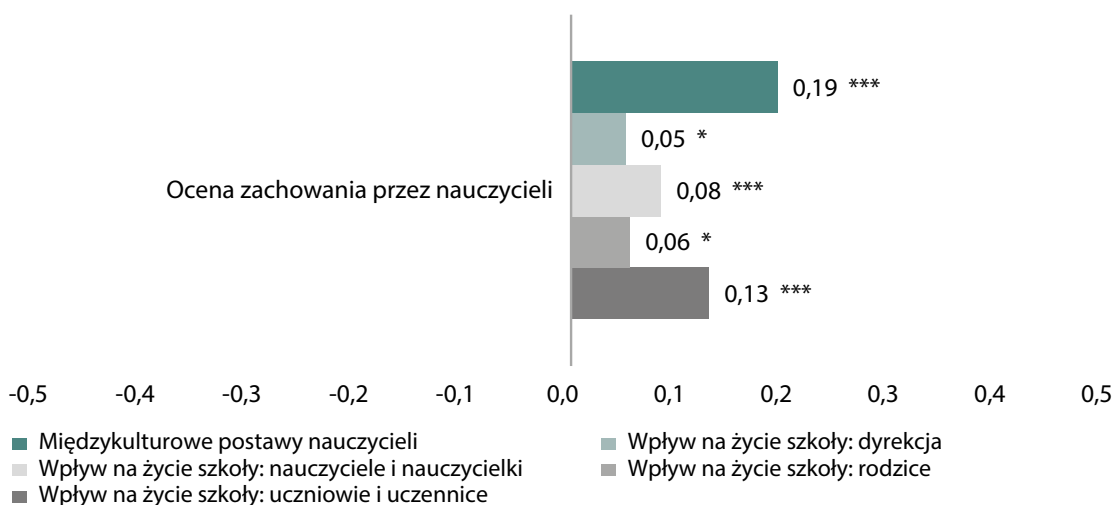
⁷² $R = 0,06$; $p < 0,05$.

⁷³ $R = 0,05$; $p < 0,05$.

kultur mierzone były przy użyciu narzędzia stosowanego w badaniu PISA⁷⁴, wspomnianym we wcześniejszym rozdziale. Wykresy 20–22 prezentują relacje pomiędzy poszczególnymi miarami nierównego traktowania a wspomnianymi zmiennymi⁷⁵.

Okazuje się, że w przypadku nierównego traktowania największe znaczenie mają międzykulturowe postawy nauczycieli. Im więcej nauczycieli w szkole ma, zdaniem uczniów, negatywne postawy wobec odmiennych kultur, tym więcej uczniów i uczennic twierdzi, że ich zachowanie jest gorzej oceniane. Ponadto, w im większym stopniu uczniowie i uczennice uznają, że mają wpływ na życie w szkole, tym rzadziej deklarują, że czują się surowiej traktowani przez nauczycieli. Warto jednak podkreślić, że siła zaobserwowanych związków nie jest duża. Relacje te sugerują jednak, że w szkołach o mniej hierarchicznym charakterze, tzn. takich, w których również uczniowie mogą kształtować życie społeczności, problem dyskryminacji występuje rzadziej.

Wykres 20. Związek między nierównym traktowaniem ze strony nauczycieli ze względu na zachowanie a hierarchią w szkole oraz postawami nauczycieli wobec odmiennych kultur. Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji R-Pearsona; *** $p < 0,001$, * $p < 0,05$

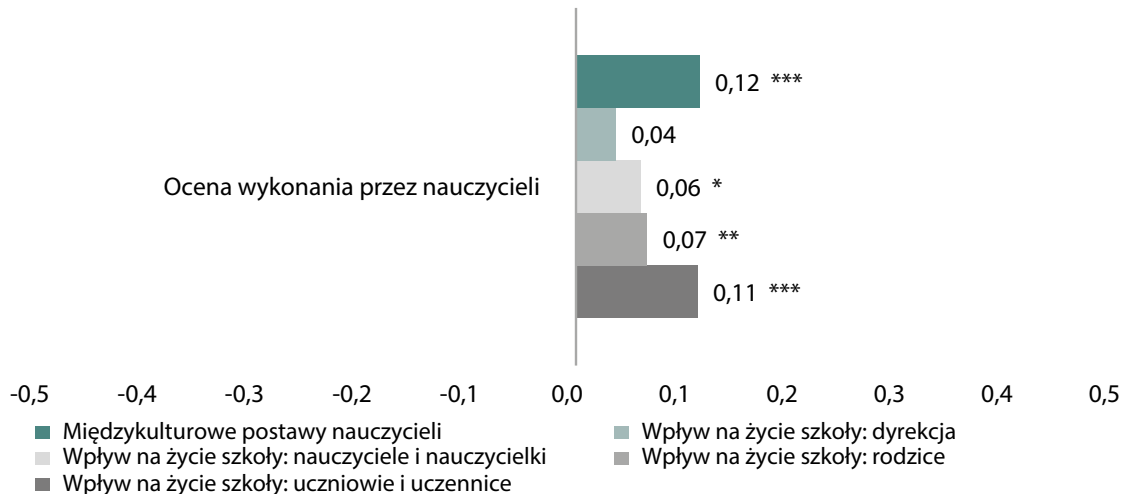


⁷⁴ W skali znalazły się cztery pytania takie jak „Mówią negatywne rzeczy o ludziach z różnych grup kulturowych”.

Zadaniem uczniów i uczennic była ocena, do ilu nauczycieli z ich szkoły pasuje dane stwierdzenie na skali od 1 – do żadnego lub prawie żadnego, do 4 – do wszystkich lub prawie wszystkich. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,86$, $M = 1,56$; $SD = 0,58$.

⁷⁵ Z uwagi na to, że nie zaobserwowano żadnych istotnych związków pomiędzy nierównym traktowaniem zachowania przez rówieśników a analizowanymi zmiennymi, w raporcie nie zamieszczono wykresu dla tej zmiennej.

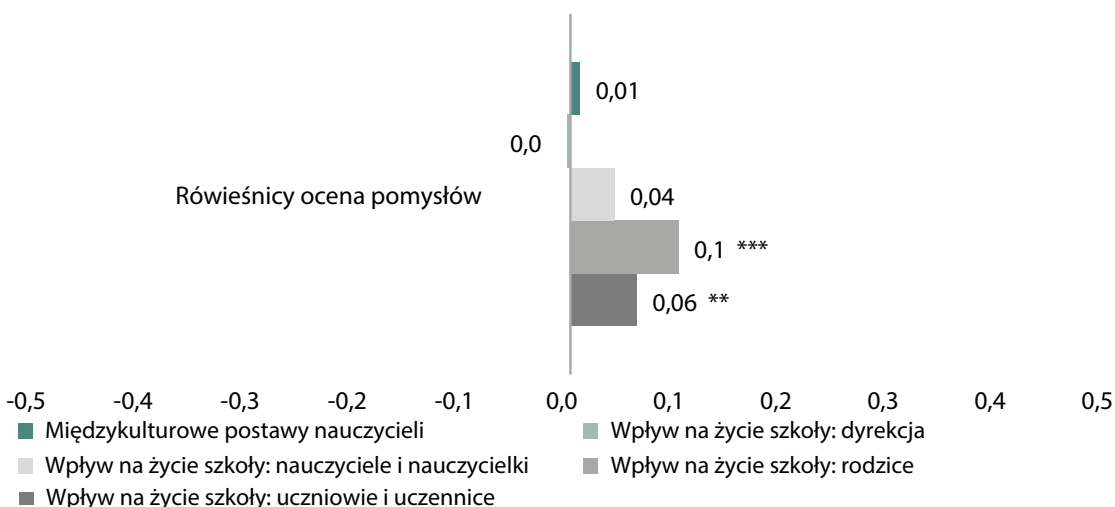
Wykres 21. Związek między nierównym traktowaniem ze strony nauczycieli a hierarchią w szkole oraz postawami nauczycieli wobec odmiennych kultur. Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji R-Pearsona; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$



Kiedy mowa o postrzeganym nierównym traktowaniu ze strony nauczycieli przejawiającym się w ocenianiu wykonania zadań (czyli np. oddane prace domowe lub napisane sprawdziany), tu ponownie największe (choć wciąż nieduże) znaczenie okazały się mieć postawy nauczycieli wobec odmiennych kultur oraz wpływ uczniów i uczennic na życie szkolne. Raz jeszcze zatem uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że nauczyciele w ich szkole mają pozytywne postawy wobec różnorodności w mniejszym stopniu deklarują, że nauczyciele oceniają ich pracę w trakcie zajęć szkolnych surowiej niż wysiłki ich rówieśników. Podobnie, uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że mają wpływ na życie szkoły czują się generalnie lepiej traktowani przez nauczycieli.

