

EDUKACJA O PRAWACH CZŁOWIEKA

PRZEWODNIK DOBRYCH PRAKTYK DLA NAUCZYCIELI

Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy
ul. Górskiego 7
00-033 Warszawa
www.edukacja.warszawa.pl
e-mail: edukacja@um.warszawa.pl
tel. +48 22 443 35 11

Autorzy: dr Konrad Ambroziak, Arkadiusz Walczak, Jan Świerszcz

Konsultacja merytoryczna: Joanna Gospodarczyk

Publikacja opracowana w ramach międzynarodowego projektu *Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i zasady równego traktowania* prowadzonego przez:

Warszawa

Biuro Edukacji Urzędu Miasta Stołecznego Warszawy:

Joanna Gospodarczyk, Mirosław Sielatycki, Krystyna Kozak, Anna Bernacka

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń:

Arkadiusz Walczak

Zespół Szkół nr 7 im. Szczepana Bońkowskiego:

dr Paweł Mirecki, Ewelina Giedyk, Agnieszka Marciniak, Ewelina Beńko-Kaczkowska

Gimnazjum nr 31 z Oddziałami Integracyjnymi im. rotmistrza Witolda Pileckiego:

Barbara Wotawa, Anna Morawska, Jolanta Falcman, Renata Nowak

Cardiff

Cardiff County Council: Emily Daly, Shaun Evans-Pask

Full Circle Education Solutions C.I.C: Nikki Giant

Michaelston Community College & Glyn Derw High School: Karen Lewis

Realizowany w latach 2013–2015 projekt został ukierunkowany na działania podejmowane przez zaangażowane szkoły w zakresie promowania praw człowieka i zasady równego traktowania.



Program
Uczenie się
przez całe życie



Publikacja została opracowana dzięki współfinansowaniu ze środków programu *Uczenie się przez całe życie*, komponent: Comenius Regio.

Skład: Jan Jacek Swianiewicz

SPIS TREŚCI

Wstęp	4
Rozdział I	
Filozoficzne kłopoty z ideą praw człowieka — o czym każdy nauczyciel wiedzieć powinien	7
Rozdział II	
Edukacja o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole — co nauczyciel może (musi) zrobić	12
Rozdział III	
Raporty z audytu w szkołach warszawskich	23
Rozdział IV	
Problematyka równości płci w kontekście edukacyjnym. Perspektywa walijska	38
Rozdział V	
Raporty z audytu w szkołach walijskich	41
Aneks	45
Bibliografia	94



WSTĘP

Oddajemy w Państwa ręce publikację „Edukacja o prawach człowieka. Przewodnik dobrych praktyk dla nauczycieli”, która powstała podczas realizacji międzynarodowego projektu „Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i zasady równego traktowania”. Projekt prowadzony był przez dwa miasta Warszawę i Cardiff – władze oświatowe, szkoły i organizacje pozarządowe. Kilka lat temu oba miasta rozpoczęły współpracę, wykorzystując dofinansowanie Unii Europejskiej (program *Uczenie się przez całe życie*, komponent: *Comenius Regio*). Celem pierwszego wspólnego działania była edukacja dzieci cudzoziemskich. Partnerzy w Cardiff zainteresowani byli edukacją dzieci w Polsce, bowiem w ich szkołach pojawiła się rosnąca liczba małych Polaków. My, w Warszawie, poznawaliśmy walijskie metody pracy z dzieckiem cudzoziemskim i jego rodzicem oraz wybrane elementy doskonalenia nauczycieli w tym obszarze. Wybór tematyki praw człowieka jest kontynuacją wspólnych zainteresowań – kształtowanie postaw tolerancji, otwartości na inność, przeciwdziałanie przemocy i ksenofobii.

Zespół autorów publikacji to doświadczeni edukatorzy, od lat pracujący w obszarze edukacji o prawach człowieka. Czytelnicy znajdą w proponowanej publikacji teksty dotyczące teorii – *Filozoficzne kłopoty z ideą praw człowieka – o czym każdy nauczyciel wiedzieć powinien* jak i praktyczne wskazówki *Edukacja o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole – co nauczyciel może/musi zrobić*.

Dodatkowym walorem publikacji jest prezentacja raportu dotyczącego sytuacji przestrzegania praw człowieka w warszawskich i walijskich szkołach. Niezwykle interesujące są różnice w postrzeganiu własnych praw przez nastoletnich uczniów z dwóch krajów. Wyniki brytyjskie uzupełnia tekst dotyczący problematyki równości płci w kontekście edukacyjnym, widzianej z perspektywy walijskiej.

Edukacja o prawach człowieka powinna być obowiązkowym elementem pracy wychowawczej szkoły. Zachęcamy do lektury i podjęcia działań w swojej szkole.

Joanna Gospodarczyk
z Zespołem Biura Edukacji



Cardiff Education Service (odpowiednik Biura Edukacji w Warszawie) jest zaangażowany w promowanie zasady równego traktowania i praw człowieka w szkołach. Podstawą prawną do podejmowania działań na rzecz przestrzegania tych praw jest Konwencja Praw Człowieka (*Human Rights Act*), przyjęta przez ONZ Konwencja Praw Dziecka oraz prawo brytyjskie *Equality Act 2010* (Ustawa równości).

Podejmowane przez nas działania dotyczą zapewnienia równości w dostępie do edukacji i zachowania zasady równości szans niezależnie od płci, przynależności etnicznej, narodowej czy religijnej. Choć wiele naszych działań w walijskich szkołach skupia się na osiągnięciu przez uczniów jak najlepszych wyników w nauce i wysokiej frekwencji, to coraz większy nacisk kładziemy też na dobre samopoczucie uczniów w szkole. Wierzymy, że nie tylko wpływa ono na osiągnięcia edukacyjne, lecz również ma długofalowy wpływ na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej i na przyszły sukces zawodowy.

Dlatego też, postępując zgodnie ze strategią *Wybitne Osiągnięcia dla Wszystkich*, jesteśmy przekonani, że zapewnienie dobrego samopoczucia uczniów w szkole ma bezpośredni wpływ na wyniki w nauce. Zdajemy sobie również sprawę, że pomimo, iż w teorii prawa człowieka i zasada równego traktowania mają zastosowanie do wszystkich narodowości przebywających w Wielkiej Brytanii, to presja społeczna, kulturowa i religijna prowadzi do znaczącego różnicowania w tym zakresie, zwłaszcza w odniesieniu do zachowania zasady równości szans dziewcząt z niektórymi społecznościami.

W celu wyrównywania szans edukacyjnych dziewcząt i chłopców oraz rozwoju ich kompetencji społecznych, *Cardiff Education Service* wyznaczył szereg priorytetów, zintegrowanych z programem tzw. *wellbeing*, czyli „dobrego samopoczucia”.

Pomimo że dziewczęta osiągają o wiele lepsze wyniki w szkole, a potem kontynuują naukę na uniwersytetach, nadal istnieją duże dysproporcje w traktowaniu kobiet i mężczyzn w miejscu pracy. Zdajemy sobie sprawę ze znaczenia podejmowanych przez nas działań na rzecz dobrego samopoczucia w szkole, a przede wszystkim na rzecz promowania w życiu codziennym zasady równego traktowania bez względu na płeć, w celu zapewnienia długofalowej i realnej równości szans dziewcząt i kobiet w Wielkiej Brytanii.

Zobowiązanie to jest widoczne w priorytetach *Cardiff Council*, które dąży do tego, by mieszkańcy czuli się bezpieczni, mieli odpowiednie warunki do samorealizacji (realizacji swojego potencjału, rozwijania talentów i możliwości), a Cardiff było miastem zarządzanym zgodnie z zasadą sprawiedliwości i równego traktowania.

Dodatkowo jednym z naszych edukacyjnych priorytetów jest promowanie współpracy z innymi instytucjami i organizacjami (w tym pozarządowymi) w celu pełnego osiągnięcia wyżej wymienionych celów. Nasze szkoły podejmują również działania związane z przestrzeganiem prawa uczniów do swobodnej wypowiedzi i włączania w życie szkoły młodych ludzi z wszystkich grup społecznych (w tym dziewcząt zepchniętych na margines społeczny i wywodzących się z mniejszości etnicznych, religijnych lub pochodzących z rodzin defaworyzowanych, które znalazły się w trudnej sytuacji społeczno-ekonomicznej).

Emily Daly
Koordynator projektu w Cardiff

ROZDZIAŁ I

Filozoficzne kłopoty z ideą praw człowieka — o czym każdy nauczyciel wiedzieć powinien

Prawa człowieka kojarzą się z ideą równości wszystkich ludzi. Nie nazwiemy prawem człowieka prawa Adama i jego rodziny do własności zamieszkiwanego domu czy prawa wyborczego przysługującego tylko Agnieszce i innym kobietom, ale będziemy już mogli mówić o prawie ludzi do własności czy o prawie do udziału w wyborach. Niewątpliwie w prawach człowieka chodzi o ich uniwersalny charakter. Są prawami człowieka, gdy przysługują wszystkim ludziom, a nie tylko określonym grupom.

Pojawia się tu pierwszy problem związany z koncepcją praw człowieka. Choć uznajemy ich uniwersalne działanie, to jednak często ograniczamy ich zasięg. Odmawiamy praw wyborczych dzieciom. Ograniczamy prawa ludzi dorosłych poważnie chorych psychicznie. Z jednej strony mamy wiele powodów, żeby ograniczać zasięg ich obowiązywania, wydaje się bowiem, że aby być podmiotem takich praw, trzeba posiadać jakieś własności. Trzeba na przykład osiągnąć jakiś poziom rozwoju, aby świadomie głosować w wyborach albo zawierać wiążące obie strony umowy. Z drugiej strony mamy wiele powodów, żeby poszerzać zasięg tych praw. Zaczynamy mówić nie tylko o prawach człowieka, lecz zastanawiamy się nad rozszerzeniem ich obowiązywania poza przedstawicieli naszego gatunku. Czemu prawo do godności czy wolności od cierpienia miałyby przysługiwać tylko ludziom? Dlaczego nie objąć nimi czujących zwierząt? Że czują, wydaje się pewne. Może nie są na tyle racjonalne, żeby głosować, ale odmawianie im godności wielu ludziom wydaje się naganne.

Zakres i katalog praw

Gdy zaczynamy myśleć o zakresie obowiązywania praw człowieka, pojawia się pytanie o katalog takich praw. Na pewno prawem człowieka nazwiemy prawo do wolności, własności, prawo wyborcze. Gdzie jednak zaczyna się i gdzie kończy ten katalog? Amerykańska deklaracja niepodległości jednoznacznie stwierdza, że prawem człowieka jest prawo do szczęścia, ale czy prawem człowieka jest np. prawo do wolnego dostępu do internetu? Albo, żeby postawić sprawę jeszcze wyraźniej, czy każdy z nas powinien mieć prawo dostępu do internetu, jeżeli wszystkim ludziom przysługuje prawo do informacji?

Skrzyżowanie tych zagadnień rodzi kolejne problemy. Czy cały katalog praw człowieka ma przysługiwać wszystkim ludziom (a może także innym istotom)? Poprzednie rozważania pokazały, że jedne prawa przysługują bardziej uniwersalnie, a inne są limitowane. Nawet jeśli uzgodnimy, że wszystkie istoty mają prawo do unikania cierpienia i do godnej śmierci, nie zgodzimy się, żeby króliki otrzymały prawo do własności. (Oczywiście może się to zmieniać, jeżeli pomyślimy, że równe prawa¹ przyznano w świecie zachodnim kobietom niedawno, bo w XIX wieku).

Uważamy, że prawa człowieka nie obowiązywały w starożytnej Grecji (gdzie jakimikolwiek prawami cieszyli się jedynie wolni mężczyźni), że nie obowiązują m.in. w dzisiejszych Indiach z głębokim wciąż podziałem klasowym społeczeństwa. Ba, te właśnie systemy społeczne i polityczne możemy krytykować i uznawać za niesprawiedliwe właśnie z perspektywy rozumienia praw człowieka jako praw uniwersalistycznych, przysługujących wszystkim ludziom.

Pomysł, że istnieją jakieś prawa, że można je wyszczególnić i opisać i że mogą one przysługiwać wszystkim ludziom, jest względnie nowy. Można twierdzić, że to, iż ludzie są różni, widać na pierw-

¹ Prawa wyborcze, do edukacji, własności, honorów i równych funkcji

szy rzut oka. Jest to fakt, któremu nie można zaprzeczyć. A jeżeli różnimy się pod względem płci, koloru skóry, wieku, urody, inteligencji, zdolności, pozycji społecznej i tak dalej, to dlaczego jednakowo obowiązujące prawa miałyby te różnice kwestionować? Wydaje się jasne, że jeżeli ludzie nie są równi, są wśród nich lepsi i gorsi, to lepszym będzie się wiodło lepiej, a gorszym gorzej. Wygląda to nawet na prawo natury — mówią zwolennicy tego poglądu.

Prawa naturalne i prawa człowieka

Na marginesie: interesująca wydaje się historia tych dwóch pojęć: praw natury i praw człowieka. W niektórych okresach historii zdają się one wzajemnie wspierać, kiedy indziej toczą ze sobą zjadłą walkę. Z jednej strony prawa natury mogą wspierać prawa człowieka, gdy to właśnie w powszechnej naturze ludzkiej będziemy doszukiwali się gwaranta praw człowieka, z drugiej mogą być łatwo użyte do podważenia idei równości ludzkiej i wypływających z niej praw. Będzie tak wtedy, gdy będziemy argumentować, że ludzie z natury są różni, że z natury silniejsi mają przewagę nad słabszymi, a życiem społecznym rządzi społeczny darwinizm, który ze ślepych okrucieństwem premiuje najlepiej przystosowanych.

Starożytnym wydawało się oczywiste, że ludzie różnią się między sobą przymiotami. Dlaczego więc ci, którzy zostali owych przymiotów pozbawieni, mieliby posiadać takie same prawa jak ci wyróżnieni przez los? Innymi słowy, dlaczego na przykład głupi mają rządzić mądrymi i mieć takie same prawa wyborcze? Przecież wiadomo, że głupi będą wybierać głupio. Wiadomo również, że statystycznie głupcy mają nad mędrkami przewagę. Demokracja jest więc skazana na wędnięcie, a wreszcie na upadek, ponieważ z czasem będzie się w niej kumulować głupota. Tak argumentował Platon², marząc o stworzeniu państwa filozofów rządzonego przez mądrych i sprawiedliwych wybrańców, mających intelektualny dostęp do świata idei. Twierdził, że byłoby to państwo idealne. Do obrony tego stanowiska należałoby jednak przyjąć jeszcze jedno założenie. Krytycy mianowicie mogą twierdzić, że państwo rządzone przez mądrych wciąż może być skrajnie niesprawiedliwe i represyjne. Mądra mniejszość może łatwo zechcieć wykorzystać ogłupiałą większość do własnych celów. Uda im się to tym łatwiej, że będą górować nad rywalami intelektem. Platon w całości odrzucał takie rozumowanie. Twierdził on, że nie można być mądrym i złym jednocześnie. Jeżeli już posiadam mądrość, to wiem również, co jest dobre, a co złe. Posiadając taką wiedzę i wybierając czynienie zła, z definicji przestawałbym być mądry. Wszak rzeczy dobre to te, które warto czynić. Gdy mam do wyboru zrobić coś, co zrobić warto, co przyniesie mi chwałę i co rozumnie jest uczynić, i zrobić coś złego, czego robić nie warto i co okryje mnie niesławą, i wybieram zrobienie rzeczy złej, w istocie — mówił Platon — postępuję nierozsądnie i niemądrze.

Idea równości wszystkich ludzi zaczyna wylaniać się wraz ze stoicyzmem. To właśnie stoicy stwierdzili, że wszyscy ludzie są manifestacją jednego uniwersalistycznego ducha. Jeżeli tak jest, to wszystkie różnice między nimi wydają się pozorne i bez znaczenia z moralnego punktu widzenia. Dostrzeżenie zasadniczego podobieństwa między ludźmi i pominięcie różnic doprowadziło stoików do kosmopolityzmu. Idea praw człowieka jest z nim często związana. Skoro prawa człowieka przysługują wszystkim ludziom, a nie tylko Polakom, Rosjanom czy Niemcom, narodowość i pochodzenie przestają się liczyć. Diogenes z Synopy³ stwierdził dobitnie: „Nie jestem Ateńczykiem czy Koryntczykiem, lecz obywatelem świata”.

Kolejny krok w stronę uniwersalizacji praw człowieka wykonuje chrześcijaństwo. Skoro wszyscy ludzie są stworzeni na obraz i podobieństwo Boga, to przysługuje im naturalna godność. To właśnie akt stworzenia na podobieństwo Boga odróżnia ludzi od zwierząt i daje im szczególne przywileje i prawa. Takie postawienie sprawy w istocie mogło jednak prowadzić do sankcjonowania nierówności. Po pierwsze Ojcom Kościoła szybko objawił się problem przysługiwania równych praw kobietom i mężczyznom. Św. Tomasz z Akwinu⁴ odmawiał praw kobietom. Sam akt stworzenia czyni z Ewy gorszą

² Platon (prawdopodobnie 427–348 r. p.n.e.) — grecki filozof, twórca systemu filozoficznego zwanego współcześnie idealizmem platońskim

³ Diogenes z Synopy (około 413–323 r. p.n.e.) — grecki filozof, uczeń Arystotelesa, przedstawiciel szkoły cyników

⁴ Tomasz z Akwinu (około 1225–1274) — członek zakonu dominikanów, filozof scholastyczny, teolog, jeden z najwybitniejszych myślicieli w dziejach chrześcijaństwa

od Adama i owo bycie gorszą dziedziczą wszystkie kobiety (stworzona została jednak jako druga i dla Adama). Z tego faktu ma wynikać niższość duchowa i intelektualna kobiet. Ponieważ nie mają one tych samych przymiotów co mężczyźni, nie mogą im przysługiwać równe prawa. Tomasz odmawiał więc kobietom prawa do wyrażania własnej woli. Po drugie, jeżeli ideę praw człowieka zwiążemy na trwałe z godnością, to łatwo będzie odmówić praw człowieka wszystkim tym, którzy z punktu widzenia władców świata zachowują się niegodnie. Stworzenie na obraz i podobieństwo Boga nakłada na nas pewne obowiązki (żeby postępować tak, aby nie kłać boskości stworzenia). Wszyscy, którzy nie wywiązują się z tego obowiązku, powinni zostać nawróceni na właściwą drogę. W akcie nawrócenia można im ograniczyć wszelkie prawa, gdyż godność, którą szargają, jest ważniejsza od prawa do wolności.