W przypadku nierównego traktowania ze strony rówieśników – a dokładniej, gorszego traktowania pomysłów i propozycji – największe znaczenie miał wpływ rodziców na życie szkoły. Uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że rodzice mają duży wpływ na życie szkoły generalnie w mniejszym stopniu deklarują, że ich pomysły są traktowane gorzej przez rówieśników niż pomysły ich kolegów i koleżanek.

Wykres 22. Związek między nierównym traktowaniem ze strony rówieśników ze względu na proponowane pomysły a hierarchią w szkole oraz postawami nauczycieli wobec odmiennych kultur. Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji R-Pearsona; *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$



W przypadku nierównego traktowania ze strony rówieśników – a dokładniej, gorszego traktowania pomysłów i propozycji – największe znaczenie miał wpływ rodziców na życie szkoły. Uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że rodzice mają duży wpływ na życie szkoły generalnie w mniejszym stopniu deklarują, że ich pomysły są traktowane gorzej przez rówieśników niż pomysły ich kolegów i koleżanek.

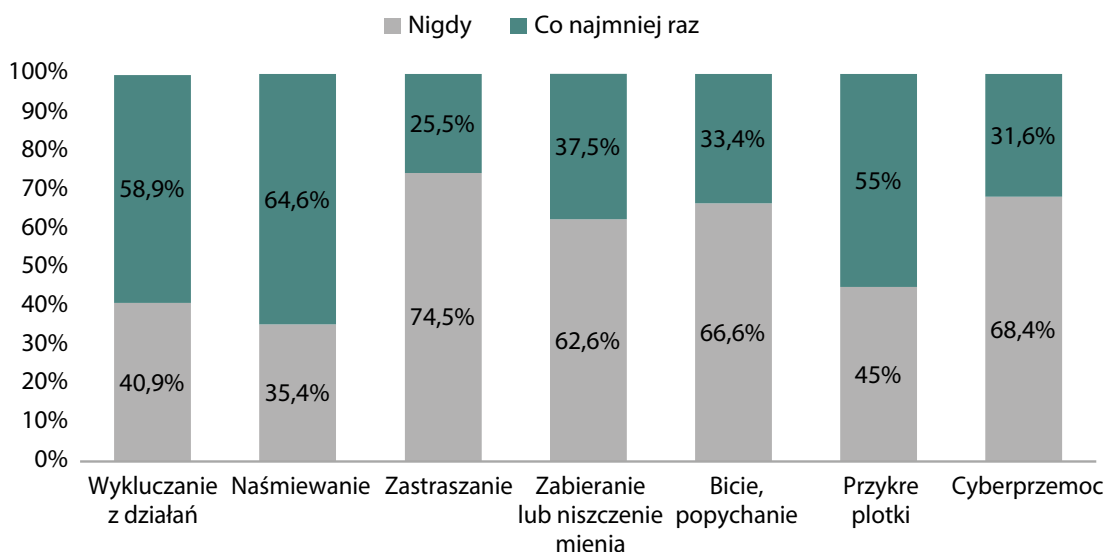
Oczywiście warto zaznaczyć, że zarówno pytania poświęcone nierównemu traktowaniu, jak i te o postrzeganą hierarchię w szkole dotyczą subiektywnych odczuć osób badanych. Nie możemy zatem powiedzieć, że obiektywnie od 10 do 35% uczniów doświadcza nierównego traktowania, a raczej, że taki odsetek badanych przez nas osób ma poczucie, że ich zachowanie, wykonanie zadań i pomysły są oceniane gorzej niż działania, wysiłki i propozycje ich rówieśników. Podobnie, gdy mowa o hierarchii w szkole, odpowiedzi uczniów również opisują ich wrażenie na temat tego, w jakim stopniu poszczególne grupy (rodzice, nauczyciele i nauczycielki itd.) mają wpływ na życie szkolne – nie jest to zatem obiektywny wskaźnik tego, czy dana szkoła jest zhierarchizowana. Nie jest to jednak problem, jeśli na podstawie uzyskanych wyników chcemy wysnuwać wnioski i rekomendacje. Przede wszystkim zatem warto pracować nad tym, żeby uczniowie i uczennice mieli poczucie, że mają coś do powiedzenia w kwestii tego, jak funkcjonuje ich szkoła. Warto także organizować szkolenia i programy dla nauczycieli, których podstawowym celem jest edukacja międzykulturowa. Wydaje się bowiem, że świadomość nauczycieli w zakresie różnorodności ma duże znaczenie dla tego, jak uczniowie i uczennice czują się traktowani.

2) Doświadczenia przemocy i cyberprzemocy rówieśniczej

Przemoc rówieśnicza (ang. bullying), podobnie jak kwestia nierównego traktowania, jest zjawiskiem wielowymiarowym i może być rozumiana na różne sposoby. W niniejszym badaniu uznano, że przemoc rówieśnicza, innymi słowy dręczenie, to sytuacja, w której „inny uczeń lub grupa uczniów mówi lub czyni innej osobie bardzo przykre, dokuczliwe rzeczy, gdy to powtarza się często i trudno się przed tym obronić. Uważamy, że nie jest dręczeniem sytuacja, w której dwóch uczniów, o podobnej sile, kłóci się lub bije się, a także, gdy robi sobie dowcipy w przyjacielski sposób”⁷⁶.

Aby określić skalę zjawiska dręczenia wśród uczniów i uczennic szkół podstawowych, badanym osobom zadano szereg pytań o różne zachowania, takie jak rozprowadzanie przykrych plotek, bicie i popychanie czy zastraszanie, a następnie poproszono je, by określiły jak często każde z wydarzeń przytrafiło się im w przeciągu minionych 12. miesięcy na skali od 1 – nigdy do 7 – bardzo często. Ponadto, uczestnikom badania zadane zostało pytanie o doświadczenie cyberprzemocy (tj. dręczenia za pomocą Internetu), z tą samą skalą odpowiedzi. Wykres 23 prezentuje rozkład procentowy dla każdej z sytuacji.

Wykres 23. Doświadczenia dręczenia i cyberprzemocy. Osoby biorące udział w badaniu odpowiadając używały skali od 1 – nigdy do 7 – bardzo często. Na wykresie odpowiedź ‘1’ oznacza, że uczniowie i uczennice nigdy nie doświadczyli takiego zdarzenia. Odpowiedzi od 2 do 7 zostały zagregowane i oznaczają ‘co najmniej raz’.



⁷⁶ Definicja pochodzi z raportu „Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych”, opisującego wyniki badania HBSC. Mazur, J. (red.). (2015). Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce: na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Raport z badań HBSC 2014. Instytut Matki i Dziecka.

Najczęstszym doświadczeniem przemocy rówieśniczej, do którego przyznawali się uczniowie i pytane uczennice było naśmiewanie. Tylko 35% badanych osób zadeklarowało, że nigdy nie zdarzyło się im być obiektem żartów ze strony kolegów i koleżanek. Kolejno, dużym problemem okazało się też być wykluczanie z działań – do takich przeżyć przyznaje się niemal 60% osób biorących udział w badaniu, oraz bycie obiektem przykrych plotek, którego doświadczyło 55% uczniów i uczennic. Warto zaznaczyć, że to ostatnie zdaje się częściej dotyczyć dziewczynek niż chłopców⁷⁷. Relatywnie niewielu uczniów i uczennic zaznaczyło, że w przeciągu minionych 12. miesięcy było zastraszanych przez rówieśników – wciąż jednak tego zdania była co czwarta badana osoba. Ponadto, dokładnie trzeciej części uczniów i uczennic zdarzyło się być ofiarą bicia lub popychania – ta forma przemocy nieco częściej dotyka chłopców⁷⁸. Na uwagę zasługuje też fakt, że większość z wymienionych doświadczeń – z wyjątkiem zabierania lub niszczenia mienia oraz bycia obiektem przykrych plotek – nieco częściej dotyka osób, które mają trudności w uczeniu się (np. dysleksję, dysgrafię)⁷⁹.

Ze względu na to, że różne formy dręczenia były w niewielkim stopniu zależne od cech demograficznych badanych uczniów i uczennic, ponownie przeanalizowano, jakie znaczenie ma postrzegana organizacja życia szkolnego oraz postrzegane postawy nauczycieli wobec innych kultur. W tym zakresie wykorzystany został uśredniony wskaźnik przemocy rówieśniczej⁸⁰ oraz, osobno, pytanie o cyberprzemoc (Wykres 24).