W renesansie dochodzi do powolnego oddzielania idei praw człowieka od idei teologicznych. W swojej rozprawie „O godności człowieka” Pico della Mirandola⁵ twierdzi, że godność ludzka jest ściśle związana z możliwością wyboru tego, kim chcemy być, a wolność ta jest darem bożym. Godność ludzka zostaje związana z autonomią i możliwością dokonywania rozumnych wyborów. To właśnie rozum i wolność stają się gwarantami godności i jako takie powinny być chronione. Rozdzielenie idei praw człowieka i idei teologicznych najlepiej wyraził Hugo Grotius⁶, który stwierdził, że „nawet wola omnipotentnej istoty nie może zmienić czy unieważnić praw naturalnych, które objawiają swoją obiektywną ważność, nawet gdy założymy niemożliwe, to znaczy, że nie ma Boga lub że nie troszczy się on o sprawę ludzką”.

Jeżeli nie w Bogu poszukujemy uzasadnienia i gwarancji praw człowieka, to gdzie takiego uzasadnienia szukać. Tomasz Hobbes⁷ dostarczył go, odwołując się do swojej koncepcji umowy społecznej. Hobbes nie miał dobrego zdania o ludziach. Uważał, że z natury jesteśmy egoistami dbającymi o własne interesy. Jeżeli nie jesteśmy ograniczeni, to zaczynamy ze sobą walczyć. Stan natury, w którym nie obowiązują żadne normy, prowadzi do wojny wszystkich ze wszystkimi. Zamiast korzystać z wolności, musimy koncentrować się na przetrwaniu. Z tego powodu nasi przodkowie postanowili zawrzeć ze sobą umowę. Postanowili zrzec się swojej osobistej wolności i przekazać władzę suwerenowi. Chroniąc życie, oddajemy część wolności. To właśnie mająca gwarantować przeżycie pierwotna umowa społeczna określa wszystkie późniejsze prawa, jakie nam w sposób naturalny przysługują. Prawa człowieka gwarantowane są jego własnym interesem.

Kolejne wyzwanie przed koncepcją praw człowieka postawiły reformacja i wojny religijne, do których doprowadziła. Powstało pytanie, jak pogodzić prawo ludzi do własnego wyznania z chęcią misjonarskiego narzucania swojego poglądu innym? Jeżeli w jednym państwie mają żyć ludzie różnych wyznań oraz ci, którzy w Boga nie wierzą, i jeżeli mają mieć zagwarantowane prawo do wolności wyznania, państwo nie może się łączyć z żadną religią. Zasadą normującą wzajemne współżycie staje się zasada tolerancji.

Mówienie o tolerancji doprowadziło do rozdzielenia dwóch sfer życia ludzkiego. Z jednej strony wyłoniła się sfera publiczna, w której jednostki mogą swobodnie dyskutować i kształtować życie społeczne i polityczne. Jest to sfera wspólna, w której możemy się ze sobą porozumieć. Z drugiej strony powstała sfera prywatna, w której możemy niejako ukryć wszelkie różnice (w tym religijne), które prowadziłyby do nieporozumień w sferze publicznej. Wolność wyznania została zachowana kosztem zepchnięcia go ze sfery publicznej do sfery prywatnej.

Dalszy rozwój koncepcji praw człowieka przypada na epokę Oświecenia. Jan Jakub Rousseau⁸ uważał, że ludzie są równi i wolni z samej swej natury, jednak późniejszy rozwój państwa i powiązanej z nim własności zniewala ludzi. Twierdził, że „człowiek rodzi się wolny, ale potem zewsząd krępują go łańcuchy”. Aby przywrócić ludziom utraconą wolność, należy ze społeczeństwa uczynić suwerena władzy. To lud ma rządzić, a nie być rządzonym. Koncepcja Rousseau — w odróżnieniu od liberalnych koncepcji angielskich — kładzie szczególny nacisk na wspólnotowość. Lud nie jest

⁵ Giovanni Pico della Mirandola (1463–1494) — polihistor, przedstawiciel włoskiego odrodzenia

⁶ Hugo Grocjusz (także Hugo Grotius, Huig de Groot, 1583–1645) — holenderski prawnik, filozof, dyplomata, zwany ojcem prawa międzynarodowego

⁷ Thomas Hobbes (1588–1679) — angielski filozof, autor traktatu „Lewiatan” (1651)

⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) — genewski pisarz, filozof, pedagog, autor koncepcji swobodnego wychowania

tylko złożeniem egoistycznych (choć wolnych) jednostek. Sprawiedliwe społeczeństwo rządzone przez państwo, przestrzegające praw człowieka, jest wyrazem woli powszechnej wszystkich obywateli i obywateli. Wola powszechna nie jest zaś zwykłą wypadkową woli poszczególnych ludzi. Jest ona pozbawiona egoistycznego interesu i nakierowana jedynie na dobro ogółu.

W sposób ostateczny autonomię rozumu i związaną z nią wolność człowieka wyraził pod koniec oświecenia Immanuel Kant⁹. Zauważył on, że tylko wolne działanie może być działaniem dobrym. Dokonując rozmaitych wyborów, w trakcie których bierzemy pod uwagę rozmaite interesy i przygodne okoliczności, nie postępujemy w sposób wolny — nasza wola ograniczana jest bowiem owymi przypadkowymi rzeczami. Postępować w sposób wolny będziemy jedynie wówczas, gdy źródło naszego postępowania będzie miało miejsce w naszej woli. Wola zaś będzie się kierować zasadą imperatywu kategorycznego: „postępuj zawsze tak, aby zasada twojego postępowania mogła stać się prawem powszechnym”. Aby być wolną, wola musi być rozumna. Imperatyw kategoryczny odwołuje się właśnie do rozumności. Chcieć postępować w sposób z nim sprzeczny jest niedorzecznie. Dobre postępowanie jest takie, że można je zalecić wszystkim ludziom bez popadania w logiczną sprzeczność. Innym wyrazem imperatywu wskazującego na celowość naszego postępowania jest максима, która głosi: „Postępuj tak, abyś innego człowieka traktował zawsze jako cel, a nie środek”. W filozofii Kanta dochodzi do całkowitej emancypacji rozumu i woli. Oczywiście wpływa to też na kształt państwa, które musi umożliwiać taką emancypację, czyli tworzyć możliwość dokonywania autonomicznych — a więc i moralnych — decyzji. Państwo takie musi z definicji przestrzegać podstawowych praw człowieka.

Oświecenie silnie związało teorię praw człowieka z teorią emancypacji. Ludziom tylko wtedy będą mogły przysługiwać prawa człowieka, gdy rzeczywiście wszyscy staną się wolni i równi. Czy jednak ów potencjał emancypacyjny urzeczywistnił się w istocie dzięki wyzwalamu rozumowi? Wielu krytyków XIX-wiecznych, a zwłaszcza badaczy z XX wieku, którzy zmagają się z traumą Holocaustu, powątpiewa w emancypacyjne działanie rozumu. Niektórzy z nich twierdzą, że to właśnie niczym nieograniczony umysł doprowadził do wypaczenia idei praw człowieka i najgorszych zbrodni XX i XXI stulecia. Jak przebiega argumentacja sceptyków?

Na najbardziej podstawowym poziomie krytyka oświeceniowej emancypacji wygląda bardzo podobnie do krytyki teologicznego związania praw człowieka z godnością. Jeżeli przysługują mi prawa człowieka tylko z powodu mojej rozumności, to można mi je odebrać, gdy zostanie orzeczone, że nie jestem rozumny w dostatecznym stopniu. W ten sposób, jak widzieliśmy, odbiera się pewne prawa dzieciom czy ludziom poważnie chorym psychicznie. W XIX wieku jednak, jak twierdzi na przykład Michel Foucault¹⁰, odbył się gigantyczny proces normalizacyjny. W procesie tym niebanalną rolę ogrywały kształtujące się dziedziny nowej wiedzy (pedagogika, resocjalizacja, psychologia, socjologia) czy łączenie nauk biologicznych ze społecznymi, z którego to związku powstała eugenika¹¹. Pojawiła się wówczas teza, że ludzi można dzielić na normalnych i nienormalnych oraz świadomie kształtować społeczeństwo w kierunku jego melioracji. Społeczeństwo będzie na pewno lepsze, gdy mniej w nim będzie różnie definiowanych dewiantów i dewiantek. Rządzący chcą rządzić życiem swoich podwładnych. Klasyfikować je i wedle racjonalnego nadania odmawiać wszelkich praw ludziom, którzy społeczeństwo niszczą.

Max Horkheimer¹² i Theodor Adorno¹³ wskazywali, jak Oświecenie ze swoim emancypacyjnym wyzwoleniem wszystkich ludzi spod władania nierozumnych mitologii samo stacza się w mit. Oparty na wierze w rozum proces emancypacyjny szybko zaczyna uniwersalizować rozum. Z punktu wi-

⁹ Immanuel Kant (1724–1804) — niemiecki filozof oświeceniowy, profesor logiki i metafizyki na Uniwersytecie Królewskim

¹⁰ Paul Michel Foucault (1926–1984) — francuski filozof, historyk, socjolog, wykładowca College de France

¹¹ eugenika (gr. *eugenes* — *dobrze urodzony*) — pojęcie wprowadzone przez Francisca Galtona (1883); współcześnie system poglądów zakładający możliwość doskonalenia cech dziedzicznych człowieka poprzez tworzenie warunków pozwalających na rozwój dodatnich cech dziedzicznych i ograniczenie cech ujemnych

¹² Max Horkheimer (1895–1973) — niemiecki filozof i socjolog

¹³ Theodor W. Adorno (1903–1969) niemiecki filozof, socjolog, teoretyk muzyki, kompozytor, współtwórca teorii krytycznej

dzenia uniwersalnego rozumu jednostka przestaje się liczyć. Jest jedynie konsumentem, członkiem społeczeństwa, obywatelem, który nie jest niczym więcej niż zwykłym trybikiem w społeczno-ekonomicznej machinie. Uniwersalizacja rozumu może łatwo doprowadzić do utraty podmiotowości poszczególnych ludzi. Jeżeli zaś ludzie przestają być podmiotami, przestają również być podmiotami praw człowieka. Można z nimi robić wszystko, co boleśnie pokazało doświadczenie Holokaustu. Oświecenie nie może być postrzegane jako ruch jedynie postępowy. W zasadzie działa w sposób dialektyczny, oscylując między biegunami emancypacji i zniewolenia, z jednej strony oferując coraz większe nadzieje na wolność, z drugiej dostarczając coraz lepszych narzędzi służących zniewoleniu.

Wreszcie krytyka Oświecenia nadeszła ze strony teorii feministycznych i *gender studies*. Badaczki i badacze zaatakowali ideę tolerancji i idące za nią rozdzielenie dwóch sfer życia: publicznej i prywatnej. Zauważają one/oni, że wraz z zepchnięciem religijności do sfery życia prywatnego zepchnięto do niej o wiele więcej. Mówiąc najbardziej ogólnie, męskość została utożsamiona ze sferą publiczną, zaś kobiecość z prywatną. Taka prywatyzacja kobiecości i wszelkiej odmienności od heteronormatywnej normy odebrała całym rzeszom ludzi głos. Jeżeli to, jaki jestem, i sposób, w jaki żyję, jest tylko moją prywatną sprawą, to nie mogę pojawić się w sferze publicznej i opowiedzieć o swoim cierpieniu. Ponadto, jeżeli moje roszczenia nie mogą zaistnieć w sferze publicznej, to można im łatwo odebrać prawomocność, gdyż zostają opisane jako wyraz pewnej choroby. O chorobie zaś nie należy mówić, ale można ją przymusowo leczyć. W ten sposób ze sfery publicznej znika wiele osób uznanych za chorobliwie odbiegające od przejętej normy. I w ten sposób odbiera im się wiele praw człowieka.

Poszerzanie i obrona

Jakie wnioski płyną z powyższych rozważań? Pierwszy, najbardziej oczywisty, mówi, że idea praw człowieka wcale oczywista nie jest (i nigdy nie była). Jest ideą emancypacyjną, która poszerza zakres naszych wolności oraz prowadzi do utopijnego stanu faktycznej równości wszystkich ludzi. Jest również narażona na krytykę z wielu różnych stron. Ponieważ nie jest oczywista, nieustannie trzeba o niej przypominać i bronić jej przed krytykami. Ponadto prawa człowieka, zwłaszcza związane z rozumnością i racjonalnością, łatwo mogą prowadzić do skutków odmiennych od zakładanych. Wielokrotnie w imię praw człowieka ograniczaliśmy wolność i budowaliśmy kolejne przedziały między ludźmi. Idea praw człowieka ma wielką siłę, zarówno wyzwalającą, jak i pozwalającą niszczyć i prześladować.

Wreszcie jest chyba tak, że nie da się odgórnie zadekretować ani całego katalogu praw przysługujących ludziom, ani zakresu ich obowiązywania. Wszystkie dedukcyjne pomysły na takie ograniczenia bardzo łatwo z emancypacyjnych ruchów zmieniały się w ruch zniewolenia. Można mieć nadzieję, że nasza zdolność współczucia innym oraz empatycznego zrozumienia ich sytuacji stale się zwiększa. Dlatego też dostrzegamy coraz więcej cierpienia, a prawa człowieka przyznajemy coraz większej grupie ludzi. Uznajemy prawa kobiet, dzieci, osób o odmiennych kolorach skóry, preferencjach seksualnych czy tożsamościach płciowych. Czy można przewidzieć granice tego procesu? Zapewne nie. Można sobie wyobrazić kolejne grupy ludzi wskazujące na swoje zniewolenie i domagające się swoich praw. Dotychczas proces emancypacyjny przebiega według pewnego uniwersalistycznego scenariusza. Kolejne grupy ludzi wykluczonych ze wspólnoty odwołują się do koncepcji praw człowieka. Mówią, że właśnie jako inni są takimi samymi obywatelami i w imię uniwersalistycznych praw człowieka żądają swoich praw. To dzięki ich żądaniom prawa człowieka nabierają treści. Z drugiej strony rosnąca wrażliwość moralna każe dać posłuch głosom wykluczonych. Coraz więcej ludzi staje się sojusznikami wyzwolenia.

dr Konrad Ambroziak

ROZDZIAŁ II

Edukacja o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole — co każdy nauczyciel może (musi) zrobić

Edukacja o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w szkole ściśle wiąże się z realizacją założeń podstawy programowej kształcenia ogólnego¹⁴. Dokument ten dla gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej formułuje następujące cele kształcenia ogólnego:

1. przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk,
2. zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,
3. kształtowanie u uczniów postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Kompetencje do osiągnięcia

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na III i IV etapie edukacyjnym należą:

- czytanie — umiejętność rozumienia, wykorzystywania i refleksyjnego przetwarzania tekstów, w tym tekstów kultury, prowadząca do osiągnięcia własnych celów, rozwoju osobowego oraz aktywnego uczestnictwa w życiu społeczeństwa [...],
- myślenie naukowe — umiejętność wykorzystania wiedzy o charakterze naukowym do identyfikowania i rozwiązywania problemów, a także formułowania wniosków opartych na obserwacjach empirycznych dotyczących przyrody i społeczeństwa [...],
- umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i krytycznej analizy informacji,
- umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb edukacyjnych oraz uczenia się,
- umiejętność pracy zespołowej.

Wszystkie te umiejętności mogą i powinny być kształtowane poprzez edukację o prawach człowieka i przeciwdziałanie dyskryminacji w środowisku szkolnym.

Cele kształcenia ogólnego z wiedzy o społeczeństwie w gimnazjum wprost nakładają na szkołę i nauczycieli obowiązek rozwijania umiejętności, które pozwolą młodemu człowiekowi wyjaśnić na przykładach, jak można zachować dystans wobec nieaprobowanych przez siebie zachowań grupy lub jak się im przeciwstawić; wyjaśnić, jak tworzą się podziały w grupie i w społeczeństwie (np. na „swoich” i „obcych”) i podać możliwe sposoby przeciwstawiania się przejawom nietolerancji; uzasadnić potrzebę przestrzegania zasad etycznych w życiu publicznym i podać przykłady skutków ich łamania; wykazać, odwołując się do Holocaustu oraz innych zbrodni przeciwko ludzkości, do jakich konsekwencji może prowadzić skrajny nacjonalizm; rozważyć, odwołując się do historycznych i współczesnych przykładów, w jaki sposób stereotypy i uprzedzenia utrudniają dziś relacje między narodami; wreszcie wyjaśnić, czym są prawa człowieka i uzasadnić ich znaczenie we współczesnej demokracji.

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. poz. 803)

Kompetencje te mają być rozwijane na IV etapie edukacyjnym, na którym uczeń¹⁵:

- przedstawia krótko historię praw człowieka i ich generacje¹⁶; wymienia najważniejsze dokumenty z tym związane,
- wymienia podstawowe prawa i wolności człowieka; wyjaśnia, co oznacza, że są one powszechne, przyrodzone i niezbywalne,
- podaje najważniejsze postanowienia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka¹⁷, Europejskiej Konwencji Praw Człowieka¹⁸ i Konwencji o Prawach Dziecka¹⁹,
- znajduje w środkach masowego przekazu (w tym w internecie) informacje o przypadkach łamania praw człowieka na świecie,
- bierze udział w debacie klasowej, szkolnej lub internetowej na temat wolności słowa lub innych praw i wolności,
- wyjaśnia, na czym polegają: prawo do prywatności (w tym do ochrony danych osobowych) i prawa obywatela w kontaktach z mediami.

W zakresie ochrony praw i wolności uczeń szkoły ponadgimnazjalnej:

- przedstawia główne środki ochrony praw i wolności w Polsce,
- opisuje sposób działania Rzecznika Praw Obywatelskich i Rzecznika Praw Dziecka; pisze prostą skargę do jednego z nich (według wzoru),
- uzasadnia znaczenie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka w Strasburgu,
- przedstawia na przykładach działania podejmowane przez ludzi i organizacje pozarządowe broniące praw człowieka; w miarę swoich możliwości włącza się w wybrane działania (np. podpisuje apel, prowadzi zbiórkę darów),
- rozpoznaje przejawy rasizmu, szowinizmu, antysemityzmu i ksenofobii; uzasadnia potrzebę przeciwstawiania się im oraz przedstawia możliwości zaangażowania się w wybrane działania na rzecz równości i tolerancji,
- znajduje informacje o naruszaniu praw człowieka w wybranej dziedzinie (np. praw kobiet, praw dziecka, wolności wyznania, prawie do edukacji, praw humanitarnych) i projektuje działania, które mogą temu zaradzić.

¹⁵ Podstawa programowa z komentarzami, tom 4. *Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, MEN, Warszawa 2011

¹⁶ W następstwie ogłoszenia Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka (1948) ONZ w 1966 roku opublikowała dwa ważne dokumenty: Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych, w których wyodrębniono trzy rodzaje praw człowieka.

Prawa I generacji to podstawowe (fundamentalne), wynikające z natury ludzkiej, niezależne od stanu prawnego obowiązującego w państwie prawa związane z egzystencją ludzką, z wolnością światopoglądu, z egzystencją prawną człowieka, z prawami politycznymi (obywatelskimi). Źródła tych praw można odnaleźć w filozofii Oświecenia oraz ideologii liberalnej. Współcześnie zapisane są w konstytucji każdego państwa demokratycznego.

Prawa II generacji to prawa ekonomiczne, socjalne i kulturalne, zapewniają jednostce rozwój fizyczny i duchowy i bezpieczeństwo socjalne. Nakładają na państwo obowiązki ekonomiczne i socjalne wobec obywatela. Źródłem praw II generacji jest min. Międzynarodowy Pakt Praw Gospodarczych, Socjalnych i Kulturalnych z 1966 roku.

Prawa III generacji to prawa kolektywne, solidarnościowe, czyli uprawnienia przysługujące grupom, zbiorowością, narodom, odnoszące się do jakości ich życia.

W prawodawstwie międzynarodowym uważa się za obowiązkowe przestrzeganie praw I generacji, natomiast II i III w miarę możliwości.

¹⁷ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka — uchwalona przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 10 grudnia 1948 roku w Paryżu zawiera zbiór praw człowieka i zasad ich stosowania. Państwa członkowskie zostały zobligowane do opublikowania tekstu Deklaracji i do „spowodowania, aby Deklaracja była rozpowszechniana, pokazywana, czytana i objaśniana przede wszystkim w szkołach i innych instytucjach oświatowych, wszędzie bez względu na status polityczny kraju lub terytorium”.

¹⁸ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności (w skrócie „Konwencja Europejska” lub EKPC) — umowa międzynarodowa zawarta przez państwa członkowskie Rady Europy obowiązująca 3 września 1953 r.; stronami Konwencji są wszystkie państwa członkowskie; ratyfikowanie Konwencji jest warunkiem członkostwa w Radzie Europy

¹⁹ Konwencja o Prawach Dziecka — międzynarodowy dokument zawierający wszystkie prawa dziecka, przyjęty przez Zgromadzenie Ogólne ONZ 20 listopada 1989 r.; Konwencja obowiązuje w niemal wszystkich państwach świata (z wyjątkiem Somalii i Stanów Zjednoczonych)

Realizacja tych celów możliwa jest poprzez podejmowanie w praktyce szkolnej szeroko dyskutowanych, często kontrowersyjnych, tematów z historii najnowszej oraz wynikających z bieżącej sytuacji społeczno-politycznej, gdzie spory historiograficzne nakładają się na współczesne dyskusje polityczne, światopoglądowe, publicystyczne i artystyczne towarzyszące m.in. premierom filmów fabularnych czy publikacji książek. Żyją jeszcze świadkowie wydarzeń historycznych, którzy także formułują skrajne oceny i interpretacje wydarzeń z niedalekiej przeszłości.

Dobre praktyki

Przykładem dobrej praktyki — wpisującym się w realizację przedstawionych wyżej celów i zadań — jest Dzień Pamięci o Holokauście i Przeciwdziałaniu Zbrodniom przeciwko Ludzkości, który został wprowadzony do polskich szkół przez Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w 2004 roku, w ramach inicjatywy Rady Europy „Nauczanie pamięci — edukacja na rzecz przeciwdziałania zbrodniom przeciwko ludzkości”.

Dzień Pamięci o Holokauście i towarzyszące mu działania powinny uwzględniać wspólne cele przyjęte w rezolucji ministrów edukacji krajów członkowskich Rady Europy:

- pomoc uczniom w procesie uczenia się i rozwijania świadomości o wydarzeniach historycznych, które położyły się cieniem na historii Europy i świata, oraz w uznaniu Holokaustu za bezprecedensowe zjawisko w historii jako pierwszej zorganizowanej próbie eksterminacji całego narodu,
- uświadamianie uczniom, że wszystkie ludobójstwa i zbrodnie przeciwko ludzkości uderzały bezpośrednio bądź pośrednio w społeczność międzynarodową,
- wychowanie młodzieży w duchu zapobiegania zbrodniom przeciwko ludzkości,
- analizę ideologii, które przyczyniły się do zbrodni ludobójstwa, w celu zapobieżenia ich odrodzeniu się.

Biorąc pod uwagę powyższe cele, lecz również doświadczenia związane z edukacją o kulturze, historii i zagładzie Żydów, można sformułować zalecenia metodyczne dla nauczycieli pomocne w podejmowaniu działań związanych z obchodami nie tylko Dnia Pamięci o Holokauście i Przeciwdziałaniu Zbrodniom przeciwko Ludzkości, lecz także tworzenia projektów innych przedsięwzięć odwołujących się do problematyki praw człowieka:

- uroczystości upamiętniające Holokaust i inne zbrodnie przeciwko ludzkości nie mogą i nie powinny zastępować uczenia o Holokauście i tych zbrodniach,
- należy skupić się na losach ludzi, ofiar — pokazywać ich twarze, przywoływać nazwiska i indywidualne losy, także przed zagładą,
- wskazywać na związki ofiar ze społecznościami, w których żyły przed zagładą,
- pokazywać związki z ofiar z miejscowością, w której uczeń mieszka, w której się uczy,
- obchody powinny być poprzedzone działaniami edukacyjnymi, które przybliżą uczniom tę trudną problematykę,
- należy podkreślać znaczenie pamięci o ocalonych, ofiarach, ratujących i wyzwolicielach, pokazywać różne postawy,
- nie szokować drastycznymi obrazami i opisami,
- nie koncentrować się wyłącznie na stronie faktograficznej, datach, statystykach ofiar itp.,
- pokazywać różne postawy ofiar, sprawców i świadków wobec zagłady,
- obchody wykorzystać jako punkt wyjścia do refleksji, rozmowy z uczniami nad współczesnymi przejawami ksenofobii, rasizmu, antysemityzmu w ich najbliższym otoczeniu,
- proponować różnorodne działania adresowane do całej społeczności szkolnej, a także poszczególnych klas czy uczniów,
- stwarzać uczniom okazję do osobistej refleksji nad tym, co oznaczały zbrodnie przeciwko ludzkości,
- formy przekazu dostosować do wieku i możliwości uczniów oraz możliwości organizacyjnych szkoły.

Działania poświęcone edukacji o prawach człowieka nie powinny się ograniczać do tzw. apelu na sali gimnastycznej.

Warto, by aktywności zaplanowane przez nauczyciela stwarzały okazję do kształtowania postaw otwartości, altruizmu i solidarności, umożliwiły uczniom budowanie więzi międzypokoleniowej, sprzyjały rozwijaniu umiejętności pracy w zespołach, prezentacji efektów swojej pracy, pracy z materiałami źródłowymi.

Doświadczenia i zalecenia metodyczne związane z organizacją Dnia Pamięci o Holokauście warto wykorzystać przy wprowadzaniu innych trudnych bądź kontrowersyjnych tematów związanych z edukacją o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji w szkole oraz organizacji szkolnych imprez służących ich upowszechnieniu.

Konieczność podejmowania takich działań określają przepisy prawa oświatowego. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego²⁰ nakłada na szkoły, dyrektorów i wszystkich nauczycieli obowiązek realizowania działań antydyskryminacyjnych obejmujących całą społeczność placówki.

Podstawy edukacji antydyskryminacyjnej

Edukacja antydyskryminacyjna to świadome działanie podnoszące wiedzę prawną i umiejętności wpływające na postawy, które ma na celu przeciwdziałanie dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami oraz wspieranie równości i różnorodności.

Edukacja antydyskryminacyjna:

- rozwija wiedzę na temat mechanizmów dyskryminacji i wykluczenia,
- buduje kompetencje przeciwdziałania dyskryminacji,
- rozwija wiedzę na temat grup dyskryminowanych oraz ruchów emancypacyjnych,
- wzmacnia grupy i osoby dyskryminowane na zasadach włączania i upodmiotowienia.

Edukacja antydyskryminacyjna jest odpowiedzią na nierówne traktowanie ze względu m.in. na płeć, kolor skóry, pochodzenie narodowe i/lub etniczne, religię lub światopogląd (a także wyznanie lub bezwyznaniowość), stopień sprawności fizycznej, stan zdrowia (fizycznego i psychicznego), wiek, orientację seksualną, status społeczny i ekonomiczny.

Nierówne traktowanie ze względu na wymienione cechy jest faktem. Edukacja antydyskryminacyjna jest reakcją na ten stan rzeczy. Opiera się na założeniu, że dyskryminacja i przemoc to problemy całego społeczeństwa, w tym społeczności szkolnej, i wszyscy bez względu na to, czy doświadczają tych zjawisk osobiście czy nie, powinni im aktywnie przeciwdziałać.

Edukacja antydyskryminacyjna dąży do tego, aby:

- każdy człowiek miał zapewnione warunki życia i rozwoju w poszanowaniu swojej godności, wolności, odrębności oraz równości wobec innych ludzi,
- różnorodność była szanowana i rzeczywiście doceniana.

Wartości, które są szczególnie ważne w kontekście edukacji antydyskryminacyjnej, to godność, wolność i równość²¹.

W kwietniu 2015 r. Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej przedstawiło raport z badań „Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce”²². Dyskryminacja w szkołach przejawia się zdaniem autorów raportu na dwóch głównych poziomach: sytuacji dyskryminacyjnych, w ramach których łatwo wyróżnić osobę doświadczającą gorszego traktowania lub przemocy i/lub osobę, która dopuszcza się takiego zachowania, oraz struktur dyskryminacyjnych — bezosobowych norm i sposobów funkcjonowania szkoły, w których efekcie dochodzi do gorszego traktowania osób należących do określonych grup społecznych.

²⁰ Dz.U. z dn. 14 maja 2013 r., poz. 560

²¹ http://tea.org.pl/pl/SiteContent?item=edukacja_antydyskryminacyjna, dostęp 25.03.2015

²² *Dyskryminacja w szkole — obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*, pod red. K. Gawicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej, Warszawa 2015, s. 364–368

Do sytuacji dyskryminacyjnych dochodzi:

- w relacjach rówieśniczych,
- między nauczycielami/nauczycielkami,
- ze strony nauczycielek i nauczycieli wobec uczennic/uczniów.

Uczennice i uczniowie stosują wiele zachowań o charakterze dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami — przemoc werbalną, w tym mowę nienawiści i wykluczający język, przemoc psychiczną, fizyczną, seksualną, cyberprzemoc.

Przesłanki, ze względu na które najczęściej dochodzi do dyskryminacji w szkole, to status społeczno-ekonomiczny (ubóstwo) oraz orientacja homoseksualna. Inne pojawiające się w badaniu przesłanki to: wygląd zewnętrzny (np. otyłość, okulary), płeć (dziewczeta oraz chłopcy odstający od społecznej normy kobiecości/męskości), pochodzenie narodowe i etniczne, kolor skóry, niepełnosprawność, wyznanie lub bezwyznaniowość, wiek i staż pracy (nauczycielki i nauczyciele).

Najpopularniejszą reakcją nauczycieli/nauczycielek na dyskryminację w szkołach jest rozmowa przeprowadzana z osobą, która dopuściła się danego zachowania. W pierwszej i często jedynej reakcji przebijają tony potępienia, zakazu, wzbudzone jest poczucie winy. Reakcja ma formę wykładu, „pogadanki”, w minimalnym stopniu zakłada dialog. Drugą popularną reakcją nauczycieli/nauczycielek na sytuację dyskryminacji jest... jej brak.

W badaniu pojawiło się bardzo mało danych pokazujących, na czym polega wsparcie udzielone osobom, które doświadczyły dyskryminacji lub przemocy. Wydaje się, że cała uwaga nauczycieli i nauczycielek poświęcona jest osobom zajmującym pozycję sprawcy.

Uczniowie i uczennice postrzegają sytuacje nierównego traktowania jako zachowanie o charakterze bodziec — reakcja. Rzadko wskazują na zależności między stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją. Do opisu definicyjnego gorszego traktowania używają takich sformułowań, jak: odrzucanie, odpychanie, ignorowanie, niechęć, poniżanie, ośmieszanie, wyśmiewanie, uważanie się za lepszego, niszczenie psychiki, gorsze traktowanie oraz nietolerowanie i nieakceptowanie. Oznacza to, że rozumieją destrukcyjną moc, jaką ma dyskryminacja. Dostrzegają także różnorodny katalog takich zachowań, zdecydowanie wykraczający poza kojarzenie dyskryminacji z bezpośrednimi aktami agresji fizycznej. Wśród uczniów i uczennic powszechne jest używanie języka nierównościowego, zwłaszcza homofobicznego i rasistowskiego, przy jednoczesnym bardzo ograniczonym zasobie pojęć i sformułowań reprezentujących język równościowy.

Włączenie realizacji działań antydyskryminacyjnych do zakresu obowiązków w ramach nowelizacji rozporządzenia o nadzorze pedagogicznym nie rozwiązało — zdaniem autorów raportu — problemów związanych ze szkolną dyskryminacją i przemocą motywowaną uprzedzeniami. Szkoły często postrzegają działania antydyskryminacyjne jako „profilaktykę” — prowadzone i sprawozdawane w badaniu inicjatywy w opinii szkół nie odpowiadają na żaden problem, ponieważ ten nie występuje.

Badanie ujawnia główne bariery dla reagowania na dyskryminację oraz prowadzenia działań antydyskryminacyjnych (w tym edukacji o prawach człowieka i edukacji antydyskryminacyjnej) w szkołach. Są to:

- niska świadomość nauczycieli i nauczycielek w sprawach problemu dyskryminacji i mowy nienawiści, brak aparatu pojęciowego związanego z tą tematyką. W efekcie sytuacje tego typu są bagatelizowane lub spotykają się z brakiem reakcji — szkoła nie wie, jak powinna zareagować;
- obojętny lub negatywny stosunek dyrekcji szkół do edukacji o prawach człowieka i edukacji antydyskryminacyjnej. Często jest to pochodna innych priorytetów w edukacji: nacisku na wyniki dydaktyczne, zainteresowania przede wszystkim sprawami administracyjnymi w zarządzaniu szkołą, przyzwolenia na działania fasadowe, zamknięcia szkoły na współpracę z innymi podmiotami.

Wnioski z raportu pokazują, jak wielkie wyzwania stoją przed szkołą w zakresie edukacji o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji. Potwierdzają to także wnioski z audytu przeprowadzonego w polskich i walijskich szkołach w ramach projektu „Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i równego traktowania”.

Lekcje, imprezy i uroczystości szkolne są najważniejszymi formami pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niestety, w większości przypadków bardzo krytycznie ocenianymi przez samych uczniów ze względu na rutynę, sztampowość, oderwanie od atrakcyjnych dla młodych ludzi form przekazu, a przede wszystkim od realiów życia codziennego.

Warto, by takie działania były integralnym, stałym i ciekawym elementem w życiu szkoły. By spełnić ten warunek, powinny:

- sprzyjać aktywności uczniów,
- włączać ich w proces planowania i realizacji działania,
- rozwijać ich zdolności i zainteresowania,
- kształtować poglądy i przekonania oraz rozwijać krytyczne myślenie,
- kształtować postawy twórcze,
- zrywać z rutyną i powtarzalnością szkolnych lekcji i imprez,
- być źródłem refleksji etycznej i doznań estetycznych,
- dostarczać bodźców emocjonalnych,
- upowszechniać dorobek nauki,
- budzić empatię dla grup dyskryminowanych.

Organizacja imprez szkolnych ma zatem do spełnienia wiele ważnych funkcji dydaktycznych i wychowawczych. Przede wszystkim winna służyć wyrabianiu u uczniów wrażliwości i samodzielności w myśleniu, brania odpowiedzialności za podejmowane działania oraz pogłębianiu potrzeby wypowiedzania swoich przeżyć w różnych formach artystycznych i pozaartystycznych.

Działania związane z edukacją o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji możemy porządkować według różnych kryteriów, np. ze względu na zasięg wyróżniamy:

- imprezy klasowe (np. projekty klasowe, lekcje tematyczne),
- imprezy w grupach wiekowych (np. apele i imprezy adresowane do uczniów klas pierwszych, wyjazdy studyjne do miejsc pamięci, ośrodków dla uchodźców, spotkania z organizacjami pozarządowymi działającymi na rzecz praw człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji oraz prezentacje efektów),
- imprezy ogólnoszkolne (np. rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego, szkolny dzień/tydzień projektów, święto patrona szkoły, obchody rocznic historycznych i świąt państwowych, pożegnanie absolwentów),
- imprezy otwarte (np. dni otwarte, warsztaty dla rodziców czy uczniów z sąsiednich szkół).

Przystępując do planowania i realizacji zajęć z uczniami, należy przede wszystkim dokonać analizy zapisów podstawy programowej i określić szczegółowe cele edukacyjne. Odpowiedzieć na kluczowe pytania: dlaczego uważam, że moi uczniowie powinni zająć się tym zagadnieniem, o czym chcę z nimi porozmawiać, czego mają się nauczyć, doświadczyć, co może być dla nich — ale także dla mnie — trudne? Odpowiedź na tak postawione pytania warunkuje dalsze czynności nauczyciela i uczniów.

Podejmowane działania powinny być zintegrowane z programem szkoły, programami nauczania, planami pracy, programem wychowawczym szkoły i klasy. Nauczyciel musi mieć świadomość konieczności stopniowania trudności i uwzględniać możliwości percepcyjne danej grupy wiekowej dzieci i młodzieży oraz ich ogólne kompetencje historyczne i kulturowe. Zadaniem szkolnej edukacji o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji nie powinno być wtłaczanie uczniom wiedzy faktograficznej, lecz kształtowanie umiejętności krytycznej analizy źródeł, interpretacji faktów, określania przyczyn i konsekwencji — bezpośrednich i pośrednich — wydarzeń historycznych i współczesnych, pokazywania różnych punktów widzenia, wiązania wydarzeń historycznych i ich konsekwencji z doświadczeniami ucznia i jego środowiska, budowanie empatii i zrozumienia wobec grup mniejszościowych narażonych na dyskryminację ze względu na rasę, pochodzenie, płeć, orientację seksualną, religię, status ekonomiczny, niepełnosprawność, wreszcie przeciwdziałanie zachowaniom, które naruszają prawa ucznia i zasadę równego traktowania.