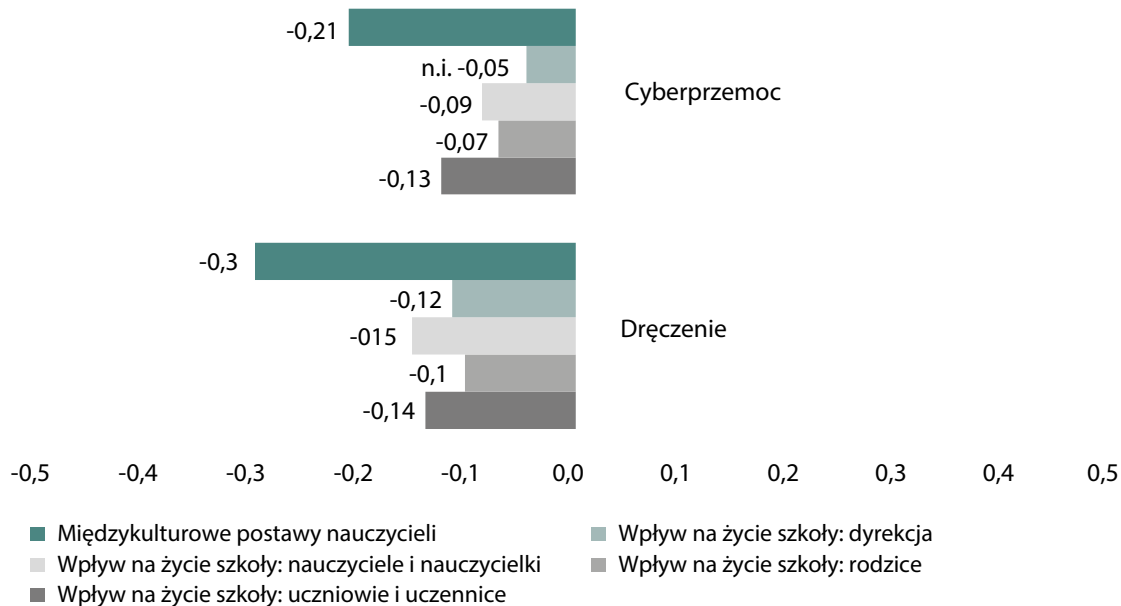
⁷⁷ -0,10; $p < 0,05$.

⁷⁸ 0,13; $p < 0,05$.

⁷⁹ Dla wykluczania z działań $R = 0,06$, $p < 0,01$; dla naśmiewania $R = 0,05$, $p < 0,05$; dla zastraszania $R = 0,09$, $p < 0,001$; dla bicia i popychania $R = 0,11$, $p < 0,05$; dla cyberprzemocy $R = 0,08$, $p < 0,05$.

⁸⁰ Wskaźnik stworzony został poprzez uśrednienie odpowiedzi dla każdego z sześciu pytań. Skala ma wysoką rzetelność $\alpha = 0,88$; $M = 2,07$, $SD = 1,18$.

Wykres 24. Związek między uśrednionym wskaźnikiem przemocy rówieśniczej i cyberprzemocą a hierarchią w szkole oraz postawami nauczycieli wobec odmiennych kultur. Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji R-Pearsona. Niemal wszystkie prezentowane relacje są istotne na poziomie $p < 0,001$. Wyjątek stanowi związek pomiędzy postrzeganym wpływem dyrekcji a doświadczeniami cyberprzemocy, który okazał się być nieistotny.



Podobnie jak w przypadku nierównego traktowania, występowanie przemocy i cyberprzemocy rówieśniczej jest w relatywnie dużej mierze związane z postawami nauczycieli wobec odmiennych kultur oraz, w nieco mniejszym stopniu, z organizacją szkoły. Uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że nauczyciele w ich szkole mają bardziej pozytywne postawy wobec różnych kultur, deklarują w mniejszym stopniu doświadczenie dręczenia ze strony swoich rówieśników. W przypadku bullyingu oraz cyberprzemocy znaczenie ma również to, czy zdaniem uczniów i uczennic, na organizację życia społeczności szkolnej mają wpływ nauczyciele i nauczycielki oraz oni sami – im mniej pytane przez nas osoby miały takie poczucie, tym częściej przyznawały, że zdarza im się być dręczonym lub doświadczać przemocy w sieci.

Czynniki sprzyjające przemocy rówieśniczej są podobne do tych, które sprzyjają nierównemu traktowaniu. Ponownie zatem warto podkreślić, że zarówno uczniowie, jak i uczennice równie często padają ofiarą dręczenia. Występowanie bullyingu nie jest zależne od statusu społeczno-ekonomicznego uczniów i uczennic, nie jest też związane z pochodzeniem etnicznym ani z faktem niepełnosprawności. Jedynie osoby, które mają stwierdzone trudności w nauce – dysleksję, dysortografię – są nieco bardziej

narazone na przemoc⁸¹ (w tym także cyberprzemoc) ze strony rówieśników. Znacznie większą rolę odgrywają jednak takie kwestie, jak postawy nauczycieli wobec przedstawicieli innych kultur oraz sposób organizacji szkoły. Osoby, które twierdzą, że wielu nauczycieli w ich szkole ma negatywny stosunek do różnorodności częściej deklarują, że bywają dręczone przez kolegów i koleżanki. Jednocześnie, uczniowie i uczennice, którzy mają poczucie, że mają wpływ na organizację życia w szkole, rzadziej doświadczają przemocy i cyberprzemocy ze strony rówieśników.

3) Dyskryminacja i przemoc a funkcjonowanie psychospołeczne

Temat nierównego traktowania i przemocy rówieśniczej w szkole jest ważki przede wszystkim dlatego, że szkoła powinna być miejscem, w którym uczniowie i uczennice czują się bezpiecznie, co sprawia, że mogą w spokoju rozwijać swój potencjał i zdobywać wiedzę. Tymczasem, wyniki badań pokazują, że osoby, które częściej doświadczają przemocy ze strony kolegów i koleżanek, czują się mniej bezpiecznie w szkole⁸². Rezultaty ze Stanów Zjednoczonych sugerują wręcz, że ofiary przemocy częściej uważają, że mogą (i powinny) nosić do szkoły broń⁸³. Ponadto, zgodnie z badaniami, zarówno osoby dręczone przez rówieśników⁸⁴, jak i te narazone na dyskryminację ze strony nauczycieli⁸⁵ mają generalnie gorsze wyniki w nauce.

Biorąc pod uwagę opisane rezultaty za wskazane uznano określenie tego, jak doświadczenia nierównego traktowania oraz przemocy rówieśniczej wiążą się z funkcjonowaniem psychospołecznym uczniów i uczennic, które często przekłada się na wyniki szkolne oraz stan zdrowia psychicznego. Badane osoby zostały poproszone o udzielenie odpowiedzi na pytania o swoją samoocenę⁸⁶, o swój

⁸¹ Dla uśrednionego wskaźnika bullyingu $R = 0,07$, $p < 0,01$; dla cyberprzemocy $R = 0,07$; $p < 0,01$.

⁸² Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., & Rivara, F. P. (2008). Bullying and school safety. *The Journal of pediatrics*, 152(1), 123-128.

⁸³ Meyer-Adams, N., & Conner, B. T. (2008). School violence: Bullying behaviors and the psychosocial school environment in middle schools. *Children & Schools*, 30(4), 211-221.