Dobór metod i technik pracy zależy od:

- celów i zadań, jakie nauczyciel postawił sobie i uczniom,
- treści merytorycznych, które mają być wykorzystane i analizowane,

- poziomu intelektualnego i psychofizycznego uczniów (wiek, klasa, liczebność klasy, typ szkoły, stopień integracji zespołu klasowego),
- form organizacyjnych (system klasowo-lekcyjny, zajęcia pozalekcyjne lub pozaszkolne, projekt edukacyjny, impreza klasowa, szkolna, wizyta studyjna),
- czasu przeznaczanego na realizację zagadnienia (jedna lekcja, cykl zajęć, apel szkolny, projekt edukacyjny o zasięgu szkolnym lub lokalnym),
- przydatności w omawianiu ujętych w podstawie programowej zagadnień poszerzających treści podstawy programowej lub wykraczających poza nią,
- wartości poznawczej, historycznej, prawnej czy kulturowej wykorzystywanych materiałów źródłowych,
- wiedzy i doświadczenia i nauczyciela,
- warunków technicznych realizacji przedsięwzięcia.

Nauczanie — uczenie się powinno następować zarówno w rezultacie aktywności nauczyciela, jak i uczących się, co ma sprzyjać samodzielności w myśleniu i działaniu. Realizacja aktywnych metod nauczania, zwłaszcza w edukacji o prawach człowieka, wymaga otwartych relacji między nauczycielem a uczniami, atmosfery zaufania oraz uwzględnienia odpowiedniego czasu poświęconego na omówienie przebiegu zadań. Zagadnienia merytoryczne powinny być ujęte w formie problemów — otwarta dyskusja to najlepsza forma pracy z uczniami. Młodzi ludzie powinni zdefiniować i przeanalizować problemy, podejmować decyzje (wybierać rozwiązania), uzasadniać swoje wybory oraz formułować własne oceny.

Ocena pracy uczniów powinna się opierać na jasnych, otwarcie wypowiedzianych kryteriach oraz spełniać wymogi dobrze przekazanej informacji zwrotnej. Nauczyciel nie powinien narzucać własnych ocen etycznych.

Wybór konkretnej metody, a także sposobu jej realizacji, zależy przede wszystkim od tego, z jaką grupą uczniów pracuje nauczyciel. Konieczna jest więc diagnoza wiedzy i umiejętności uczniów i fazy rozwoju klasy jako grupy, ukierunkowana obserwacja zachowań i wzajemnych relacji w klasie. Proces pracy powinien zapewniać systematyczność i konsekwencję w osiąganiu celów, prowadzić od problemów łatwiejszych do analizy i interpretacji i dochodzić do trudniejszych pod względem poruszanych treści. Wartość dobrze przeprowadzonej diagnozy pokazują raporty z audytu opracowane w ramach projektu „Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i równego traktowania”.

Biorąc pod uwagę powyższe czynniki, szczególna rola we współczesnej edukacji przypada metodom aktywizującym, gdyż przenoszą one akcent z treści nauczania na osobę ucznia i podwyższanie poziomu jego wiedzy i umiejętności. Uczeń jest aktywnym podmiotem, zdobywa nowe kompetencje drogą własnych doświadczeń i poszukiwań. Nauczyciel wspomaga go, starając się o sposobność do doświadczeń, zaangażowania emocjonalnego czy samodzielnego przemyślenia problemu.

Duże znaczenie ma także zespołowy charakter pracy. W grupie uczących się wykorzystywane są procesy dynamiki grupowej. Warunki do aktywizacji uczniów powstają wtedy, gdy uczniowie działają z poczuciem bezpieczeństwa, mają poczucie sensu tego, co robią, doświadczają powiązania między własnym wysiłkiem wkładanym w działanie a uzyskanym efektem.

Czynnikami podwyższającymi poziom aktywności uczniów jest znajomość celu i sensu pracy, komunikacja w zakresie różnych kanałów percepcyjnych, praca w grupach, traktowanie błędów jako informacji zwrotnych — o działaniu, a nie osobie. Bardzo ważny jest dobry kontakt między nauczycielem i uczniami przejawiający się między innymi systematycznym zachęcaniem przez nauczyciela do dalszej pracy, wspieraniem wysiłku i różnorodnym motywowaniem do działań.

Czynnikami obniżającymi poziom aktywności uczniów są działania i zachowania nauczycieli, które utwierdzają przekonanie, że podejmowane działanie jest odpowiednie tylko dla najzdolniejszych, najbardziej wyrobionych intelektualnie uczniów, a przerasta możliwości przeciętnego ucznia, obniżanie poczucia wartości poprzez generalizowanie, przyjęcie założenia, że wszyscy uczniowie muszą się nauczyć wszystkiego, zinterpretować i ocenić wydarzenie czy postawę w jeden, narzucony przez nauczyciela sposób. Osiągnięcie efektów utrudniają także brak wykorzystywania osobistych doświadczeń uczniów i ich rodzin, nieodwoływanie się do wyobraźni uczniów, ich wartości i emocji, dystans, brak zachowań ośmielających do wypowiedzania się, wreszcie słaba komunikacja

— niezrozumiałe polecenia i instrukcje, brak umiejętności aktywnego słuchania, parafrazowania, stosowania komunikatu „ja”. W znaczący sposób aktywność uczniów obniża krytyczne, zamykające gotowość do stawiania pytań i udzielania odpowiedzi ocenianie ze strony nauczyciela, brak akceptacji wyrażania własnych poglądów.

Określona metoda i technika pracy to jedynie środek do osiągnięcia celu, a nie cel sam w sobie. Ich znajomość nie wystarczy do skutecznego i efektywnego działania. Konieczne są świadomość celu, któremu mają one służyć, potrzeb uczniów i poziomu ich wiedzy oraz umiejętności, warunków, w których będą stosowane, a przede wszystkim umiejętności nauczyciela i jego osobistego przekonanie co do słuszności jej wykorzystania, a wreszcie relacje z uczniami, które nauczyciel buduje w różnych sytuacjach, nie tylko na tej konkretnej lekcji, na której stosuje określoną metodę pracy.

Specyfika edukacji o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji, zwłaszcza w odniesieniu do zagadnień kontrowersyjnych, decyduje o konieczności wzmocnienia jej obecności w szkole poprzez organizację zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych: np. prowadzenie koła prawnego, literacko-filmowego klubu dyskusyjnego, koła debat szkolnych, obywatelskiej „zielonej szkoły”, udział w projekcjach i zajęciach organizowanych przez instytucje zewnętrzne i organizacje pozarządowe.

Dzięki tej formie zajęć dzieci i młodzież mają możliwość zaspokojenia, rozwijania i pogłębiania zainteresowań. Istotnym celem zajęć pozalekcyjnych jest także uzupełnianie i pogłębianie nauki szkolnej nowymi treściami i formami.

Zajęcia pozalekcyjne są ujmowane jako forma wspomagania wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży, są one organizowane po lekcjach na terenie szkoły lub poza szkołą. Głównym powodem, dla którego w każdej szkole jest miejsce dla imprez pozaszkolnych, jest ich wspomagająca rola w procesie dydaktycznym i wychowawczym.

W praktyce szkolnej organizowane są wyjścia trwające kilka godzin, jednodniowe i dłuższe. Każde z nich — niezależnie od czasu trwania — jest sytuacją edukacyjną, czyli taką, podczas której realizuje się cele dydaktyczne i wychowawcze. Zajęcia pozaszkolne spełnią jednak rolę sytuacji edukacyjnej wyłącznie wtedy, gdy będą przemyślanym, dobrze zaplanowanym wydarzeniem w życiu klasy czy szkoły, które w swoich celach i założeniach będzie nawiązywało do treści podstawy programowej kształcenia ogólnego i przyjętych przez szkołę celów edukacyjnych.

Od planu do... następnego działania

Zajęcia realizowane w formie zajęć pozaszkolnych nie mogą w świadomości uczniów, rodziców i nauczycieli funkcjonować jako impreza rozrywkowa (wyjście do kina, muzeum, archiwum, sądu równoznaczne z brakiem lekcji).

Zanim dyrekcja szkoły uroczyście otworzy przygotowaną przez nauczyciela wraz z uczniami imprezę, należy odpowiedzieć na kilka pytań: Kto? Po co? Jak? Gdzie? Kiedy?

Krok I — zidentyfikuj problem

W trakcie rozmów z uczniami warto zapytać ich wprost, czy są jakieś kwestie, którymi chcieliby się zająć, np. czy odpowiada im dotychczasowa formuła szkolnych projektów, imprez, sposobu prowadzenia edukacji o prawach człowieka i przeciwdziałania dyskryminacji na zajęciach lekcyjnych i pozalekcyjnych? Co im się podoba, z czego na pewno warto zrezygnować, jaka forma pracy mogłaby być dla nich atrakcyjniejsza?

Pożądane byłoby wykorzystanie medialnych przekazów na temat rocznic ważnych wydarzeń historycznych i towarzyszących im dyskusji, a czasami kontrowersji (np. rocznica wprowadzenia stanu wojennego w Polsce, rocznica obrad Okrągłego Stołu i wyborów z czerwca 1989 r.). Można zapytać uczniów, z czego wynikają spory, które tym rocznicom towarzyszą.

Impulsem do organizacji szkolnego przedsięwzięcia może być także premiera filmowa (np. film „Czarny czwartek” Antoniego Krauzego jako punkt wyjścia do dyskusji o postawach i oporze wobec opresyjnego, łamiącego prawa człowieka państwa). Mogą to być także doniesienia medialne, np. problem uchodźców, którzy przez Morze Śródziemne próbują się dostać do Europy.

Wartościowym pomysłem jest przeprowadzenie z udziałem uczniów, rodziców i nauczycieli wewnętrznego audytu na temat przestrzegania praw człowieka i ucznia w szkole, sytuacji, które można zidentyfikować jako działania dyskryminacyjne. Można do tego wykorzystać popularne techniki (metaplan, analiza SWOT, rankingi, płąbione wywiad). Dobrym rozwiązaniem jest także opracowanie ankiety pozwalającej ocenić skalę problemów i potrzeb. Inspiracją w tym zakresie mogą być narzędzia badawcze opracowane w ramach projektu „Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i równego traktowania“ (patrz: rozdział IV tej publikacji).

Inspiracją i pomocą mogą być specjalistyczne wydawnictwa, np. „*Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*” opracowany w ramach projektu realizowanego przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy, Polskie Forum Migracyjne oraz Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Nauczyciele znajdą tam opis sytuacji prawnej uczniów cudzoziemskich w warszawskich szkołach, analizę psychologicznych skutków uchodźstwa i wpływu migracji na rozwój dziecka, przykłady dobrych praktyk oraz materiały metodyczne pomocne w pracy z uczniami cudzoziemskimi. Publikacja ta może być cenną pomocą przy realizacji projektów edukacyjnych, których celem będzie poszerzenie wiedzy uczniów na temat kraju pochodzenia ucznia cudzoziemskiego, specyfiki jego kultury, odmienności religijnej, a tym samym budowanie postawy zrozumienia i empatii.

Krok II — wybierz grupę uczniów, z którymi chcesz pracować

Wybór zależy od celów i adresatów działań. Jeśli chcemy pracować na nieco głębszym poziomie, aktywnie warsztatowo zaangażować wszystkich uczestników, to grupa nie może być zbyt liczna. Najlepiej, by liczyła 6–10 osób. W tak małej grupie można zbudować poczucie bezpieczeństwa, zaangażować wszystkich do pracy i uniknąć anonimowości, zagwarantować każdemu czas i przestrzeń na swobodną wypowiedź. W przypadku klasy szkolnej warto różne grupy uczniów uczynić odpowiedzialnymi za organizację kolejnych przedsięwzięć lub — gdy efektem pracy klasy ma być organizacja imprezy ogólnoszkolnej — rozdzielić między grupy zadania, np. grupa I będzie odpowiedzialna za merytoryczny charakter przedsięwzięcia, grupa II za promocję wydarzenia, grupa III za przygotowanie sali i organizację widowni.

Krok III — wybór i zaplanowanie formy pracy

Wspólnie z uczniami warto zastanowić się ponownie nad celami działania i ich adresatami. Nauczyciel powinien zainicjować dyskusję i wysłuchać argumentów uczniów, podzielić się swoimi przemyśleniami, doświadczeniami i obawami. Takie spotkanie można także potraktować jako zajęcia edukacyjne i przekazać uczniom informacje na temat diskutowanego zagadnienia, towarzyszących mu kontrowersji, zdiagnozować poziom ich wiedzy, poznać motywację i towarzyszące młodym ludziom emocje.

Efektom powinno być doprecyzowanie celów i formy oraz harmonogramu działań. Mogą to być np. zaplanowanie debaty, dyskusji, organizacja spotkania ze świadkiem/świadkami w ramach tzw. żywej biblioteki, wystawy, spektaklu teatralnego, koncertu, nakręcenie filmu i organizacja jego pokazu, zaplanowanie i przeprowadzenie szkolnej kampanii informacyjnej. Temat powinien jednoznacznie określać problem, jednocześnie stwarzając możliwości prezentacji różnych perspektyw jego interpretacji, i zaciekawiać odbiorcę.

Poniższe przykłady tematów można potraktować jako inspirację. Mogą się stać tematem szkolnej debaty, wystawy tematycznej, prezentacji multimedialnej czy pracy badawczej.

- Miejsce kobiety jest w kuchni? Dyskryminacja ze względu na płeć w Polsce i na świecie.
- Wzorce kobiecości i męskości w reklamie — z czego wynikają, do czego prowadzą?
- Dlaczego chłopcy chcą zostać sportowcami, a dziewczyny fryzjerkami. Czy na pewno chcą?
- Kura domowa/kogut domowy. Dlaczego nie szanujemy pracy osób, które nie pracują zawodowo, tylko prowadzą dom i zajmują się dziećmi?
- Dziecko też człowiek. Po co mu prawa?
- Czy w dobie internetu potrzebny jest Dzień Wolności Prasy?

- Dyrektor i nauczyciel też człowiek — o relacjach w szkole.
- Dyskryminacja w naszej szkole. Na pewno nas to nie dotyczy?
- Czy tolerancja ma granice?
- Wolność, równość, braterstwo, a może prawo do szczęścia... Co wybierasz?
- Duma i uprzedzenia... w naszej szkole.
- Trening odwagi. Reagowanie na dyskryminację to wyzwanie, jak się do tego przygotować?
- Wszyscy razem... czy zawsze równym krokiem?
- Równo nie znaczy tak samo?
- Przejawy mowy nienawiści w naszym środowisku. Jak z tym walczyć?
- Jak się wyzwolić? Zrzucamy kajdany stereotypów, uprzedzeń i etykiet.
- Inny w szkole nie znaczy gorszy.
- Wielokulturowość jest wartością, a odmienność ubogaca?
- Dyskryminacja ze względu na status społeczny i sytuację ekonomiczną w szkole. Jak przeciwdziałać, by dodatkowo nie piętnować?
- Homoseksualizm to nie choroba.
- Lekcje wychowania fizycznego wolne od dyskryminacji — co możemy zrobić razem?
- Kodeks Równego Traktowania w naszej szkole.
- Statut szkoły — czy ktoś go przeczytał? Prawo szkolne a przeciwdziałanie dyskryminacji.
- Zasada równego traktowania — co to w praktyce oznacza?
- Dzieci — ofiary, świadkowie i sprawcy ludobójstwa w krajach Afryki.
- Rzeź Ormian — dlaczego Turcja ma inne zdanie?
- Organizacja Narodów Zjednoczonych jest dzisiaj zbędna?
- Kogo i po co upamiętnia warszawski Ogród Sprawiedliwych?

Krok IV — przygotowanie scenariusza działania

To bardzo ważny element organizacji przedsięwzięcia. Uczniowie prezentują zgromadzone materiały merytoryczne oraz pomysły na ich wykorzystanie. Nauczyciel powinien moderować dyskusję, zwracać uwagę na zasady krytyki, źródła, oddzielanie opinii od faktów, prezentację różnych punktów widzenia, formułowanie rzeczowych tez oraz merytoryczny charakter przytaczanych przez uczniów na ich potwierdzenie argumentów i dowodów.

Krok V — promocja przedsięwzięcia

Nawet tradycyjnie obecny w kalendarzu imprez szkolnych apel, np. z okazji Międzynarodowego Dnia Praw Człowieka, warto wypromować. Przygotować atrakcyjne plakaty i materiały informacyjne, zaplanować akcje promocyjne w trakcie przerw, skierować specjalne zaproszenia do dyrekcji i nauczycieli, lecz również rodziców.

Krok VI — przygotowanie sali i sprzętu

Pomocna będzie przygotowana wcześniej lista potrzebnych materiałów, np. artykułów piśmieniowych, flipchartów itp. Ważne, aby być na miejscu odpowiednio wcześniej i przygotować salę do realizacji imprezy.

Krok VII — wielki finał

Ważna jest osoba prowadząca spotkanie. Ma ona wspierać i wzmacniać proces budowy zaufania poprzez realizację określonych norm komunikacyjnych, stosowanie technik aktywnego słuchania, ustanowienie kontraktu z uczestnikami, skuteczne radzenie sobie z zakłóceniami w grupie i trudnymi sytuacjami, np. napastliwymi pytaniami czy komentarzami.

Należy zawsze pamiętać o przywitaniu wszystkich uczestników spotkania, docenienie ich obecności, wprowadzenie w problematykę spotkania i skrótowe zaprezentowanie tego, co się będzie działo.

Diskusja jest najważniejszym elementem edukacji o prawach człowieka i przeciwdziałaniu dyskryminacji. Niezależnie od formy działania (debata, pokaz filmu, spektakl teatralny, wystawa...) ko-

nieczny jest czas na rozmowę. Ważne jest to, co myśli każdy uczestnik spotkania. Jakie refleksje, emocje i przemyślenia pojawiły się u każdego indywidualnie? Umiejętność stworzenia takiej atmosfery i poprowadzenia dyskusji w taki sposób, by każdy uczeń miał pewność, że może tutaj wyrazić swoje zdanie, jest trudne, ale konieczne, by zajęcia takie spełniły swój cel.

Ciekawość wewnętrznego świata ucznia i otwartość na dialog połączone z akceptującą, wolną od oceny, dopuszczającą dzielenie się własnym zdaniem postawą jest prawdziwą sztuką moderatora, niezależnie od tego, czy będzie nim uczeń czy nauczyciel. Moderator to osoba, która ułatwia komunikację i wymianę myśli między uczestnikami, a nie dyskretnie realizuje własne zamierzenia i narzuca swoje zdanie. Nawet jeśli naszym celem jest dostarczenie uczniom wiedzy, przekazanie informacji, niech część edukacyjna, np. w formie miniwykładu czy prezentacji, nastąpi po dyskusji i będzie od niej wyraźnie oddzielona.

Aby ułatwić osiągnięcie takiego poziomu dyskusji, można się kierować poniższymi zasadami.²³

- Nie nauczaj, tylko moderuj!
- Aktywnie słuchaj! Reaguj na wszelkie formy ataku, oceniania, poniżania!
- Dbaj o zabieranie głosu przez wszystkich uczestników!
- Parafrazuj, klaryfikuj, podsumowuj!
- Zadawaj otwarte pytania!
- Doceniaj i wspieraj!
- Nie oceniaj i nie wywieraj presji!
- Reaguj asertywnie w trudnych sytuacjach!
- Bądź empatyczny i ciekawy!

Krok VIII — podsumowanie

Spotkanie może być bogate w emocje i doświadczenia. Aby wyjść z niego bez poczucia chaosu i zagubienia, ważny jest czas na refleksję i podsumowanie.

Krok IX — ewaluacja

Wspólnie z zespołem uczniów odpowiedzialnych za realizację zadania należy zastanowić się nad jego efektami, ocenić stopień realizacji celów, wskazać największą wartość, sformułować wnioski i postulaty na przyszłość.

Krok X — nowy początek

Zaplanowanie kolejnego przedsięwzięcia. Warto wykorzystać zapał i potencjał uczniów ujawniony podczas wspólnego działania.

Edukacja o prawach człowieka realizowana podczas zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych i pozaszkolnych powinna być ściśle powiązana z realizacją zajęć obowiązkowych, uwzględniać cele i zadania sformułowane w podstawie programowej, statucie szkoły, programie wychowawczym, uwzględniać potrzeby rozwojowe uczniów i ich zainteresowania oraz potrzeby środowiska, w którym funkcjonuje szkoła. Stanowiąc efekt przemyślanej przez wszystkich nauczycieli strategii budowy oferty edukacyjnej szkoły. Szkoła nie może uciekać od tematów trudnych i kontrowersyjnych. Powinna stwarzać uczniom możliwość dyskusowania, argumentowania, ścierania się różnych punktów widzenia z poszanowaniem godności drugiego człowieka. To wielkie wyzwanie, lecz również szansa dla szkolnej edukacji prawnej i obywatelskiej.

Arkadiusz Walczak

²³ D. Bałutowski *Jak oglądać filmy z młodzieżą. Film fabularny w psychoedukacji, terapii, profilaktyce*, Warszawa 2010, s. 70–71

ROZDZIAŁ III

Raporty z audytu w szkołach warszawskich

Audyt przeprowadzono w ramach projektu *Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i równego traktowania* w Zespole Szkół nr 7 im. Szczepana Bońkowskiego oraz Gimnazjum nr 31 z Oddziałami Integracyjnymi im. rotmistrza Witolda Pileckiego w Warszawie. Projekt realizowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy we współpracy z władzami oświatowymi miasta Cardiff (Wielka Brytania) ze środków programu „Uczenie się przez całe życie”, komponent: Comenius Regio miał na celu poszerzenie wiedzy i świadomości młodzieży w zakresie podstawowych praw człowieka, w tym praw kobiet, wyrównywania szans edukacyjnych oraz na rynku pracy dziewcząt i chłopców. Przeprowadzony został cykl szkoleń dla nauczycieli dotyczących organizacji kampanii promującej prawa człowieka. Szkolenia dotyczyły również poszerzenia znajomości międzynarodowych i europejskich konwencji związanych z tematyką projektu. Podobne warsztaty zorganizowane zostały również dla młodzieży.

W projekcie przewidziano poniższe kluczowe działania.

1. Przeprowadzenie analizy wiedzy uczniów w dziedzinie praw człowieka i zasady równego traktowania oraz zastosowania ich w praktyce w szkołach partnerskich. Podsumowanie wyników i porównanie ich z wynikami w szkołach brytyjskich.
2. Cykl szkoleń dla nauczycieli na temat organizacji kampanii promującej prawa człowieka oraz tematyki związanej z międzynarodowymi regulacjami w zakresie praw człowieka.
3. Warsztaty dla młodzieży na temat organizacji kampanii promującej prawa człowieka oraz tematyki związanej z międzynarodowymi regulacjami w zakresie praw człowieka.
4. Przygotowanie i przeprowadzenie przez uczniów z partnerskich szkół kampanii promującej prawa człowieka i zasadę równego traktowania.
5. Opracowanie publikacji dotyczącej zasad organizacji kampanii społecznych i metodyki nauczania o prawach człowieka.

Kluczowe znaczenie dla osiągnięcia celów projektu miała rzetelna diagnoza stanu wiedzy uczniów, funkcjonujących wśród nich uprzedzeń i stereotypów związanych z płcią, rozumienia przez nich zasady równego traktowania.

Cel i kontekst badania

Niniejszy raport przedstawia wyniki audytu sporządzonego w ramach projektu realizowanego przez Biuro Edukacji m. st. Warszawy w partnerstwie z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń, Gimnazjum nr 31 oraz Zespołem Szkół nr 7 w Warszawie. Celem audytu było pogłębienie wiedzy kadry pedagogicznej oraz uczniów zaangażowanych w realizację projektu na temat specyficznych potrzeb młodzieży szkolnej i szkoły związanych z tematyką projektu oraz wypracowanie rekomendacji pomocnych w planowaniu szkoleń i dalszych działań projektowych.

Zgodnie z przyjętym procesem badawczym reprezentacja kadry szkolnej uczestniczyła w przygotowywaniu metodologii badania, interpretacji i upowszechnieniu wyników.

W raporcie zgromadzono dwa rodzaje danych: pochodzące z samoopisu zebrane przy pomocy ankiet (Badanie 1) oraz wybrane dane pochodzące z dzienników lekcyjnych z roku szkolnego 2012/2013 (Badanie 2) uzupełnione o wypowiedzi z grup fokusowych. W raporcie znajdują się także wyniki ilościowe ankiet wypełnianych przez kadre pedagogiczną (Badanie 3).

Metoda i narzędzia

Badanie 1

Ankieta została stworzona w procesie konsultacji polskich i angielskich nauczycieli i nauczycielek oraz osób uczestniczących w projekcie. Ankieta obejmowała pozycje z zakresów tematycznych dotyczących obrazu siebie, własnej przyszłości, poczucia bezpieczeństwa w szkole, doświadczania przemocy, postaw wobec ról społecznych mężczyzn i kobiet oraz równego traktowania, relacji towarzyskich z obiema płciami, wiedzy o prawach człowieka. W ankiecie znajdowało się 28 pytań z różnymi możliwościami odpowiedzi.

Ankieta prezentowana była młodzieży na zajęciach lekcyjnych zgodnie z wystandaryzowaną procedurą. Na udział młodzieży niepełnoletniej w badaniu pisemną zgodę musieli wyrazić rodzice/opiekunowie prawni.

Nauczyciele i nauczycielki informowali o kontekście i celach badania, zapewniali o anonimowości, rozdawali ankiety w formie papierowej, po czym badani je wypełniali. Nie było jednoznacznie wskazanego czasu na wypełnienie całości ankiety, były one jednak zbierane przed upływem końca lekcji (45 min). Zastosowany kwestionariusz znajduje się w Aneksie do publikacji.

Badanie 2

Dane z dzienników lekcyjnych zostały spisane przez pedagogów niezależnie od procedury ankietowania oraz przekazane do analizy. Spisano dane dotyczące liczby usprawiedliwionych i nieusprawiedliwionych nieobecności w szkole oraz ocen końcowych w 2013 roku z wybranych przedmiotów (zachowanie, wychowanie fizyczne, język ojczysty, główny język obcy, matematyka, fizyka, historia) uczniów i uczennic.

Badanie 3

Kadra pedagogiczna wzięła udział w badaniu, wypełniając skróconą wersję ankiety przeznaczoną dla uczniów i uczennic zastosowanej w Badaniu 1. Procedura zbierania wyników wśród nauczycieli i nauczycielek nie była wystandaryzowana. Zastosowany kwestionariusz znajduje się w Aneksie do publikacji.

Grupy fokusowe

W celu potwierdzenia i pogłębienia wniosków wynikających z badania ankietowego zorganizowano po jednym spotkaniu dla młodzieży i kadry pedagogicznej. Na spotkaniu z młodzieżą dyskutowane były wybrane przez badaczy tematy z ankiety. Spotkanie fokusowe z młodzieżą miało charakter aktywny: osoby prowadzące stawiały przed uczestnikami i uczestniczkami problemy związane z tematyką badania i inicjowały dyskusję na ten temat. Grupy fokusowe z młodzieżą odbywały się oddzielnie dla dziewcząt i chłopców. Celem zastosowania takiej procedury było komfortowe oddanie przestrzeni przedstawicielom i przedstawicielkom obu płci i uniknięcie efektów interakcji związanych z komunikacją i płcią.

Spotkanie fokusowe z kadrami pedagogicznymi polegało na wspólnym przeglądzie wyników ankiet młodzieży i dzieleniu się refleksjami związanymi z obserwowanymi zjawiskami. Przebieg grup fokusowych nagrywano na dyktafon z zapewnieniem anonimowości osobom uczestniczącym.

Cytaty z grup fokusowych są zapisane w cudzysłowie.

Zastosowane statystyki

Wyniki przedstawiają odpowiedzi na poszczególne pytania ankiety. Statystyki przedstawione są w rozbiciu na płeć respondentów i respondentek, tylko kiedy różnica w odpowiedziach pomiędzy mężczyznami i kobietami była istotna statystycznie (przyjęty próg istotności to $p < 0,05$). Do testowania różnic pomiędzy odpowiedziami używano testu chi^2 oraz testu t . Niektóre osoby badane nie odpowiadały na wszystkie pytania i w takich sytuacjach stwierdzano brak danych przy odpo-

wiedziach na poszczególne pytania. Skutkuje to niewielkimi i niewpływającymi na całość badania różnicami w próbie pomiędzy pozycjami kwestionariusza.

Zależności pomiędzy liczbą obecności, wynikami w nauce i płcią testowano za pomocą testu t , χ^2 , korelacji ρ Spearmana oraz analizy regresji. Przyjęto, że korelacja powinna wynosić co najmniej $\rho = 0,6$ (czyli obejmować 36% wspólnej wariancji zmiennych), aby wnioskować o znaczącej współzależności.

Raport z audytu w Gimnazjum nr 31

W Badaniu 1 wzięło udział 53 osoby, z czego 29 (55% próby) to mężczyźni i 24 to kobiety (45%). Średnia wieku osób badanych to 15,5 lat, (SD=1,5, Modalna=15). Najmłodsza osoba badana miała 14 lat, najstarsza 20 lat.

W Badaniu 2 zebrano wyniki szkolne 55 osób, w tym 24 mężczyzn i 31 kobiet. Średnia wieku osób badanych to 15,5 lat, (SD=1,5 Modalna=15). Najmłodsza osoba badana miała 14 lat, najstarsza 20 lat. Zebrane formularze danych zawierały wiele braków danych (były niekompletne), w związku z tym przy niektórych analizach faktyczna liczba osób badanych spadała do 36.

W Badaniu 3 wzięło udział 21 osób, 15 kobiet (71,4%) i 6 mężczyzn (28,6%). Jedna osoba nie podała swojej płci. Kadra pedagogiczna wypełniająca kwestionariusz była w wieku 28–66 lat, ze średnią wieku 41,6 lat (SD=10,55). Jedna osoba nie podała informacji o swoim wieku.

W grupach fokusowych brała udział młodzież wypełniająca wcześniej ankietę oraz wybrani członkowie i członkinie kadry pedagogicznej.

Wartości i przyszłość

Osoby badane miały za zadanie wybrać pięć odpowiedzi z przedstawionej kafeterii kończąc zdanie „W życiu najważniejsze są dla mnie...”. Tabela 1 (patrz: Aneks) przedstawia wskazania chłopców i dziewcząt, które nie różnicowały osób badanych ze względu na płeć. Dla młodzieży najważniejsze są rodzina, wykształcenie, szacunek ze strony innych osób oraz kariera. Według relacji respondentów i respondentek popularność i markowe rzeczy nie są wcale ważne.

Okazało się, że niektóre wskazane pojęcia mają różny stopień ważności dla mężczyzn i kobiet. Dla większości kobiet przyjaciele są ważniejsi niż dla mężczyzn, podobnie jak akceptacja ze strony rówieśników i relacje z ich chłopakiem/dziewczyną. Dla mężczyzn ważniejszy niż dla kobiet jest sport.

Osoby badane miały możliwość wpisania własnych odpowiedzi, zaznaczając jako jedno z pięciu wskazań odpowiedź „inne”. Taką możliwość wybrały trzy osoby. Dodatkowe odpowiedzi wpisane przez uczennice to: „miłość i szczęście” oraz „nie tylko obecna rodzina, ale też przyszła”. Uczeń wpisał „miłość”.

Podczas rozmów fokusowych zarówno uczniowie, jak i uczennice wskazywali, że akceptacja ze strony rówieśników może być tak samo ważna dla obu płci, ale jej potrzeba jest inaczej wyrażana. Wśród dziewcząt pojawiły się głosy, że dla uczennic ważniejsza niż dla uczniów jest akceptacja ze względu na wygląd i poprzez wygląd można tę akceptację budować. Według uczennic „chłopaki tylko udają, że mają to gdzieś, a naprawdę ich to obchodzi, tylko tłumią w sobie”.

Uczeń: Chłopaki też chcą być akceptowane, ale się z natury boją i nie mówią o swoich uczuciach, a dziewczyny wszystko mówią. Każdy powinien być akceptowany i dla każdego to jest ważne.

Następnie respondenci i respondentki odpowiadali na pytanie, w jakim zawodzie widzą siebie w przyszłości i za zadanie mieli wybrać trzy zawody spośród przedstawionej listy bądź wpisać inny preferowany przez siebie zawód. Zarówno dla mężczyzn, jak i dla kobiet najatrakcyjniejszy jest zawód określony jako *instruktor/instruktorka fitness, trener sportowy/trenerka sportowa*, a zawody

pilota, pracownika opieki społecznej, pielęgniarki i sprzedawcy nie cieszą się żadnym zainteresowaniem.

Pięć zawodów istotnie podzieliło respondentów i respondentki, różnicując ich wyniki: o wiele wyższy odsetek kobiet niż mężczyzn widzi siebie w przyszłości w zawodzie fryzjerki i weterynarza oraz w zawodzie związanym z opieką nad dziećmi; więcej mężczyzn niż kobiet zainteresowanych jest karierą sportowca oraz pracą na budowie.

Sport okazał się tematem ważnym i powiązaniem zarówno z zainteresowaniami, jak i poczuciem nierównego traktowania. Na poziomie deklaratywnym od grupy chłopców pojawiały się głosy, że *„sport jest dla każdego, każdy może mieć taką samą pasję i kobieta może wkładać tyle samo sił, co mężczyzna”*. Jednocześnie zwracali oni uwagę, że u nich w klasie bardzo wiele dziewczyn nie ćwiczy na lekcjach w-f, *„bo im się nie chce oraz bo są zapatrzone w siebie i jak się spocą, to od razu mają jakieś dziwne schizy, niestety”*. Dziewczęta też zauważały, że w szkole uczennice inaczej traktują sport niż uczniowie i niechętnie chodzą na lekcje w-f.

Osoby wypełniające ankiety miały możliwość wpisania innego zawodu, w jakim widzą się w przyszłości. Inne niż wymienione zawody wpisało 15 dziewcząt i 7 chłopców. Spośród wpisanych przez dziewczęta zawodów dwa związane są z pracą z końmi, u chłopców powtarzają się zawody związane ze specjalizacją komputerową i kierowcą rajdowym.

Obraz siebie

Kolejna część kwestionariusza dotyczyła samooceny związanej z atrakcyjnością fizyczną i własnym wyglądem. W odpowiedziach na pytania z tego zakresu nie zaobserwowano różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami. Dla uczniów i uczennic ważny jest ich własny wygląd. Jednocześnie wyrażają oni/one przekonanie, że to jak są traktowani/e przez innych, związane jest z ich wyglądem. Większość osób uznaje się za atrakcyjne fizycznie, chociaż więcej niż co trzecia nie uważa się za atrakcyjną.

W ocenie swojej atrakcyjności zarówno chłopcy, jak i dziewczęta biorą najbardziej pod uwagę opinię znajomych, przyjaciół i osób, które podobają się im samym. Opinia znajomych i przyjaciół jest jednak ważna dla o wiele większej liczby dziewcząt niż chłopców. Co piąta osoba bierze pod uwagę opinię rodziny. Najmniej ważne są według młodzieży przekazy medialne oraz to, jak wyglądają inne osoby w szkole.

Dwie uczennice skorzystały z możliwości napisania, co jeszcze biorą pod uwagę w ocenie swojej atrakcyjności. Ich odpowiedzi to: *„to jak się z tym czuję”* oraz *„własna opinia”*. Z analogicznej możliwości skorzystało ośmiu uczniów. W wypowiedziach swobodnych mężczyźni — podobnie jak kobiety — pisali, że najbardziej liczy się dla nich ich własna opinia.

W trakcie rozmowy fokusowej uczniowie i uczennice opowiadali o obrazie mężczyzny i kobiety kreowanym w interesujących ich przekazach medialnych (w obu grupach popularny okazał się program *„Warsaw Shore — Ekipa z Warszawy”* produkcji MTV). Według tych przekazów atrakcyjna kobieta to *„wysoka blondynka, duże piersi, idealne ciało, zgrabna pupa, talia osy, białe zęby, takie Hollywood”*. Postaci męskie natomiast przedstawione są jako osoby umięśnione, które dużo przeklinają *„i podrywają takie, co są skąpo ubrane i wymalowane, że widać całe piersi i platynę na głowie i od razu chcą z nimi do łóżka... a jak jest jakaś elegancka i elegancko ubrana, normalnie mówi i nie przeklina, to jej nie chcą”*. Opisując przedstawione obrazy mężczyzn i kobiet, uczniowie używali bardziej dosadnego słownictwa i odnosili się częściej do cech intelektualnych kobiet z programu MTV: *„wielkie banie, lalunie, pustaki i drewna, to znaczy tępe dzidy, które chcą dać na każdym kroku”*. Uczniowie i uczennice krytycznie odnosili się do wizerunków przedstawianych w mediach i starali się podważyć ich autentyczność. Jednocześnie mówili, że przedstawione wizerunki mają swoje odpowiedniki wśród ich rówieśników — młode osoby się na nich wzorują.

Uczennica: Oglądając to, zaczynamy się zastanawiać, czy tak naprawdę jest i czy inni tacy są. No i niektórzy zaczynają się tak samo ubierać i tak samo się zachowywać, i upodabniać się do tego

Według jednego z uczniów „ludzie starają się być na ich podobieństwo i w tym momencie chodzą takie wypindrzone lalunie po szkole i faceci, że on telefon musi, bo to jest jego rzecz i musi się pokazać”.