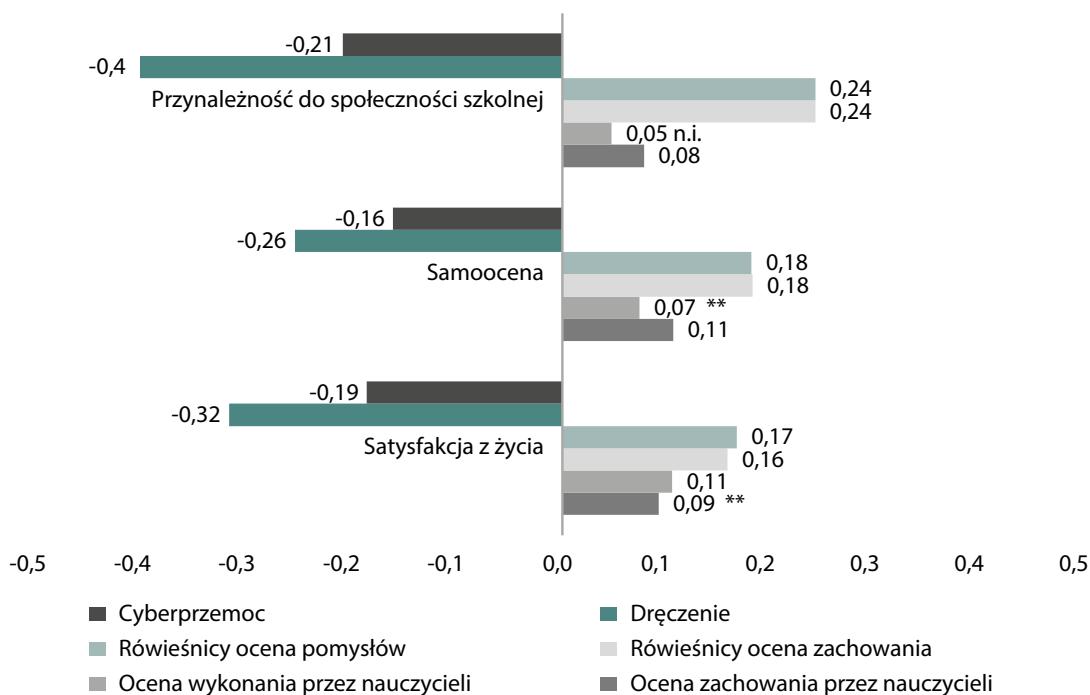
⁸⁴ Np. Juvonen, J., Wang, Y., & Espinoza, G. (2011). Bullying experiences and compromised academic performance across middle school grades. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 152-173.; Glew, G. M., Fan, M. Y., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 159(11), 1026-1031.; Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29(3), 262-283.

⁸⁵ Assari, S., & Caldwell, C. H. (2018). Teacher discrimination reduces school performance of African American youth: role of gender. *Brain sciences*, 8(10), 183.

⁸⁶ W badaniu zastosowaliśmy skróconą skalę samooceny Rosenberga. Zadaniem uczniów i uczennic była odpowiedź na trzy pytania (np. „Lubię siebie”), używając skali od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 4 – zdecydowanie się zgadzam. Rzetelność skali wyniosła $\alpha = 0,79$; $M = 2,96$; $SD = 0,68$. Na podstawie statystyk opisowych możemy powiedzieć, że ogólnie badane przez nas osoby mają raczej dobrą, ale nie bardzo dobrą samoocenę.

poziom satysfakcji z życia⁸⁷ oraz o odczuwany stopień przynależności do społeczności szkolnej⁸⁸. Wykres 25 prezentuje relacje pomiędzy trzema wspomnianymi zmiennymi a doświadczeniami przemocy oraz nierównego traktowania.

Wykres 25. Związek między uśrednionym wskaźnikiem przemocy rówieśniczej, cyberprzemocą i nierównym traktowaniem a poczuciem przynależności do społeczności szkolnej, samooceną oraz satysfakcją z życia. Na wykresie zaprezentowano współczynniki korelacji R-Pearsona. Niemal wszystkie prezentowane relacje są istotne na poziomie $p < 0,001$. Wyjątek stanowią te opisane na wykresie jako n.i. (nieistotny) lub ** $p < 0,01$.



⁸⁷ W badaniu zastosowaliśmy jedno pytanie do oceny satysfakcji z życia. Zadaniem osób badanych była odpowiedź na pytanie „Ogólnie rzecz biorąc, w jakim stopniu jesteś zadowolony/a ze swojego życia?”, używając skali od 1 – zdecydowanie nie, do 10 – zdecydowanie tak. Na podstawie statystyk opisowych ($M = 7,00$; $SD = 2,38$) możemy stwierdzić, że uczestnicy i uczestniczki badania są raczej zadowoleni/one z życia, przy czym wariancja wyników jest dość duża.

⁸⁸ Do pomiaru przynależności do społeczności szkolnej użyliśmy skali wykorzystywanej w badaniu PISA. Zadaniem osób badanych było określenie, w jakim stopniu czują się częścią szkoły, do której uczęszczają, odpowiadając na takie pytania, jak „Czuję się obco w szkole” lub „Łatwo nawiązuję znajomości w szkole”. Uczniowie i uczennice byli poproszeni o udzielenie odpowiedzi w skali od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam do 5 – zdecydowanie się zgadzam. $A = 0,78$; $M = 3,73$, $SD = 0,82$.

W pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę na relacje pomiędzy doświadczeniami przemocy rówieśniczej (i w trochę mniejszym stopniu cyberprzemocy) a poczuciem przynależności do szkoły. Osoby, które są częściej dręczone przez kolegów i koleżanki nie tylko deklarują znacznie **niższy poziom satysfakcji z życia** oraz mają niższą samoocenę, ale przede wszystkim w mniejszym stopniu czują się częścią szkoły, do której chodzą. Podobnie rzecz ma się w przypadku gorszego traktowania ze strony uczniów. Wyniki te są szczególnie ważne, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że poczucie przynależności do społeczności szkolnej jest kluczowym czynnikiem przekładającym się na funkcjonowanie uczniów i uczennic⁸⁹. Osoby, które czują się akceptowane w szkole są bardziej zmotywowane i zaangażowane w naukę⁹⁰, a także są w większym stopniu związane ze szkołą, do której uczęszczają⁹¹. To zaś związane jest nie tylko z ich ocenami, ale również z jakością zdobywanej wiedzy. Badania prowadzone w Stanach Zjednoczonych sugerują nawet, że uczniowie i uczennice, którzy czują się częścią społeczności szkolnej rzadziej wstępują do organizacji przestępczych, takich jak gangi⁹².

Ponadto, przeprowadzone analizy pokazują, że osoby, które częściej doświadczają przemocy rówieśniczej oraz gorszego traktowania ze strony kolegów i koleżanek, i w nieco mniejszym stopniu ze strony nauczycieli, mają generalnie **niższą samoocenę**. I chociaż szereg badań pokazuje, że poziom samooceny nie przekłada się na wyniki w nauce, a raczej, że wyższy poziom samooceny może być efektem osiągnięć szkolnych⁹³, nie oznacza to, że obniżona samoocena nie jest istotną kwestią. Opublikowane meta-analizy pokazują bowiem, że osoby o niższej samoocenie częściej chorują na depresję oraz mają zaburzenia lękowe⁹⁴, a także mają większe problemy z nawiązywaniem i utrzymywaniem relacji społecznych na przestrzeni życia⁹⁵. Zatem nawet jeśli gorszy obraz samego

⁸⁹ Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.

⁹⁰ Np. Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of early adolescence*, 14(2), 226-249; Fine, M. (1991). *Framing dropouts: Notes on the politics of an urban high school*. Suny Press.

⁹¹ Np. Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.

⁹² Burnett, G., & Walz, G. (1994). *Gangs in the Schools*. ERIC Digest 99.

⁹³ Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest*, 4(1), 1-44.

⁹⁴ Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213.

⁹⁵ Harris, M. A., & Orth, U. (2019). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*.

lub samej siebie nie wpłynie na wyniki w szkole, w dłuższej perspektywie może mieć on poważne konsekwencje dla funkcjonowania.

Relatywnie silne związki zaobserwowane zostały także pomiędzy doświadczeniami dyskryminacji i przemocy a satysfakcją z życia. Ponownie okazało się, że osoby częściej narażone na dręczenie oraz przemoc w sieci deklarują niższy poziom zadowolenia z własnego życia. Rezultat ten jest o tyle ważny, że obniżona satysfakcja z życia może sprzyjać występowaniu objawów depresji⁹⁶, a nawet pozwala przewidywać podejmowanie prób samobójczych⁹⁷.

Co ważne, analizowane związki mają charakter korelacyjny – nie można zatem powiedzieć, czy przemoc lub dyskryminacja powodują niższą samoocenę albo obniżoną satysfakcję z życia, czy raczej jest tak, że osoby o niższej samoocenie oraz o niższym poziomie satysfakcji częściej padają ofiarą przemocy lub częściej spotykają się z nierównym traktowaniem. Niedawno opublikowana meta-analiza sugeruje, że związek między samooceną a dręczeniem przez rówieśników w istocie jest dwustronny, tzn. że osoby o niższej samoocenie są bardziej narażone na przemoc ze strony rówieśników, ale także, że bullying powoduje obniżenie poczucia własnej wartości⁹⁸.