Wątek wykluczenia ekonomicznego okazał się ważny i zauważalny dla młodzieży. Respondenci i respondentki wskazywali, że w oglądanych programach wszystko „jest bogate, dom jest bogaty... i fajne ciuchy są”. Efektem tego mają być aspiracje i budowanie swojego wizerunku przez młodzież poprzez markową odzież i telefon. Mówiąc o tym, respondenci zauważali też konsekwencje niespełnienia takiego standardu: „A jak ktoś nie ma pieniędzy albo ma tylko tyle, żeby sobie kupić jakieś tanie ciuchy, żeby w nich chodzić, to przezywają go i kopa dostaje”.

Rodzicielstwo

Prawie wszystkie ankietowane osoby odpowiedziały twierdząco na pytania o chęć posiadania dziecka. Niewiele osób (3,8%) odpowiedziało, że nie wie, czy chce mieć dzieci w przyszłości. Mała grupa się nad tym jeszcze nie zastanawiała (7,7%) lub stwierdziła, że nie chce mieć dzieci (5,7%). Jeśli chodzi o wpływ narodzin dziecka na przebieg kariery zawodowej to zdania młodzieży są podzielone: tyle samo osób uważa, że ma znaczący wpływ na karierę, co ma zdanie przeciwne. Ankietowane osoby przyznają jednak, że narodziny dziecka miałyby wpływ na ich dalszą edukację. Nie zaobserwowano różnic w odpowiedziach uczniów i uczennic na temat rodzicielstwa.

Uczennice w zdecydowany sposób opowiadały o potencjalnym negatywnym wpływie narodzin dziecka na sytuację kobiety: „bo kobieta się bardziej skupia na dziecku, może wylecieć z pracy albo w ogóle jej nie zatrudniają wtedy. A jakby wróciła do pracy po tym dziecku, to by miała bardzo dużo do nadrobienia, dużo by myślała o dziecku i zestresowana by była”. Jednocześnie wymieniały one możliwości, jakie ma kobieta, aby zminimalizować wpływ macierzyństwa na karierę (żłobki, urlop tacierzyński), wskazując, że wiele zależy od partnera, który powinien pomagać w wychowaniu, ale jednocześnie wyrażając obawę, że „teraz to nie mamy równości, to nie zależy od kobiet, od mężczyzn, a oni nie pomagają tyle, ile ja bym chciała”. Natomiast niektórzy uczniowie postrzegali ciężę jako szczególnie stan uniemożliwiający pracę.

Uczeń: No ale jak kobieta jest chora albo jest w ciąży, to wtedy jest jasne, że nie powinna pracować. Kobieta w ciąży nie może się wysilać. To jest normalne, że w okresie ciąży kobieta nie pracuje, przynajmniej od pewnego momentu

Bezpieczeństwo w szkole

Osoby badane, zarówno mężczyźni jak i kobiety, deklarują, że w szkole czują się częściej dobrze niż źle. Co dziesiąta osoba (11,5%) czuje się w szkole źle.

Jako uzasadnienie dobrego samopoczucia w szkole młodzież często podawała dobre relacje z rówieśnikami, wskazując też na szacunek i akceptację z ich strony („bo mam dobry kontakt z rówieśnikami i jestem akceptowana”; „bo mnie inni szanują”; „mam dużo znajomych i spoko kumpli, do których mam wielkie zaufanie”). Powody, dla których część badanych nie czuje się w szkole najlepiej, są niezbyt zróżnicowane. Przebijającym się z odpowiedzi czynnikami są złe relacje z innymi i występowanie przemocy („ponieważ nie lubię, jak ktoś sobie ze mnie żartuje albo mnie wyzywa”; „boję się, że może mi się stać krzywda lub zostaną obrażona (zwyzywana)”; „czasami mi koledzy grożą i biją, ale tak to w porządku”). Inne odpowiedzi pośrednio informują o niesprzyjającej atmosferze („ta szkoła jest, że tak napiszę, patologiczna”; „bez przerwy czuję tam niepokój”).

Obserwowanym zjawiskiem jest uzasadnianie dobrego samopoczucia w szkole brakiem doznawania krzywdy czy dyskomfortu („bo nikt mi nie dokucza”; „bo nikt mnie nie bije”; „nie ma tu nic zbytnio zagrażającego mojemu zdrowiu”; „odpocznę od rodziny”). Takie odpowiedzi mogą być sygnałem o zagrażających wyjściowych oczekiwaniach młodzieży wobec relacji z innymi.

Zadaniem osób ankietowanych było uszeregowanie miejsc w szkole (klasa, szatnia, korytarz, pokój nauczycielski, sekretariat/gabinet dyrektora, łazienka, pokój pedagoga, stołówka) pod względem tego, jak bezpiecznie i komfortowo się w nich czują. Pomiędzy uśrednionymi ocenami uszeregowanych pomieszczeń nie ma znaczących statystycznie różnic z wyjątkiem pozycji skrajnych.

Klasa, szatnia i korytarz to miejsca, gdzie młodzież czuje się najbardziej komfortowo i bezpiecznie. Gabinet pielęgniarki, pokój pedagoga oraz stołówka to miejsca, gdzie (spośród pomieszczeń na liście) komfort i poczucie bezpieczeństwa są najmniejsze. Dwie respondentki wymieniły dodatkowe pomieszczenia, w których czują się bezpiecznie i komfortowo („na klatce” i „na półpiętrze”). Z kolei uczniowie dopisali następujące komentarze w rubryce przeznaczonej na wpisanie dodatkowych bezpiecznych miejsc w szkole: „w bibliotece”, „w całej szkole tak samo”, „w domu”, „w innych salach”, „wszędzie czuję się bezpiecznie”. Podczas rozmowy uczennice przyznały, że dla nich bezpiecznym miejscem jest pokój pedagoga, „bo bardzo lubimy naszą panią, tam można porozmawiać o wszystkim, też o osobistych sprawach”. Zaletą boiska jest natomiast to, że tam „nikt cię nie obserwuje, nikt cię nie ocenia, twój ruch, każdy zajmuje się sobą”.

Co najmniej połowa osób ankietowanych była w szkole obiektem dokuczania, przezywania i poniżania. Co druga wskazuje, że doświadczyła agresji fizycznej. Z krytykowaniem i plotkami ze strony innych spotkała się prawie połowa osób badanych.

Tylko w przypadku bardzo rzadkiego nękania w internecie młodzież wskazuje, że sprawców było tyle samo wśród uczniów i uczennic. W przypadku innych form przemocy najczęściej wskazywano na chłopców jako sprawców. Niewielka liczba osób badanych utrudnia formułowanie innych wniosków związanych z charakterystyką osób stosujących przemoc. Nie stwierdzono różnic w formie doświadczanej przemocy przez chłopców i dziewczęta.

Ponad pięć razy więcej chłopców (50%) niż dziewcząt (9%) zaznaczyło, że stosował agresję fizyczną. Chłopcy są także jedynymi ujawnionymi sprawcami szantażowania i częściej niż dziewczęta przyznawali, że zastraszali innych. Jednocześnie chłopcy są też częściej wskazywani jako adresaci wszystkich form przemocy (z wyjątkiem plotkowania).

Relacje z innymi

Prawie wszystkie osoby biorące udział w ankiecie deklarują, że w domu czują się czasami dobrze i zazwyczaj dobrze (98%). Nie wystąpiły różnice w odpowiedziach chłopców i dziewcząt na pytanie o to, z kim mieszkają. Największa grupa respondentów i respondentek (44,2%) mieszka z osobami o różnej płci, z kobietami i mężczyznami, kolejna grupa głównie z kobietami, a tylko co piąta osoba w domu, w którym większość stanowią mężczyźni.

Wypełniająca ankietę młodzież deklaruje, że czuje się swobodnie i raczej swobodnie w kontaktach z chłopcami i dziewczętami. Nie stwierdzono różnic ze względu na płeć respondentów, ani na to, czy chodzi o poczucie komfortu w kontakcie z chłopcem czy dziewczyną.

Osoby badane poproszono o ustosunkowanie się do zdania: *Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy*. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w nieznaczącej większości (75%) z tym zdaniem się nie zgadzają lub raczej nie zgadzają. Co czwarta osoba przyznaje natomiast, że może mieć kłopoty z wyrażeniem odmowy.

Niezależnie od płci większość spośród 51 osób, które odpowiedziało na to pytanie, deklaruje, że miała chłopaka albo dziewczynę (70,6%). Najczęstsze uczucia w tej relacji to bycie szanowanym/szanowaną, możliwość samodzielnego podejmowania decyzji oraz bycie docenianym/docenianą i kochanym/kochaną. Niezależnie od płci co trzecia osoba czuła się w związku kontrolowana, a co piąta czuła, że partner lub partnerka wywierali na nią niechcianą presję.

Różnice pomiędzy odczuciami chłopców i dziewcząt dotyczą poczucia bycia docenianym. Wszyscy respondenci czuli się doceniani w swoich związkach, natomiast to samo uczucie towarzyszyło 75% respondentek.

Postawy wobec równego traktowania i ról społecznych

Kolejna część kwestionariusza dotyczyła postaw wobec ról społecznych mężczyzn i kobiet oraz postawy wobec równego traktowania ze względu na płeć.

Uczniowie i uczennice mieli spójne ze sobą opinie w kwestii płci osób, które powinny pracować zarobkowo, wykonywać drobne naprawy w domu, sprzątać i utrzymywać tam porządek oraz opiekować się dziećmi. Według co czwartej osoby ankietowanej mężczyźni i kobiety powinni po równo

zajmować się pracą zarobkową. Aż 69,4% uważa, że to raczej zadanie dla mężczyzn. Co trzeci chłopiec wskazał, że czułby się niekomfortowo, gdyby w przyszłości jego partner lub partnerka zarabiał/zarabiała więcej niż on. W przypadku drobnych napraw w domu prawie wszyscy (95,9%) uważają, że to czynność wyłącznie lub prawie wyłącznie dla mężczyzn.

Z wypowiedzi chłopców podczas spotkania fokusowego można by wnioskować, że nie widzą oni innej możliwości niż podjęcie pracy zarobkowej przez kobiety. Po części argumentowane jest to potrzebą niezależności finansowej kobiet, lecz równie wyraźnie podnoszony był argument, że kobieta, która nie zarabia, nie ma zajęcia („*A poza tym jak będzie w bezczynności, nic nie będzie robić, to co? Idąc do pracy, to trzeba coś robić, a siedząc w domu, to co? Chwila moment posprząta się i nie ma co robić... Każdy musi poczuć smak pracy. Bezwzględnie.*”) Pozostanie w domu i praca tylko tam wydaje się przez chłopców spostrzegana jako „nic nierobienie” („*Jak tylko faceci będą pracować, to kobiety będą tylko kurami domowymi, a nie oszukujmy się, w tych czasach każdy musi coś robić*”). Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta uznają drobne naprawy w domu za zadania wymagające fizycznego wysiłku utożsamianego z mężczyznami. Starając się argumentować na rzecz równego podziału obowiązków, szukając uzasadnienia, młodzież powtarza stereotypowe przekonania o rolach przypisanych płci („*Mężczyzna robi rzeczy siłowe, a kobieta te, w których może sobie poradzić, on tam coś odkręci, a ona tymi łapkami małymi podziubie i wspólnie coś uradzą...*”, „*No ale przy naprawie samochodu to mężczyzna powinien robić, bo mężczyźni nie boją się pobrudzić. No ale czasem są też faceci, którzy boją się pobrudzić. A są też takie niegrzeczne dziewczynki, które nie boją się ubrudzić*”).

W rozmowie pomiędzy chłopcami anegdota o mężczyźnie, który bał się pobrudzić podczas naprawy auta, stała się powodem do śmiechów i kpin, natomiast wyobrażenie o kobiecie naprawiającej samochód od razu przywołało obraz „niegrzecznej dziewczynki”.

Zdania uczennic i uczniów w sprawie, kto powinien sprzątać i utrzymywać porządek w domu, nie różnią się. Połowa badanych uważa, że to zadanie powinno być dzielone po równo, a prawie cała reszta osób (41,7%), że to czynność, którą powinny wykonywać kobiety. Podobną postawę można zaobserwować w kwestii zajmowania się dziećmi: Młodzież uważa, że to zadanie powinno być podejmowane wspólnie przez kobiety i mężczyzn albo wykonywane głównie przez kobiety.

Niektóre uczennice argumentowały, że to „*kobieta powinna zajmować się domem, bo ona bardziej wie, co gdzie leży, zawsze uklada po swojemu*”. Jednocześnie uczestniczki spotkania fokusowego postulowały możliwy podział obowiązków, a także przypisywały płciom konkretne obowiązki ze względu na wyobrażone cechy płciowe („*Ja bym nie chciała żeby np. mąż sprzątał mi w domu kosztem tego, że mi narozwala całą resztę. I robi jeszcze większy bałagan, a kobieta tak nie robi*”). Chłopcy postulowali włączenie się w wykonywanie zadań domowych między innymi dlatego, że spostrzegali je jako niewdzięczne i krzywdzące kobiety („*Oboje powinni się angażować w pracę i w domowe zajęcia, żeby kobieta nie czuła się obciążona tymi najgorszymi rzeczami. Jakie są najgorsze? Ciągłe sprzątanie, bycie kurą domową... Ona też chciałaby odpocząć, mieć oddech, paznokcie, zadbane ręce, bo to skóra się niszczy i wszystko*”).

Nie stwierdzono żadnych różnic w deklarowanej postawie uczniów oraz uczennic wobec równego traktowania ze względu na płeć. Ogólnie przeważająca liczba uczniów i uczennic zgadza się z postulatem równego traktowania. Tylko 5,7% osób jest przeciwko. Z rozmów z uczniami i uczennicami trudno wywnioskować, czy istnieje wśród nich spójne rozumienie pojęcia „równe traktowanie ze względu na płeć”, gdyż przykłady, jakie podają, bywają wewnętrznie sprzeczne lub niezwiązane do końca z tematem. Z wypowiedzi można jednak wnioskować, że postrzegają oni pojęcia równości i niedyskryminacji jako wartość, którą należy popierać.

Uczeń: jest coś takiego jak równouprawnienie i nie ma żadnej dyskryminacji, tak przynajmniej powinno być. Musi być równouprawnienie, bo jak będziemy kogoś dyskryminować, to osoba będzie się źle z tym czuć

Uczniowie i uczennice tak samo szacują występowanie zjawiska równego traktowania ze względu na płeć. Mimo że zdania wśród młodzieży są podzielone, to większość ankietowanych skłania się do twierdzenia, że mężczyźni i kobiety nie są obecnie równo traktowani. Jeśli chodzi o zjawisko

równego traktowania chłopców i dziewcząt w szkole, to tu też płeć nie była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Zdecydowana większość młodzieży (80%) uważa, że chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w szkole przez dorosłych.

Warto się przyjrzeć uzasadnieniom opinii, że równe traktowanie w szkole występuje i że nie występuje. Częstymi argumentami za występowaniem równego traktowania było identyczne traktowanie wszystkich, takie same standardy oceniania i wymogi („*nauczyciele nie traktują lepiej chłopców lub dziewczyn; bo mają zgodnie tak jak chłopcy oceny, traktują ich tak samo; każdy, zarówno chłopcy i dziewczyny mają takie same prawa i obowiązki*”) oraz niezauważanie tego, co w rozumieniu respondentów i respondentek byłoby przejawem nierówności („*nie zauważyłem, żeby dorośli w mojej szkole nierówno traktowali chłopców i dziewczęta; ponieważ nigdy nie spotkałem się z sytuacją, w której np. nauczyciel jakoś poniżał dziewczyny lub chłopaków*”). Osoby, które raczej nie zgadzają się z tym, że chłopcy i dziewczęta są w szkole równo traktowani przez dorosłych, wskazują, że trudno to jednoznacznie ocenić („*nie umiem wybrać, ponieważ są różne sytuacje z udziałem i dziewczyn, i chłopców i nie zawsze są traktowani równo; ponieważ to zależy od tego, czy nauczyciel lubi ucznia*”).

Konkretne przykłady argumentów za nierównym traktowaniem skupione były wokół tematu lekcji wychowania fizycznego. Dziewczęta podnosiły ten temat, stawiając różne diagnozy sytuacji. Przejawem nierównego traktowania jest według nich to, że „*kiedy chłopcy chcą grać w piłkę nożną, a my w siatkówkę, to my musimy grać w piłkę albo iść na korytarz, żeby mieli salę*”. Jednocześnie podnosiły się też głosy, że równe traktowanie trzeba sobie wynegocjować („*wystarczy się dogadać, a Wy nie wychodźcie z inicjatywą*”) lub na nie zasłużyć („*...albo nie macie stroju. Musicie pokazać, że chcecie ćwiczyć... Bo chłopak to chce zawsze ćwiczyć*”). Trudnością dla dziewcząt jest jednocześnie pogodzenie oczekiwanego standardu wyglądu i higieny z warunkami organizacji lekcji wychowania fizycznego („*Jak chłopcy nie mają stroju, to ćwiczą, a dziewczyny nie, bo dziewczyny chodzą w obcisłych spodniach, a chłopcy to mogą ćwiczyć, bo są np. w dresach. Dziewczyny częściej nie mają stroju, bo nie chcą go nosić, bo nie chcą się spocić. Nie lubią się przebierać i śmierdzić po tym. Pryszniców nie ma i nie mamy się jak umyć. Zresztą nie ma na to czasu. Ja nie lubię chodzić taka spocona, ogólnie to lubię ćwiczyć, ale tak w szkole to nie*”). Jeden z chłopców podał następujący przykład nierównego traktowania uczniów przez nauczycieli i nauczycielki: „*Nie można chodzić w podkoszulku, bo to już są złe maniery. Chłopcy nie mogą, a dziewczyna może np. sobie chodzić z dekoltem wyzywającym do połowy cycków i to im nie przeszkadza. To dla mnie nie jest równe traktowanie*”.

Uczniowie i uczennice podobnie odpowiadali, gdy zostali poproszeni o wskazanie, komu ich zdaniem jest w życiu łatwiej, mężczyznom czy kobietom. Według co drugiej osoby nie ma różnicy. Pozostałe osoby sądzą, że łatwiej jest raczej mężczyznom i chłopcom niż kobietom.

Uzasadniając swoje zdanie, chłopcy i dziewczęta skupili się na biologicznych czynnościach organizmu, które wydały się im pierwszym powodem przemawiającym za tym, że „kobiety mają trudniej”. Według dziewcząt „*to kobieta rodzi dziecko, kobieta przeżywa menstruacje, a to jest wysiłek większy dla niej, mężczyzna nie musi chodzić z dziećmi, chodzić z wielkim brzuchem, nie krwawi co miesiąc*”.

Menstruacja i ciąża jawią się także chłopcom jako znacząco obniżające komfort funkcjonowania („*A jak powiem na przykład basen — jak dziewczyna ma okres, to nie pójdzie na basen. A jak jest w ciąży, nie może wielu rzeczy robić, nie może iść na imprezę, nie może sobie popić, jeśli lubi. Jeśli ma dzieci, to nie może się pobawić, jakby chciała*”). Dziewczęta wskazywały, że przyczyną, dla której kobietom może być trudniej w porównaniu z mężczyznami, są oczekiwania co do ich wyglądu — trudne do spełnienia („*To jest tak, że jak się nie malujemy, to jesteśmy brzydkie, a jak się pomalujemy, to... jesteśmy piękne albo mamy za dużo makijażu*”) i powodujące kompleksy („*że mają małe piersi*”). Chłopcy natomiast wskazywali, że pewne nakazy i zakazy związane są z płcią („*Facet może prawie wszystko, a one wiele rzeczy nie mogą. Np. dziewczynom jest trudno, bo mają więcej zakazów, chłopak może sobie wyjść o każdej porze, a córeczka nie, bo jej coś się stanie*”).

Prawa człowieka

Ostatnia część kwestionariusza dotyczyła przypisywanych sobie praw oraz wiedzy o prawach człowieka. Osobom wypełniającym przedstawiono listę możliwych praw z zadaniem określenia, czy to jest prawo człowieka i czy to jest prawo, które odnosi się do osoby wypełniającej. Nie było różnic pomiędzy odpowiedziami chłopców i dziewcząt. Wariacja wyników jest niewielka — większość osób zaznaczała wszystkie pozycje z listy jako prawa im przysługujące i prawa człowieka. Jako prawa człowieka najczęściej wskazywane były prawa faktycznie wpisane do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka²⁴ (z wyjątkiem prawa do nietykalności cielesnej). Najbardziej rozpoznawalne prawa człowieka to prawo do życia, wolności myśli, sumienia i wyznania (wskazało je powyżej 95% osób). Najmniej rozpoznawalne okazało się prawo do zgromadzania się i stowarzyszania oraz prawo do odpoczynku (poniżej 70% wskazań).

Obecności i oceny

Średnia liczba wszystkich nieobecności usprawiedliwionych w ciągu roku to 97, a nieusprawiedliwionych 162. Liczba nieobecności uczniów i uczennic nie różni się.

Płeć nie różnicuje też ocen końcowych z wychowania fizycznego, historii, fizyki, języka polskiego oraz zachowania, matematyki oraz głównego języka obcego.

Płeć nie jest czynnikiem, który mógłby wyjaśnić współzależności pomiędzy ocenami z różnych przedmiotów lub pomiędzy liczbą nieobecności i ocenami końcowymi.

Oceny ze wszystkich przedmiotów są ze sobą pozytywnie skorelowane i ujemnie skorelowane z liczbą nieusprawiedliwionych nieobecności. Zajęcia wychowania fizycznego są tu wyjątkiem — ogólna liczba nieusprawiedliwionych nieobecności nie jest w żaden sposób powiązana z końcową oceną. Najsilniejsza korelacja zachodzi pomiędzy ocenami z języka polskiego i języka obcego (0,79) oraz liczbą nieusprawiedliwionych nieobecności i oceną z zachowania (-0,81). Kierunki zależności nie są zaskakujące: wraz ze wzrostem nieusprawiedliwionych nieobecności spada ocena z zachowania i prawie wszystkich przedmiotów, wyższe oceny z dowolnego przedmiotu łączą się (z różną siłą) z wyższymi ocenami z innego przedmiotu w zestawieniu.

Tylko liczba obecności usprawiedliwionych nie jest powiązana z żadną inną zmienną, co wskazywałoby że ma ona charakter losowy lub odpowiadają za nią zupełnie inne czynniki niż za wysokość ocen i obecności nieusprawiedliwione.

Raport z audytu w Zespole Szkół nr 7 w Warszawie

W Badaniu 1 wzięły udział 122 osoby, z czego 47 mężczyzn (38,5% próby) i 75 kobiet (61,5%). Średnia wieku osób badanych to 18,0 lat, (SD=0,1, Modalna=18). Najmłodsza osoba badana miała 18 lat, najstarsza 19 lat.

W Badaniu 2 zebrano wyniki szkolne 176 osób, z czego 106 mężczyzn i 70 kobiet. Średnia wieku osób badanych to 18 lat, (SD=0,2, Modalna=18). Najmłodsza osoba badana miała 18 lat, najstarsza 19 lat.

W Badaniu 3 udział wzięło 31 osób, 21 kobiet i 7 mężczyzn. Jedna osoba nie podała swojej płci. Kadra pedagogiczna wypełniająca kwestionariusz była w wieku 26–61 lat ze średnią wieku 39 lat (SD=10,77). Sześć osób nie podało informacji o swoim wieku.

W grupach fokusowych brała udział młodzież wypełniająca wcześniej ankietę (11 chłopców i 16 dziewcząt) oraz wybrani członkowie i członkinie kadry pedagogicznej.

Wartości i przyszłość

Osoby badane miały za zadanie dokończyć zdanie: *W życiu najważniejsze są dla mnie*²⁵, zaznaczając pięć odpowiedzi wybranych z przedstawionej kafeterii. Tabela 1 (patrz: Aneks). przedstawia wskazania chłopców i dziewcząt, które nie różnicowały osób badanych ze względu na płeć. Dla mło-

²⁴ *op. cit.*

²⁵ Cytaty z wypowiedzi respondentów i respondentek w cudzysłowie

dzieży najważniejsze są wykształcenie, relacje z partnerem lub partnerką, szacunek ze strony innych oraz pieniądze. Według relacji respondentów i respondentek popularność i markowe rzeczy nie są wcale ważne.

Jak się okazało, niektóre wskazane pojęcia mają różny stopień ważności dla mężczyzn i kobiet. Dla większości kobiet rodzina i przyjaciele są bardziej ważni niż dla mężczyzn. Dla kobiet ważniejsze niż dla mężczyzn jest podróżowanie, a dla mężczyzn ważniejszy niż dla kobiet jest sport.

Podczas rozmów w trakcie spotkania fokusowego osoby badane wskazywały, że mężczyźni i kobiety są inaczej wychowywani, co może wpływać na ich różny stopień zainteresowania sportem. Jeden z chłopców stwierdził: *„U mężczyzn z przyzwyczajenia jest ten sport, a u kobiety to musi być z pasji. Mężczyzn się wychowuje od dziecka do sportu i chłopiec powinien się tym zainteresować”*. Dziewczeta podczas rozmowy wskazywały na inne potencjalne źródło różnego zainteresowania sportem: *„W programach sportowych jak coś leci, to albo piłka nożna, albo koszykówka i wszystko z mężczyznami. A z kobietami nic. Jak jest coś z kobietami, to już muszą być jakieś mistrzostwa świata, żeby pokazali to w telewizji”*. Przejawy różnego zainteresowania sportem są dla rozmówców i rozmówczyń najbardziej widoczne na lekcjach wychowania fizycznego. Według uczniów *„dziewczyny nic nie robią, siedzą, co chwile schodzą z boiska”*, a według uczennic ich koleżanki *„przychodzą, żeby postać, popatrzeć się, pogadać i koniec w-f”*.

Osoby badane miały możliwość wpisania własnych odpowiedzi, zaznaczając jako jedno z pięciu wskazań odpowiedź „inne”. Taką możliwość wybrało sześć osób, trzy kobiety i trzech mężczyzn. Dodatkowe odpowiedzi wpisane przez kobiety to *„miłość”, „muzyka”, „One Direction”* (nazwa zespołu muzycznego), a przez mężczyzn to *„ciastka”, „honor”* i *„league of legends”* (nazwa gry komputerowej).

Następnie respondenci i respondentki odpowiadali na pytanie, w jakim zawodzie widzą się w przyszłości i za zadanie mieli wybrać trzy zawody spośród przedstawionej kafeterii bądź wpisać inny preferowany przez siebie zawód. Zarówno dla mężczyzn, jak i kobiet najatrakcyjniejsze wydaje się być prowadzenie własnej działalności gospodarczej, a zawody mechanika samochodowego i naukowca nie cieszą się żadnym zainteresowaniem.

Cztery zawody istotnie podzieliły respondentów i respondentki, różnicując ich wyniki, co widać w Tabeli 4 (patrz: Aneks). O wiele większy odsetek kobiet niż mężczyzn widzi siebie w przyszłości w zawodzie związanym z pracą w biurze oraz opieką nad dziećmi. Więcej mężczyzn niż kobiet zainteresowanych jest pracą w wojsku i zostaniem kierowcą lub maszynistą. Żadna z badanych kobiet nie wskazała zawodu polityka (w porównaniu z co piątym mężczyzną zainteresowanym taką przyszłością).

Chłopcy uważają, że praca w biurze jest bardziej dla kobiet, *„ponieważ prawdziwy facet to by po prostu umarł z nudów na jednym stanowisku pracy, kobiety są mniej ruchowe i mogą się skoncentrować na takich rzeczach jak praca w biurze, kobiety mają taką jakby większą podzielność uwagi”*. Z kolei praca w wojsku według niektórych uczniów nie jest dla kobiet, ponieważ *„kobieta nie weźmie karabinu i nie pobiegnie, nie każdej misji, nie każdego obowiązku kobieta będzie się w stanie podjąć, bo to zależy od biologiczności naszej: mężczyźni są wiele silniejsi, wiele wytrwalsi”*.

Z kolei dziewczęta podkreślały, że zajęcia związane z opieką nad dziećmi i zajmowaniem się domem są przez mężczyzn niedoceniane (*„Facet, jak ma zostać sam w domu z dzieckiem, to tragedia, szalu dostanie, bo nie będzie wiedział, co ma zrobić. A wielu mężczyzn uważa, że kobieta tylko siedzi w domu i pilnuje dziecka”*).

Osoby wypełniające miały możliwość wpisania innego zawodu, w jakim widzą się w przyszłości. Inne niż wymienione zawody wpisało 15 dziewcząt i siedmiu chłopców. Spośród wpisanych przez dziewczęta zawodów dwa się powtarzają: prawnik i tłumacz.

Obraz siebie

Kolejna część kwestionariusza dotyczyła samooceny związanej z atrakcyjnością fizyczną i własnym wyglądem. W odpowiedziach na pytania z tego zakresu nie zaobserwowano różnic pomiędzy mężczyznami i kobietami. Dla uczniów i uczennic ważny jest ich własny wygląd. Jednocześnie wyra-

zają oni przekonanie, że to, jak są traktowani przez innych, związane jest z ich wyglądem. Większość osób badanych uznaje się za atrakcyjne fizycznie, co trzecia uważa się za nieatrakcyjną. Podczas rozmów fokusowych zarówno uczniowie, jak i uczennice przyznali, że to dziewczęta bardziej dbają o wygląd, i wskazywali, że to właśnie lęk przed „spoceniem się” jest powodem ich nieuczestniczenia w zajęciach wychowania fizycznego.

W ocenie swojej atrakcyjności zarówno chłopcy, jak i dziewczęta biorą najbardziej pod uwagę opinię znajomych, przyjaciół i osób, które podobają się im samym. Co piąta osoba porównuje swój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole, a tylko co dziesiąta deklaruje, że bierze pod uwagę opinie rodziny i przekazy medialne. Zapytani, co innego biorą pod uwagę przy ocenie własnej atrakcyjności, respondenci wskazywali ponownie na opinię koleżanek („to jak patrzę na mnie kobiety, ocena dziewczyn”), a respondentki wskazywały na odbiór w oczach kolegów („opinia mężczyzn”). W wypowiedziach swobodnych i mężczyźni, i kobiety pisali, że liczy się dla nich ich własna opinia.

W rozmowie chłopcy i dziewczęta wskazywali, że związane z wizerunkiem kobiet i mężczyzn przekazy, jakie widzą w mediach, są stereotypowe i przerysowane. Jeden z chłopców tak opisał wpływ mediów na siebie: *„Ja mam tak, że jak ja sobie kogoś lub coś takiego obejrzę, to będę sobie potem wyobrażał, że może ja bym mógł taki być. To nie do końca dobrze, bo to jest takie oderwanie od rzeczywistości”*.

Rodzicielstwo

Ponad połowa ankietowanych odpowiedziała twierdząco na pytanie o chęć posiadania dziecka. Co piąta osoba (21,5%) odpowiedziała, że nie wie, czy chce mieć dzieci w przyszłości. Mała grupa się nad tym jeszcze nie zastanawiała (6,6%) lub stwierdziła, że nie chce posiadać dzieci (5,8%).

3/4 ankietowanych uważa, że narodziny dziecka wpłynęłyby na przebieg ich kariery zawodowej. Więcej ankietowanych dziewcząt niż chłopców wskazywało, że narodziny dziecka miałyby wpływ na ich dalszą edukację. Według chłopców trudno pogodzić rozwój kariery z posiadaniem dziecka („*Jak się chce dojść wysoko, to należy zawodowi poświęcić naprawdę dużo czasu, a jeśli zaczynasz z dzieckiem, to jest ciężiej*”). Dziewczęta także wskazywały, że jest to duży zakres obowiązków, jednocześnie postulując podzielenie ich pomiędzy dwie osoby. Jedna z dziewcząt tak to ujęła: *„Wychowywanie dziecka jest też pewnym zajęciem, jakąś pracą, nie robić czegokolwiek lub siedzieć przed TV. Moim zdaniem te obowiązki powinny być podzielone, bo nie tylko kobieta jest rodzicem. Jest też mężczyzna. I np. jakbym ja bym była w pracy, to ojciec dziecka mógłby się nim zajmować i na odwrót. To dużo zależy od tego, jakich mamy mężczyzn”*.

Bezpieczeństwo w szkole

Osoby badane — zarówno mężczyźni, jak i kobiety — deklarują, że w szkole czują się częściej dobrze niż źle. Mniej niż co piąta (17,2%) czuje się w szkole źle.

Jako uzasadnienie dobrego samopoczucia w szkole młodzież często podawała dobre relacje z rówieśnikami i możliwości spotkania się z nimi („*bo mam moich ziomków, jest fajnie, mili znajomi i atmosfera, ponieważ mam znajomych, czuję się akceptowany*”). Powody, dla których respondenci nie czują się w szkole najlepiej, są dosyć zróżnicowane. Pierwszym z wybijających się z odpowiedzi czynników są złe relacje z innymi („*parę osób mnie irytuje*”, „*nie utożsamiam się z większością uczniów*”, „*zależy od atmosfery w klasie*”), kolejnym — trudności związane z nauką („*ciągle dostaję jedynki*”, „*za dużo zadają*”, „*nie lubię pytania w szkole — jest stresujące*”). Warto zwrócić uwagę, chociaż takich wypowiedzi nie jest wiele, że niektóre osoby wskazują na stres oraz fizyczne zmęczenie.

Zadaniem osób ankietowanych było uszeregowanie miejsc w szkole (klasa, szatnia, korytarz, pokój nauczycielski, sekretariat/gabinet dyrektora, łazienka, pokój pedagoga, stołówka) pod względem tego, jak bezpiecznie i komfortowo się w nich czują. Pomiędzy uśrednionymi ocenami uszeregowanych pomieszczeń nie ma znaczących statystycznie różnic z wyjątkiem pozycji skrajnych. Klasa, szatnia i korytarz to miejsca, gdzie młodzież czuje się najbardziej komfortowo i bezpiecznie. Łazienka, pokój pedagoga oraz stołówka to miejsca, gdzie (spośród pomieszczeń na liście) komfort i poczucie bezpieczeństwa są najmniejsze. Zaobserwowano różnicę w ocenie przez mężczyzny i ko-

biety gabinetu pielęgniarki i boiska szkolnego/sali gimnastycznej. Dla chłopców pomieszczenia te są bardziej komfortowe i wiążą się z większym poczuciem bezpieczeństwa niż dla dziewcząt. Dwie respondentki wymieniły dodatkowe pomieszczenia, w których czują się bezpiecznie i komfortowo: bibliotekę i „*przytulny korytarz w szkole, na którym są kanapy oraz pufy*”.

Nieznacznie więcej niż połowa osób ankietowanych była w szkole obiektem plotek i krytykowania ze strony innych. Co trzecia osoba wskazuje, że była przezywana, dokuczano jej i ją poniżano. Tylko w przypadku plotkowania młodzież wskazuje, że sprawców było tyle samo wśród uczniów i uczennic. W przypadku innych form przemocy najczęściej wskazywano na chłopców jako sprawców. W poniżaniu i krytykowaniu w znaczący sposób biorą udział także nauczyciele i nauczycielki.

Chłopcy częściej od dziewcząt są obiektami agresji fizycznej i szantażowania. Tej pierwszej doświadczyli co czwarty uczeń i co dziesiąta uczennica, a szantażu co piąty uczeń i co trzydziesta siódma uczennica.

Chłopcy są też wskazywani jako najczęstszy sprawcy agresji fizycznej (78,8%) i jako sprawcy co trzeciego przypadku szantażu. Według młodzieży częściej szantażują tylko nauczycielki: prawie w co drugim przypadku.

Zastraszania doświadczyła co dziesiąta badana osoba. Najbardziej występującą formą przemocy jest według relacji młodzieży nękanie w internecie. Takie doświadczenia ma 2,5% młodzieży.

Prawie dwa razy więcej dziewcząt (68%) niż chłopców (36,2%) zaznaczyło, że plotkuje za czyimiś plecami. Plotkuje się zarówno o innych uczniach, jak i o uczennicach. Przyglądając się danym dotyczącym stosowania plotek jako formy przemocy, można zauważyć, że chłopcy i dziewczęta doświadczają jej podobnie i równie często wskazują swoich rówieśników i rówieśnice jako sprawców, ale to dziewczęta otwarcie przyznają się do plotkowania. Chłopcy natomiast znacznie częściej niż dziewczęta deklarują stosowanie „konwencjonalnych” form przemocy, jak dokuczanie, poniżanie i agresja fizyczna. Te formy agresji wraz z zastraszaniem kierowane są przez młodzież zawsze lub prawie zawsze do innych uczniów (chłopców).

Według relacji młodzieży nauczyciele i nauczycielki najczęściej są przedmiotem krytykowania i plotek. Nie występują znaczące różnice pomiędzy odsetkiem wskazań na nauczycieli i nauczycielki jako sprawców przemocy.