Dodatkowo analizy pokazują, że dla funkcjonowania psychospołecznego badanych osób większe znaczenie ma to, jak traktują je rówieśnicy niż to, co spotyka ich ze strony nauczycieli. Rozdźwięk ten widać szczególnie w przypadku poczucia przynależności do społeczności szkolnej. Wydaje się zatem, że **interwencje promujące równe traktowanie w szkołach oraz mające na celu przeciwdziałanie przemocy powinny skupiać się na budowaniu pozytywnych relacji rówieśniczych, a nie tylko być adresowane do nauczycieli i nauczycielek. Edukacja antydyskryminacyjna nie powinna obejmować wyłącznie osób uczących – nauczycieli, nauczycielek, pedagogów, dyrekcji – ale również, a w zasadzie przede wszystkim, angażować uczniów i uczennice.**

⁹⁶ Koivumaa-Honkanen, H., Kaprio, J., Honkanen, R., Viinamäki, H., & Koskenvuo, M. (2004). Life satisfaction and depression in a 15-year follow-up of healthy adults. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 39(12), 994-999.

⁹⁷ Koivumaa-Honkanen, H., Honkanen, R., Viinamaeki, H., Heikkilae, K., Kaprio, J., & Koskenvuo, M. (2001). Life satisfaction and suicide: A 20-year follow-up study. *American Journal of Psychiatry*, 158(3), 433-439.

⁹⁸ van Geel, M., Goemans, A., Zwaanswijk, W., Gini, G., & Vedder, P. (2018). Does peer victimization predict low self-esteem, or does low self-esteem predict peer victimization? Meta-analyses on longitudinal studies. *Developmental Review*, 49, 31–40.

IV. Postawy i doświadczenia uczniów. Związki z czynnikami drugiego poziomu

Struktura próby badania ankietowego oraz reprezentatywnej archiwalnej analizy dokumentów (programów wychowawczo-profilaktycznych) pozwoliła na połączenie ze sobą zbiorów danych i przeprowadzenie analiz wielopoziomowych. W analizach tych sprawdzone zostało, w jaki sposób związane są ze sobą wskaźniki opisujące sytuację w szkole (pochodzące z badania dyrektorów), zagregowane postawy nauczycieli oraz informacje zawarte w programach z postawami i doświadczeniami uczniów⁹⁹. Przypomnijmy, że w badaniu struktura próby uczniów w badaniu ankietowym miała charakter reprezentatywny i pozwala na wnioskowanie o całej populacji uczniów klas VIII. W tej części raportu omówione zostaną wybrane najważniejsze wyniki tych analiz.

1. Uprzedzenia uczniów i stosunek do imigrantów

Aby określić związek kontekstu szkolnego z postawami uczniów wobec różnorodności przeprowadzona została seria analiz dotyczących tego, jak stosunek uczniów do różnorodności, postawy wobec imigrantów, dystans wobec osób z niepełnosprawnościami, osób homoseksualnych, muzułmanów i Ukraińców powiązany jest z postawami nauczycieli, sytuacją w szkole ocenianą przez dyrekcję oraz treścią programów wychowawczo-profilaktycznych. W Tabeli 3. zestawiono podsumowanie analiz.

Wstępne wyniki pokazały, że istnieje pewna zmienność postaw uczniów pomiędzy szkołami (między 5 a 10% w zależności od zmiennej). Oznacza to, że częściowo postawy poszczególnych uczniów wobec przedstawicieli grup mniejszościowych są związane ze szkołą, do której uczęszczają. Celem analiz

⁹⁹ Modele zostały skonstruowane metodą zaproponowaną przez Joopa Hoxa (Hox, J. J., Moerbeek, M., & Van de Schoot, R. (2017). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Routledge.) – do modeli wprowadzane były sekwencyjnie wskaźniki z wyższego poziomu (postawy nauczycieli, opis sytuacji w szkole oraz informacje z programów). Wskaźniki wyselekcjonowane zostały na podstawie teoretycznych przesłanek. W modelach na poziomie indywidualnym kontrolowana była jedynie płeć uczniów. Dla przejrzystości raportujemy jedynie najważniejsze wyniki. Analizy przeprowadzono jedynie dla modeli stałych stosując estymację MLR.

wielopoziomowych jest objaśnienie tej zmienności, czyli określenie charakterystyk szkoły (statusu szkoły, postaw nauczycieli w danej szkole czy programu wychowawczo-profilaktycznego), które za nią odpowiadają. Analizy zaprezentowane poniżej pokazują, że chociaż możemy wyjaśnić określoną część zmienności, w żadnym modelu nie tłumaczymy tzw. całej wariancji. Oznacza to, że w badaniu nie uchwycono wszystkich charakterystyk szkół odpowiadających za różnice (zmienność) postawy uczniów.

Tabela 3. Związki wskaźników z poziomu szkoły z postawami uczniów wobec grup obcych

Postawy uczniów	
Dystans wobec Ukraińców	Sytuacja w szkole
	- Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	- Odsetek uczniów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym
	+ Odsetek nauczycieli, którzy brali udział w szkoleniach w zakresie równego traktowania
	Program profilaktyczo-wychowawczy
+ Zawiera odniesienie do kształtowania postaw patriotycznych	
Dystans wobec osób homoseksualnych	Sytuacja w szkole
	- Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	Ogólne postawy nauczycieli
+ Seksistowskie postawy nauczycieli	
Dystans wobec osób z niepełnosprawnościami	Program profilaktyczo-wychowawczy
	- Zawiera odniesienie do kształtowania postaw patriotycznych
Dystans wobec muzułmanów	Sytuacja w szkole
	- Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	+ Odsetek nauczycieli, którzy brali udział w programach szkoleniach w zakresie równego traktowania
	Program profilaktyczo-wychowawczy
	- Zawiera odniesienie do praw człowieka
	- Zawiera praktyczne wskazania co do realizacji celów: tolerancja, przeciwdziałanie dyskryminacji, prawa człowieka
Postawy wobec imigrantów	Sytuacja w szkole
	+ Odsetek uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi
	+ Odsetek uczniów o niższym statusie społeczno-ekonomicznym
	- Odsetek nauczycieli którzy brali udział w programach szkoleniach w zakresie równego traktowania
	Program profilaktyczo-wychowawczy
	- Zawiera odniesienie do kształtowania postaw patriotycznych
	+ Zawiera odniesienie do zapobiegania przemocy/agresji rówieśniczej

+/- oznaczony został kierunek zależności

Analizy pokazują, że bardziej pozytywne postawy wobec imigrantów i mniejsze uprzedzenia wobec grup mniejszościowych (dystans wobec muzułmanów, Ukraińców i osób homoseksualnych) związane są z większym odsetkiem uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz o niższym statusie

ekonomiczno-społecznym. Wynik ten świadczyć może o pozytywnym efekcie kontekstu społecznego związanego z różnorodnością szkoły. Badania pokazują, że efekty zróżnicowanego kontekstu mogą być zarówno negatywne – i przejawiać się np. w występowaniu konfliktów międzygrupowych, jak i pozytywne – i prowadzić do redukcji uprzedzeń poprzez kontakt międzygrupowy¹⁰⁰.

Uzyskane **wyniki pokazują efekt pozytywny większego zróżnicowania środowiska szkolnego**¹⁰¹. Warto przy tym podkreślić, że jest to efekt zróżnicowania przede wszystkim ze względu na inny status społeczny i specjalne potrzeby.

Kolejnym spójnym uzyskanym wynikiem jest **negatywny efekt uczestnictwa nauczycieli w szkoleniach z zakresu edukacji antydyskryminacyjnej i równego traktowania**.

Wynik ten zaobserwowany został dla postaw wobec imigrantów oraz dystansu wobec Ukraińców i muzułmanów, czyli grup „obcych” wyróżnionych ze względu na etniczność lub religię.

Związki te, w porównaniu do innych efektów, są jednak relatywnie słabe. Warty podkreślenia jest też fakt, że efekt ten zauważony został jedynie dla oszacowania odsetka nauczycieli i nauczycielek biorących udział w warsztatach dokonanego przez dyrekcję szkoły, nie zaś dla informacji raportowanych przez samych zainteresowanych. Zależność tą można interpretować odwracając intuicyjne dla tego typu modeli myślenie o przyczynowości. Jeśli zatem jest tak, że przyczyną częstszego uczestnictwa nauczycieli w szkoleniach z zakresu przeciwdziałania dyskryminacji są postawy uczniów, sytuacja w której nierówne traktowanie czy przemoc rówieśnicza stanowi problem może motywować grono pedagogiczne do podejmowania działania mającego na celu ich rozwiązanie. Może się to przejawiać w tym, że częściej będą oni uczestniczyli w odpowiednich szkoleniach.

Postawy nauczycieli wobec imigrantów oraz wiedza o dyskryminacji w niewielkim stopniu przekładają się na postawy uczniów. Jedyny wyjątek stanowią postawy seksistowskie, które są ważnym predyktorem dystansu wobec osób homoseksualnych. Wyniki te zgodne są z opisywanym w literaturze zjawiskiem, że ważnym elementem postaw wobec osób homoseksualnych są stereotypy płciowe,

¹⁰⁰ Christ, O., Schmid, K., Lollot, S., Swart, H., Stolle, D., Tausch, N., ... & Hewstone, M. (2014). Contextual effect of positive intergroup contact on outgroup prejudice. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(11), 3996-4000.

¹⁰¹ W analizach uwzględnione zostały także wskaźniki opisujące odsetek uczniów z innych grup narodowo-etnicznych a także z niepełnosprawnościami. We wstępnych analizach wskaźniki te były istotnie związane z postawami wobec obcych, jednak w ostatecznych modelach ze względu na niską wariancję i względnie silne korelacje z pozostałymi wskaźnikami różnorodności okazały się nieistotne.

postawy wobec ról płciowych¹⁰² oraz seksizm¹⁰³. Dodatkowe analizy pokazały, że efekt postaw nauczycieli na dystans społeczny uczniów do osób homoseksualnych jest zapośredniczony przez stereotypowe postrzeganie ról płciowych. Oznacza to, że seksistowskie postawy nauczycieli kształtują stereotypowe postrzeganie ról płciowych przez uczniów i uczennice, a to z kolei wpływa na postrzegany dystans wobec osób homoseksualnych¹⁰⁴. Na podstawie uzyskanych wyników można więc wskazać, że **warsztaty antydyskryminacyjne skierowane do nauczycieli powinny poruszać kwestię równego traktowania ze względu na płeć, a także włączać elementy dekonstruujące stereotypy związane z płcią i rolami płciowymi.**

Ponadto stwierdzone zostały istotne i spójne związki treści programów wychowawczo-profilaktycznych z postawami wobec grup „obcych”. W szkołach, w których programy zawierały w treści opis oddziaływań związanych z kształtowaniem postaw patriotycznych, uczniowie przejawiali wyższe uprzedzenia wobec Ukraińców oraz gorsze postawy wobec imigrantów. Jednocześnie w tych szkołach dystans wobec osób z niepełnosprawnościami był niższy. Pozorną rozbieżność tych wyników można wyjaśnić w kategoriach grupowych. Imigranci oraz Ukraińcy z perspektywy kategorii narodowych są grupami „obcymi” dla uczniów, podczas gdy kategoria osób z niepełnosprawnościami nie zawiera w sobie definicji etnicznej ani narodowościowej. Jednocześnie wartości patriotyczne, w tym także te bardziej skrajne, zakładają dbanie, opiekę czy wręcz przedkładanie wszystkich członków grupy własnej definiowanej w kategorii narodowościowej, nad przedstawicieli innych grup narodowych i etnicznych. Łączyć się to może także z niższym dystansem do osób z niepełnosprawnościami, które prawdopodobnie z założenia postrzegane były jako Polacy przez uczniów i uczennice biorących i biorące udział w badaniu.

Negatywne związki treści związanych z kształtowaniem postaw patriotycznych i tożsamości narodowej mogą wynikać z faktycznych oddziaływań. Badacze patriotyzmu podkreślają, że nie jest to zjawisko jednorodne i wyróżniają dwie formy tego typu postaw: patriotyzm „ślepy”

¹⁰² Weinberger, L. E., & Millham, J. (1979). Attitudinal homophobia and support of traditional sex roles. *Journal of Homosexuality*, 4(3), 237-246.

¹⁰³ Cunningham, G. B., & Melton, E. N. (2013). The moderating effects of contact with lesbian and gay friends on the relationships among religious fundamentalism, sexism, and sexual prejudice. *Journal of Sex Research*, 50(3-4), 401-408.

¹⁰⁴ Przeprowadzone analizy mediacji pokazują, że efekt postaw seksistowskich nauczycieli na dystans społeczny uczniów wobec osób homoseksualnych jest w całości zapośredniczony przez stereotypowe postrzeganie ról płciowych przez uczniów.

oraz „konstruktywny”¹⁰⁵. Pierwsza z nich charakteryzuje się bardzo wysoką i odporną na krytykę pozytywną oceną własnego narodu oraz bezkrytycznym przywiązaniem do grupy własnej. Druga forma to przywiązanie do kraju wyrażone m.in. poprzez konstruktywną krytykę i wsparcie dla grupowych działań dążących do pozytywnych zmian. W literaturze poświęconej relacjom międzygrupowym podkreśla się, że identyfikacja z grupą własną przyjmuje dwie formy, tj. gloryfikację grupy własnej¹⁰⁶, zwaną też kolektywnym narcyzmem¹⁰⁷, oraz bezpieczną identyfikacją czy przywiązaniem do grupy własnej. Pierwszy typ postaw ma bardzo wykluczający charakter i łączy się z silnymi negatywnymi postawami wobec przedstawicieli grup obcych, podczas gdy druga forma często ma efekty odwrotne. Uzyskane wyniki, interpretowane przez pryzmat tej optyki wskazują, że działania edukacyjne związane z tożsamością narodową mogą być bardziej związane ze ślepy niż konstruktywnym patriotyzmem.

W działaniach nastawionych na wspieranie rozwoju tożsamości narodowej i patriotyzmu powinny zatem być zawarte elementy wspierające konstruktywny patriotyzm. Może to przynieść pozytywne efekty zarówno dla budowania bezpiecznej tożsamości narodowej, jak i wpłynąć na lepszy (bardziej pozytywny) stosunek do grup „obcych”.

Analiza związków treści programów profilaktyczno-wychowawczych z postawami uczniów pokazała również, że ujęcie tematyki związanej z zapobieganiem przemocy, a także zawarcie praktycznych rozwiązań oddziaływań edukacyjnych łączących się z tolerancją i równym traktowaniem przekłada się na polepszenie postaw międzygrupowych uczniów.

Podobne analizy przeprowadzone zostały dla pozostałych zmiennych związanych z relacjami z innymi grupami zawartych w module Globalnych Kompetencji (PISA 2018). Indeksy chęci poznawania innych kultur, postrzegania międzykulturowych postaw nauczycieli oraz komunikacji międzykulturowej nie wykazywały dużej zmienności pomiędzy szkołami, dlatego zaprzestano dalszych analiz. Wyniki te wskazują, że zmienność postaw uczniów jest podobna w całej Polsce i jest niezależna od regionu, typu czy sytuacji panującej. Nie jest ona też zależna od ogólnych postaw nauczycieli w szkole.

Jedynym wskaźnikiem, który poważnie różnił się pomiędzy uczniami uczęszczającymi do różnych szkół były globalne kompetencje, tj. skala mierząca postrzeganie własnej wiedzy na temat złożonych

¹⁰⁵ Schatz, R. T., Staub, E., & Lavine, H. (1999). On the varieties of national attachment: Blind versus constructive patriotism. *Political Psychology*, 20(1), 151-174.

¹⁰⁶ Roccas, S., Klar, Y., & Liviatan, I. (2006). The paradox of group-based guilt: modes of national identification, conflict vehemence, and reactions to the in-group's moral violations. *Journal of personality and social psychology*, 91(4), 698.

¹⁰⁷ De Zavala, A. G., Cichocka, A., Eidelson, R., & Jayawickreme, N. (2009). Collective narcissism and its social consequences. *Journal of personality and social psychology*, 97(6), 1074.

problemów na świecie. Zmienność między szkołami wyniosła bowiem aż 15%. Przeprowadzone analizy pokazują jednak, że żadne zgromadzone przez nas informacje z poziomu szkoły, postawy nauczycieli czy informacje zawarte w programach profilaktyczno-wychowawczych nie tłumaczą tej zmienności. Wynik ten jest więc przyczynkiem do kolejnych badań.

2. Doświadczenie dyskryminacji i dręczenia (bullyingu) oraz postawy wobec dręczenia

Niekonkluzywne wyniki uzyskano również dla doświadczenia nierównego traktowania oraz przemocy rówieśniczej. Zarówno doświadczenia dręczenia oraz nierównego traktowania ze strony innych uczniów, jak i nauczycieli, a także ich postawy wobec bullyingu okazały się nie różnić się znacząco pomiędzy uczniami i uczennicami uczęszczającymi do różnych szkół.

Wyniki dla skali wiedzy o dyskryminacji okazały się różnić pomiędzy szkołami (11%). Niestety, podobnie jak w przypadku globalnych kompetencji, analizy nie pozwoliły odpowiedzieć na pytanie o to, z czym związane jest to zróżnicowanie w zakresie świadomości na temat tego, czym jest nierówne traktowanie.

V. Najważniejsze wnioski z badania.

Uwagi końcowe

1. Analiza programów wychowawczo-profilaktycznych

- W programach rzadko porusza się kwestie praw człowieka, a jeśli już, to są dość wąsko traktowane. Nacisk położony jest przede wszystkim na podkreślanie kontekstu funkcjonowania dzieci w szkole, przy czym opisywane są przede wszystkim prawa ucznia.
- W żadnym z analizowanych programów nie pojawiły się treści odwołujące się do możliwości zgłaszania, ani reagowania na przejawy nierównego traktowania, dyskryminacji czy uprzedzeń.
- Relatywnie częściej zawarte są zagadnienia tolerancji i szacunku dla odmienności niż negatywne aspekty, takie jak dyskryminacja i uprzedzenia.
- Niektóre ważne grupy społeczne są pominięte czy niedoreprezentowane. Programy koncentrują się głównie na grupach narodowościowych, etnicznych, religijnych oraz na niepełnosprawności. Zdecydowanie niedoreprezentowane są kategorie związane z płcią, tożsamością płciową, orientacją seksualną i wiekiem.
- Programy w znacznej mierze w kwestiach związanych z równym traktowaniem i wsparciem rozwoju emocjonalnego uczniów są mało konkretne i nie zawierają opisu działań mających za zadanie realizację tych celów.
- Znaczna większość programów 293 (89,9%), była wypracowywana z udziałem rodziców i uczniów szkół, niezależnie od tego, że każdy program wymaga co do zasady zatwierdzenia przez radę rodziców.

Większa obecność treści dotyczących konkretnych grup szczególnie narażonych na dyskryminację, z uwzględnieniem konkretnych działań i przykładów, może uwrażliwić uczniów i zwiększyć ich świadomość. Zawarcie w programach wychowawczo-profilaktycznych odniesień do konkretnych kategorii grupowych może mieć pozytywny wpływ na dostrzeganie przez uczniów problematyki równego traktowania w konkretnym kontekście. Uwzględnienie w programach jasno określonych zadań wychowawczych związanych zarówno z promowaniem tolerancji, równych praw, wspierania

rozwoju emocjonalnego, jak i własnej wartości uczniów może pozytywnie wpłynąć na ich realizację oraz oddziaływanie. Programy powinny zawierać również bardzo konkretne działania związane ze zgłaszaniem dyskryminacji. Uwzględnienie tego typu treści może wpłynąć pozytywnie na sytuację w szkole, ale również uwrażliwić uczniów i zwiększyć ich świadomość nierównego traktowania.

2. Analiza sytuacji szkoły na podstawie kwestionariusza dla dyrekcji oraz nauczycielek i nauczycieli

Sytuacja szkoły zdaniem dyrektorów

- Nie ma różnicy w szacunkowej liczbie nauczycieli i nauczycielek biorących udział w szkoleniach z zakresu równego traktowania w ostatnim roku szkolnym (około 20%), a liczbą nauczycieli i nauczycielek, którzy brali udział w takich szkoleniach w trakcie trwania całej swojej kariery. Świadczy to o tym, że zdaniem dyrekcji to specyficzna grupa nauczycieli uczestniczy w warsztatach z tego zakresu. Oznacza to również, że dyrektorzy i dyrektorki szkół deklarują, że około 80% nauczycieli w ogóle nie szkoli się w tym zakresie.
- Według dyrektorów i dyrektorek szkół większość nauczycieli i nauczycielek ma bardzo otwarte postawy. Jedynie w pojedynczych przypadkach pojawiają się odpowiedzi sugerujące, że taka postawa nie jest prezentowana przez kadrę nauczycielską. Wyniki te są niespójne z wcześniejszymi badaniami prowadzonymi w szkołach w Polsce. Nie oddają one stanu faktycznego, a raczej są efektem metodologii badania oraz odbiciem stanu pożądanego przez dyrekcję.

Sytuacja szkoły zdaniem nauczycieli

- Zdaniem znacznej większości (niemal 75%) zapytanych nauczycieli i nauczycielek edukacja antydyskryminacyjna pomaga zapobiegać przemocy w szkole.
- Niemal 90% badanych nauczycieli i nauczycielek uważa, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkiem w szkołach.
- Co dziesiąty/a zapytany/a twierdzi, że dręczenie jest poważnym problemem w szkole, w której pracują.
- Nauczyciele i nauczycielki o wyższym poziomie świadomości w zakresie równego traktowania prezentują również bardziej przychylne postawy wobec przedstawicieli grup „obcych”. Efekt ten jest niezależny od tego, czy wiedzę o tym, czym jest dyskryminacja zdobywali w trakcie swojej kariery zawodowej uczestnicząc w szkoleniach.

- Edukacja antydyskryminacyjna jest uważana za ważną kwestię przez większość badanych nauczycieli i nauczycielek. Jednocześnie tylko co trzecia osoba uczestniczyła w takich warsztatach w trakcie swojej kariery zawodowej.

Głównym problemem wyłaniającym się z wyników badania jest fakt, że z jednej strony zarówno nauczyciele jak i dyrekcja doceniają wagę kompetencji międzykulturowych i zagadnień związanych z równym traktowaniem, ale z drugiej jedynie niewielka część grona pedagogicznego szkoli się w tym kierunku. Ten stan rzeczy stanowi jednak dobry punkt wyjścia do pracy nad programami edukacyjnymi skierowanymi do grona pedagogicznego i dyrekcji szkół.

3. Główne wyniki badania uczniów

- Uczniowie i uczennice, którzy mają większą świadomość w zakresie równego traktowania, prezentują bardziej negatywne postawy wobec zjawiska dręczenia.
- Osoby, które uważają, że edukacja antydyskryminacyjna powinna być obowiązkowa, są również znacznie bardziej skłonne akceptować osoby homoseksualne oraz muzułmanów.
- Kompetencje w zakresie komunikacji międzykulturowej mają relatywnie większe znaczenie w przypadku kształtowania postaw wobec osób z niepełnosprawnościami, Ukraińców i muzułmanów niż wobec osób homoseksualnych.
- Uczniowie i uczennice, którzy negatywnie postrzegają przejawy agresji rówieśniczej, mają lepsze postawy wobec przedstawicieli innych grup społecznych.
- Od 10 do 35% uczniów ma poczucie, że doświadcza różnych przejawów nierównego traktowania.
- Występowanie dręczenia (bullyingu) nie jest zależne od statusu społeczno-ekonomicznego uczniów i uczennic, nie jest też związane z pochodzeniem etnicznym ani z faktem niepełnosprawności. Jedynie osoby, które mają stwierdzone trudności w nauce – dysleksję, dysortografię – są nieco bardziej narażone na przemoc
- Uczniowie i uczennice, którzy twierdzą, że wielu nauczycieli w ich szkole ma negatywny stosunek do różnorodności częściej deklarują, że bywają dręczone przez kolegów i koleżanki.
- Uczniowie i uczennice, którzy mają poczucie, że mają wpływ na organizację życia w szkole rzadziej doświadczają przemocy i cyberprzemocy ze strony rówieśników.

Wyniki sugerują, że kompetencje i wiedza w zakresie równego traktowania jest powiązana z nastawieniem do dręczenia i przemocy rówieśniczej. Fakt ten powinien być uwzględniony w projektowaniu oddziaływań wychowawczych. Zawarcie treści antydyskryminacyjnych

w oddziaływaniach antyprzemocowych i *vice versa* może wydatnie wpłynąć na ich skuteczność. Na uwagę zasługuje również to, że osoby, które same doświadczają przemocy, nie są bardziej negatywnie nastawione wobec zjawiska dręczenia niż osoby, które nie są ofiarami agresji rówieśniczej. Samo budowanie świadomości w zakresie tego, czym jest równe traktowanie, może więc być relatywnie dobrym sposobem, by przeciwdziałać przemocy rówieśniczej.

Relacja między stosunkiem uczniów i uczennic do przedstawicieli grup mniejszościowych a świadomością w zakresie równego traktowania jest silna, w związku z czym warto wzmacniać ją systemowo. Rekomendowanym działaniem byłaby promocja i zwiększenie dostępności działań, które pozwalają uczniom i uczennicom oraz nauczycielom i nauczycielkom na kontakt z przedstawicielami innych kultur. Jednym z rozwiązań niewymagającym dużego nakładu środków szkoły jest współpraca z organizacjami pozarządowymi, które aktywnie angażują się w tego typu działania (np. żywe biblioteki).

4. Charakterystyka szkoły a postawy uczniów

- Bardziej pozytywne postawy wobec imigrantów i mniejsze uprzedzenia wobec grup mniejszościowych, tj. muzułmanów, osób homoseksualnych, osób z niepełnosprawnościami oraz Ukraińców, związane są z większym odsetkiem w szkole uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz o niższym statusie ekonomiczno-społecznym.
- Postawy nauczycieli wobec imigrantów oraz ich wiedza o dyskryminacji w niewielkim stopniu przekładają się na postawy uczniów. Jedyny wyjątek stanowią postawy seksistowskie, które są znaczącym predyktorem dystansu wobec osób homoseksualnych. Oznacza to, że w szkołach, w których nauczyciele mają bardziej seksistowskie postawy, uczniowie przejawiają wyższy dystans wobec osób homoseksualnych.
- W szkołach, w których programy profilaktyczno-wychowawcze zawierały w treści opis oddziaływań związanych z kształtowaniem postaw patriotycznych uczniowie przejawiali wyższe uprzedzenia wobec Ukraińców oraz gorsze postawy wobec imigrantów co może być wynikiem sposobu faktycznych oddziaływań na uczniów, jednocześnie w tych szkołach dystans wobec osób z niepełnosprawnościami był niższy.
- W szkołach, których programy profilaktyczno-wychowawcze zawierały treści związane z zapobieganiem przemocy, a także plany konkretnych oddziaływań edukacyjnych związanych z tolerancją i równym traktowaniem uczniowie i uczennice mieli znacząco bardziej pozytywne postawy międzygrupowe.

Na podstawie uzyskanych wyników należy wskazać, że warsztaty antydyskryminacyjne skierowane do nauczycieli powinny poruszać kwestię równego traktowania ze względu na płeć, a także włączać elementy dekonstruujące stereotypy związane z płcią i rolami płciowymi.

W działaniach nastawionych na rozwój tożsamości narodowej i patriotyzmu powinny być zawarte elementy wspierające konstruktywny patriotyzm. Może to przynieść pozytywne efekty zarówno dla budowania bezpiecznej tożsamości narodowej, jak i wpłynąć na lepszy stosunek do grup „obcych”.

Treści związane z antydyskryminacją i równym traktowaniem powinny być opisane w programach wychowawczo-profilaktycznych w sposób zdecydowanie bardziej konkretny. Programy powinny zawierać szczegółowy opis zadań i określonych oddziaływań względem poszczególnych grup społecznych szczególnie narażonych na dyskryminację.

Wyniki badania pokazują także, że bardziej różnorodne szkoły, nawet pod względem specjalnych potrzeb uczniów czy statusu materialnego, tworzą bardziej otwartą i tolerancyjną przestrzeń. Dlatego warto rozważyć systemowe rozwiązania wspierające różnorodność rozumianą szerzej niż tylko w kategoriach etniczności czy religii.

VI. Rekomendacje Rzecznika Praw Obywatelskich

Do zakresu działania RPO, dotyczącego realizacji zasady równego traktowania, należy również analizowanie, monitorowanie i wspieranie równego traktowania wszystkich osób; prowadzenie niezależnych badań dotyczących dyskryminacji; opracowywanie i wydawanie niezależnych sprawozdań i wydawanie zaleceń odnośnie do problemów związanych z dyskryminacją¹⁰⁸. W związku z powyższym, uwzględniając uzyskane wyniki przeprowadzonego na zlecenie RPO badania, niezależny organ ds. równego traktowania przedstawia następujące zalecenia.

Rekomendacje o charakterze legislacyjnym:

1. Zapewnienie uczniom możliwości rozwoju w bezpiecznej atmosferze wolnej od dyskryminacji jako jednego z celów systemu oświaty ujętych w art. 1 ustawy – Prawo oświatowe.
2. Ujęcie obowiązku podejmowania przez szkołę odpowiednich działań w celu zapobiegania wszelkiej dyskryminacji w rozporządzeniu ministra ds. oświaty i wychowania w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.
3. Przywrócenie obowiązku prowadzenia edukacji antydyskryminacyjnej przez wszystkie przedszkola, szkoły i placówki oświatowe o zakresie i treści dostosowanych do poziomu rozwoju uczniów i ich zdolności poznawczych w rozporządzeniu ministra ds. oświaty i wychowania w sprawie wymagań wobec szkół i placówek.
4. Uzupełnienie podstaw programowych wybranych przedmiotów nauczania poprzez uwzględnienie treści dotyczących praw człowieka, wielokulturowości, przeciwdziałania dyskryminacji i stereotypom oraz opartej na nich przemocy w treściach nauczania większej liczby przedmiotów, co umożliwiłoby przekazywanie uczniom na wszystkich etapach edukacji kompleksowej wiedzy na temat funkcjonowania w różnorodnym społeczeństwie.
5. Wprowadzenie ustawą – Prawo oświatowe obowiązku ujęcia w treści statutu szkoły postanowień, w tym procedur antydyskryminacyjnych, określających w szczególności przesłanki, tryb wnoszenia skarg na nierówne traktowanie oraz możliwe sankcje.

¹⁰⁸ Zob. art. 17b ustawy z dnia 15 lipca 1987 r. (Dz. U. z 2020 r. poz. 627, ze zm.).

6. Objęcie nadzorem pedagogicznym realizacji przez szkoły ich funkcji wychowawczej i profilaktycznej w zakresie równego traktowania, rozumianego zgodnie z międzynarodowymi standardami obowiązującymi w zakresie edukacji o prawach człowieka.
7. Wprowadzenie w ustawie – Karta Nauczyciela obowiązkowych szkoleń dla nauczycieli z zakresu równego traktowania i niedyskryminacji w ramach doskonalenia zawodowego.
8. Zmiana ustawy o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania poprzez ustanowienie zakazu dyskryminacji w dziedzinie oświaty również ze względu na inne przesłanki niż rasa, pochodzenie etniczne i narodowość.

Rekomendacje o charakterze pozalegisłacyjnym:

1. Prowadzenie kampanii informacyjnych mających na celu podniesienie świadomości na temat zjawiska dyskryminacji i zasady równego traktowania, w tym równouprawnienia płci, na poziomie krajowym i lokalnym, w tym szkolnym. Uwzględnianie w tym zakresie tego, że różnorodne szkoły, w tym pod względem specjalnych potrzeb uczniów czy ich statusu materialnego, tworzą bardziej otwartą i tolerancyjną przestrzeń, sprzyjając wzmocnieniu w uczniach i uczennicach oczekiwanych postaw i kreując dla nich bezpieczne warunki do edukacji i rozwoju.
2. Silniejsze i bardziej skonkretyzowane zaakcentowanie treści antydyskryminacyjnych i równościowych w programach wychowawczo-profilaktycznych. Programy powinny bazować na diagnozie sytuacji dydaktyczno-wychowawczej w danej społeczności szkolnej, uwzględniającej problematykę (nie)równości i dyskryminacji.
3. Budowanie etosu zawodu nauczyciela i wzmocnienie jego pozycji z uwzględnieniem roli nauczycieli w kształtowaniu postaw równościowych w środowisku szkolnym oraz konieczności ich uwrażliwiania na potrzeby uczniów i uczennic reprezentujących grupy mniejszościowe tak, aby każdy mógł rozwijać swoje zdolności w bezpiecznej atmosferze wolnej od dyskryminacji.
4. Podejmowanie działań antydyskryminacyjnych przez szkoły w odniesieniu do wszystkich przesłanek dyskryminacji, także przy wsparciu merytorycznym podmiotów, które aktywnie angażują się w działania antydyskryminacyjne (np. organizacje pozarządowe), tak by przygotować młodzież do wypełniania obowiązków obywatelskich opierając się na zasadach solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności, przy poszanowaniu prawa rodziców do wychowania dziecka uwzględniającego stopień jego dojrzałości, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania, a także zakres programowy obowiązkowej edukacji szkolnej.



**RZECZNIK PRAW
OBYWATELSKICH**

BIURO RZECZNIKA PRAW OBYWATELSKICH
AL. SOLIDARNOŚCI 77, 00-090 WARSZAWA
INFOLINIA OBYWATELSKA: 800 676 676
BIP.BRPO.GOV.PL

ISSN 0860-7958