Relacje z innymi

Prawie wszyscy biorący udział w ankiecie deklarują, że w domu czują się czasami dobrze i zazwyczaj dobrze (97,6%). Wystąpiły różnice w odpowiedziach chłopców i dziewcząt na pytanie o to, z kim mieszkają. Część respondentów (60%) i respondentek (48%) mieszka zarówno z kobietami, jak i mężczyznami, ale wśród pozostałych osób chłopcy częściej mieszkają z mężczyznami niż z kobietami, a dziewczęta częściej z kobietami niż z mężczyznami.

Wypełniająca ankietę młodzież deklaruje, że czuje się swobodnie i raczej swobodnie w kontaktach z chłopcami i dziewczętami. Nie stwierdzono różnic ze względu ani na płeć respondentów, ani na to, czy chodzi o poczucie komfortu w kontakcie z chłopcem czy dziewczyną.

Osoby badane zostały poproszone o ustosunkowanie się do zdania: *Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy*. Zarówno chłopcy, jak i dziewczęta w nieznacznej większości (75,4%) z tym zdaniem się nie zgadzają lub raczej nie zgadzają. Większość pozostałych osób raczej się zgadza z tym twierdzeniem, a tylko co piętnasta osoba zaznaczyła, że zdecydowanie się zgadza, czyli miewa kłopoty z wyrażaniem odmowy.

Większość spośród 122 badanych osób była w związku (miała chłopka lub dziewczynę), w tym więcej respondentek (86,7%) niż respondentów (72,3%). Najczęstsze uczucia w tej relacji to bycie szanowanym/szanowaną, docenianym/docenianą, możliwość samodzielnego podejmowania decyzji. Niezależnie od płci nieznacznie mniej niż połowa osób wypełniających ankietę czuła się w związku kontrolowana, a prawie co piąta czuła, że partner lub partnerka wywierali na nią niechcianą presję. Co dwudziesta osoba czuła się zastraszana.

Różnice pomiędzy odczuciami chłopców i dziewcząt dotyczą poczucia izolacji od przyjaciół i znajomych i bycia kochanym. Prawie wszystkie respondentki (96,9%) czuły się kochane (w porów-

naniu do 78,8% respondentów). Jednocześnie więcej kobiet niż mężczyzn w związku czuło się izolowanych od swoich przyjaciół — takie odczucie zgłasza co czwarta badana uczennica i co szesnasty badany uczeń.

Uczniowie i uczennice byli w stanie przywołać znane sobie sytuacje, kiedy chłopiec izolował swoją dziewczynę w związku, podać przykłady, przyczyny i konsekwencje takiego zachowania. Według rozmówców i rozmówczyń chłopców motywuje głównie zazdrość o drugą osobę w związku, więc posuwają się do gróźb oraz manipulacji. Wśród chłopców pojawiły się głosy, że *„to kobiety są pierwsze do awanturowania”* i *„kobieta częściej widzi powód do awantur”*, ale też *„ma mniejszą władzę nad mężczyzną i dlatego on się nie czuje tak bardzo izolowany jak ona — ona bardziej przeżywa tą izolację”*. Co ciekawe, niektóre z dziewcząt wskazywały na odpowiedzialność kobiety w takiej relacji. Mówiły, że *to jest kwestia charakteru i tego, „na co dziewczyna sobie pozwoli”*, oraz stawiały następującą diagnozę: *„Jak dziewczyna jest uległa i ma niskie doświadczenie poczucie wartości i widzi, że on jest zakochany i może myśleć, że sama nikogo innego nie znajdzie, to będzie mu ulegać, żeby być z nim dalej”*.

Postawy wobec równego traktowania i ról społecznych

Kolejna część kwestionariusza dotyczyła postaw wobec ról społecznych mężczyzn i kobiet oraz postawy wobec równego traktowania ze względu na płeć.

Uczniowie i uczennice mieli spójne ze sobą opinie w kwestii płci osób, które powinny pracować zarobkowo, i tych, które powinny wykonywać drobne naprawy w domu. Według połowy badanej młodzieży mężczyźni i kobiety powinni w równych proporcjach zajmować się pracą zarobkową. Druga połowa badanych uczniów i uczennic uważa, że to raczej zadanie dla mężczyzn. W przypadku drobnych napraw w domu już tylko co dziesiąta osoba uważa, że to czynność, którą mężczyźni i kobiety powinni dzielić. Przeważająca większość (87,4%) twierdzi, że to powinność mężczyzn.

Drobne naprawy w domu są rozumiane przez młodzież jako zadania wymagające siły fizycznej oraz zagrażające urodzie (można się pobrudzić), więc niebędące właściwością kobiet. Jednocześnie w obu grupach pojawił się postulat, aby zadania były dzielone. Według jednej z dziewcząt: *„To też jest tak, że jak chłopak ma potrafić posprzątać, to nie powinno być tak, że kobieta nie jest w stanie wbić gwoźdźnia w ścianę. To są takie podstawowe i banalne zajęcia, że każdy w swoim życiu powinien ich się nauczyć”*. W grupie chłopców pojawiła się hipoteza związana z różnym przypisywaniem napraw domowych do płci i wychowaniem dzieci: *„Chłopcy dostają jakieś klocki, a dziewczyny to mają lalkę Barbie i sobie ją czeszą”*.

Mimo że dla większości chłopców, a także dla większości dziewcząt sytuacja, w której w przyszłości partner lub partnerka zarabia więcej niż oni nie jest kłopotem, wśród osób, dla których byłby to kłopot, jest zdecydowanie więcej uczniów niż uczennic.

Zdania uczennic i uczniów różnią się natomiast co do tego, kto powinien sprzątać i utrzymywać porządek w domu. Dziewczęta mają w tej sprawie bardziej egalitarne i zróżnicowane opinie. Większość uczennic uważa, że to zadanie powinno być dzielone po równo, co dziesiąta, że to mężczyźni powinni zajmować się sprzątaniami i porządkami, co piąta, że kobiety. Większość chłopców przypisuje sprzątaniam i porządkom w domu kobietom, co trzeci widziałby te zadania dzielone po równo między mężczyzn i kobiety, ale żaden nie skłania się ku opinii, że to raczej zadanie dla mężczyzn. Podobna różnica jest obserwowalna w postawie wobec zajmowania się dziećmi. O wiele więcej uczniów niż uczennic wskazuje, że jest to zadanie wyłącznie dla kobiet, o wiele mniej uważa, że powinno być dzielone pomiędzy obie płci.

Mimo że w swoich wypowiedziach podczas rozmowy fokusowej chłopcy i dziewczęta wskazywali na konieczność równego dzielenia się sprzątaniami i utrzymywaniem porządku, nie udało się uciec od stereotypów (*„Zadania powinny być podzielone, bo to jest dobro wspólne i należy o nie wspólnie dbać. Ja wychodzę z założenia, że obowiązki domowe dzielą się na dwa rzędy, ten męski i ten żeński. Żeński to właśnie takie zmywanie naczyń, wycieranie kurzu, takie delikatne, a ten męski to wytrzymanie dywanu, odkurzanie, zajmowanie się sprzętem, który wymaga siły”*). Według dziewcząt mężczyźni powinni *pomagać i odciążać* kobiety w zadaniach domowych. Nie są oni jednak w stanie tego robić tak efektywnie jak kobiety, bo *„nie są tego uczeni”*. Z drugiej strony jedna uczennica wskazuje,

że to może być świadoma strategia mężczyzn (*„Mężczyzna robi to na odwal się, tylko tak, żeby było, żeby nie czepiała się. No, ale może być też tak, że specjalnie mężczyzna nie prasuje koszuli tak dobrze jak kobieta”*).

Niewielkie lecz istotne statycznie różnice można zauważyć w deklarowanej postawie uczniów oraz uczennic wobec równego traktowania ze względu na płeć. Ogólnie więcej zarówno uczniów, jak i uczennic zgadza się z postulatem równego traktowania niż nie zgadza, jednak chłopcy rzadziej niż dziewczęta zgadzają się z równym traktowaniem i częściej niż dziewczęta zaznaczali odpowiedź, że nie zgadzają się ze stwierdzeniem, że mężczyźni i kobiety powinni być równo traktowani.

Uczniowie i uczennice tak samo szacują występowanie zjawiska równego traktowania ze względu na płeć — prawie połowa osób ankietowanych zgadza się ze stwierdzeniami, że mężczyźni i kobiety są obecnie równo traktowani. Większość uważa jednak, że nie są.

Rozmowy ujawniły, że duża część młodzieży jest za równym traktowaniem oraz jest przekonana, że nie zawsze ono występuje (np. *„Zarabiają różną kasę na takich samych stanowiskach i nie jest to uczciwe”*; *„Wygrane w różnych sportach są wyższe dla mężczyzn niż kobiet, a to nie jest tak, że jedna osoba włożyła w to mniej wysiłku”*).

Jeśli chodzi o zjawisko równego traktowania chłopców i dziewcząt w szkole, to także w tej sprawie płeć nie była czynnikiem różnicującym odpowiedzi. Większość młodzieży (65,6%) uważa, że chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w szkole przez dorosłych.

Warto się przyjrzeć uzasadnieniom opinii, że równe traktowanie w szkole występuje i że nie występuje. Częstymi argumentami za występowaniem równego traktowania było niezauważanie tego, co w rozumieniu respondentów i respondentek byłoby przejawem nierówności (*„nie zauważyłem dyskryminacji”*; *„nie widać było, żeby ktoś kogoś wywyższał, bądź poniżał ze względu na płeć; bo nie widzę żadnego gorszego traktowania dziewczyn i chłopaków; nie byłem świadkiem podziału płciowego”*) oraz taki sam sposób oceniania przez dorosłych (*„ponieważ ludzie są oceniani przez to, jakiej są płci, pracownicy szkoły traktują uczniów po równo, nie patrzą na płeć”*). Osoby, które raczej nie zgadzają się z tym, że chłopcy i dziewczęta są w szkole równo traktowani przez dorosłych, uzasadniają swoje zdanie innym traktowaniem przez nauczycieli (*„bo wszędzie jest więcej nauczycielek, które faworyzują uczennice”*; *„na WF-ie dla chłopców są dużo cięższe ćwiczenia, gdy dziewczyny prawie nie muszą ćwiczyć; ponieważ jest tak, że dziewczyna musi być obowiązkowa itp., a chłopak to chłopak”*). Większość argumentów za nierównym traktowaniem skupiona była wokół tematu lekcji wychowania fizycznego.

Chłopcy podczas rozmów fokusowych wskazywali, że dziewczęta mają *„mniej siły fizycznej”* i nie mogą się *„tak wyteżać”* jak oni, więc takie samo traktowanie byłoby niesprawiedliwe. Dziewczęta natomiast przywoływały przykłady nierównego traktowania ze strony dorosłych z różnych obszarów. Jednym z przejawów nierównego traktowania jest domniemanie winy u chłopców (*„Jak jest sytuacja w szkole, że coś się zepsuło i są podejrzani dziewczyna i chłopak, to jest tak, że od razu wina idzie na chłopaka, chociaż mogła to zrobić też ta dziewczyna”*). Niektóre z uczennic opisywały też sytuacje zachowań ze strony nauczycieli, które były dla nich przejawem nierównego traktowania (*„Wyśmiewają albo coś w tym stylu, a z chłopakami z klasy potrafią porozmawiać jakoś normalnie, znaleźć wspólny język, a dziewczyny to są przez nich dyskwalifikowane”*). Nauczyciele-mężczyźni według dziewcząt odnoszą się wobec nich, prezentując postawę *„Co ona tam wie”* oraz *„Ty to może nie mów nic, bo kobiety to do garów”*. Oprócz tego pojawiały się głosy, że nauczyciele prześmiewczo się do nich odnoszą (*„ogólne takie dokuczanie, albo nauczyciel jakiś śmieszny tekst znalazł i niby żartem mówi, ale po prostu widać, że dyskryminował dziewczyny i tak szowinistycznie, to nie jest żart”*). Jednocześnie pojawił się głos dotyczący radzenia sobie z taką sytuacją czy też odbioru podobnych przekazów: *„Zdarzają się jakieś chamskie żarty, no ale z drugiej strony trzeba mieć dystans jakiś do siebie. No i jeśli ktoś zna swoją wartość, to ciągle nie będzie mieć urazu”*.

Uczniowie i uczennice inaczej odpowiadali, gdy zostali poproszeni o wskazanie, komu ich zdaniem, jest w życiu łatwiej. Uczniowie nie wskazywali konkretnej płci lub wskazywali kobiety, uczennice natomiast wskazywały w pierwszej kolejności, że łatwiej jest mężczyznom. Według co drugiej

uczennicy łatwiej jest chłopcom i mężczyznom, a tylko co dziesiąta respondentka uważa, że łatwiej mają kobiety i dziewczęta.

Uzasadniając swoje zdanie podczas spotkania fokusowego, zarówno chłopcy, jak i dziewczęta wskazywali cechy fizyczne i funkcje fizjologiczne organizmu. Według głosów w grupie chłopców kobietom nie jest łatwiej, bo kobieta „*musi urodzić dziecko*”. Dziewczęta wskazywały na stereotypowe wyobrażenie ich siły, jednocześnie przypisując duże znaczenie różnicom biologicznym. Jedna z uczennic tak o tym opowiedziała: „*Według stereotypów kobieta jest słaba, ale wielokrotnie jest tak, że jest odwrotnie, np. przy rodzeniu dziecka. Przecież to jest ogromny ból. My rodzimy i jakoś przeżywamy ten ból i nie marudzimy w tej kwestii. My co miesiąc mamy okres i musimy to jakoś wytrzymać*”. Chłopcy wspomnieli, że mężczyźni są bardziej zaradni, kobiety według nich *mogą sobie poradzić „poprzez wykorzystanie swojej płci, mogą np. przez to, że są kobietami, kogoś zmanipulować, związać się specjalnie, żeby mieć łatwiej”*. Jednocześnie wskazano, że kobiety mniej zarabiają i trudniej im dostać pracę „*na niektórych stanowiskach*”.

Prawa człowieka

Ostatnia część kwestionariusza dotyczyła przypisywanych sobie praw oraz wiedzy o prawach człowieka. Osobom wypełniającym przedstawiono listę możliwych praw z zadaniem określenia, czy to jest prawo człowieka i czy odnosi się do osoby wypełniającej. Wyników nie różnicowała płeć osób wypełniających kwestionariusz — nie było różnic pomiędzy odpowiedziami chłopców i dziewcząt. Wariancja wyników jest niewielka — zdecydowana większość osób zaznaczała wszystkie pozycje z listy jako prawa im przysługujące i prawa człowieka. Jako prawa człowieka najczęściej wskazywane były prawa faktycznie wpisane do Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka²⁶ (z wyjątkiem prawa do nietykalności cielesnej). Najbardziej rozpoznawalne prawa człowieka to prawo do życia, nauki, wolności i bezpieczeństwa osobistego (wskazało je powyżej 95% osób). Najmniej rozpoznawalne to prawo do zgromadzania się i stowarzyszania oraz prawo do odpoczynku (poniżej 80% wskazań).

Obecności i oceny

Średnia liczba wszystkich nieobecności usprawiedliwionych w ciągu roku to 151, a nieusprawiedliwionych 38. Liczba nieobecności uczniów i uczennic nie różni się.

Płeć nie różnicuje też ocen końcowych z wychowania fizycznego, historii, fizyki, języka polskiego oraz zachowania. Dziewczęta mają istotnie wyższą średnią z matematyki (2,7 w porównaniu do 2,4 u chłopców) oraz głównego języka obcego (3,4 do 3).

Płeć nie jest czynnikiem, który mógłby wyjaśnić współzależności pomiędzy ocenami z różnych przedmiotów lub pomiędzy liczbą nieobecności i ocenami końcowymi.

Oceny ze wszystkich przedmiotów i z zachowania są ze sobą pozytywnie skorelowane i ujemnie skorelowane z liczbą nieobecności, jednak nie jest to korelacja silna. Najsilniejsza korelacja zachodzi pomiędzy ocenami z fizyki i matematyki (0,58) oraz liczbą nieusprawiedliwionych nieobecności i oceną z zachowania (-0,60). Kierunki zależności nie są zaskakujące: wraz ze wzrostem nieobecności spada ocena z zachowania i wszystkich przedmiotów, wyższe oceny z dowolnego przedmiotu łączą się (słabo lub umiarkowanie) z wyższymi ocenami z innego przedmiotu w zestawieniu.

Jan Świerszcz, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej

²⁶ *op. cit.*,

ROZDZIAŁ IV

Problematyka równości płci w kontekście edukacyjnym. Perspektywa walijska

Od momentu wprowadzenia w 2010 r. w Wielkiej Brytani ustawy *Equality Act*, co po polsku można określić jako Ustawa o równości, szkoły w Walii zostały zobowiązane do promowania zasady równego traktowania i dbania o to, by każdy członek społeczności szkolnej cieszył się szacunkiem i równymi prawami. Szkoły odgrywają kluczową rolę w zapobieganiu negatywnemu wpływowi stereotypowych i dyskryminujących postaw, utrudniając zakorzenienie się wszelkich form nierówności w naszych społecznościach.

Podstawowe zapisy *Equality Act*

Ustawa *Equality Act* scaliła wprowadzone pod koniec XX wieku przepisy zakazujące większości rodzajów dyskryminacji — w 1970 r. równa płaca kobiet i mężczyzn stała się obowiązkiem prawnym, a wkrótce potem przyszyły ustawy o dyskryminacji ze względu na płeć (1975), rasę (1976) i niepełnosprawność (1995). Jednocześnie Ustawa o równości wprowadziła nowe wymogi względem organów i organizacji sektora publicznego, m.in. szkół, których zadaniem jest podejmowanie działań na rzecz walki z dyskryminacją i promowania zasady równego traktowania, w tym również w odniesieniu do równości płci. Szkoły mają do odegrania istotną rolę w staraniach na rzecz walki z dyskryminacją i nierównościami społecznymi, a także w zapewnieniu każdemu uczniowi dostępu do edukacji w otoczeniu wolnym od przemocy i prześladowania.

Equality Act zakazuje szkołom dyskryminacji, szykanowania bądź krzywdzenia obecnych i przyszłych uczniów i wymaga od tych placówek przygotowania planów działań określających sposoby zapewnienia równości wszystkim uczniów.

Ustawa chroni przed dyskryminacją i prześladowaniem ze względu na:

- wiek,
- niepełnosprawność,
- małżeństwo/związek,
- ciążę i macierzyństwo,
- rasę,
- religię lub przekonania,
- płeć,
- orientację seksualną,
- tożsamość płciową i zmianę płci.

Ustawodawstwo nakłada na szkoły trzy tzw. ogólne obowiązki. Określają one, że podczas realizacji zadań edukacyjnych (tzn. procesu nauczania i uczenia się) szkoły powinny:

1. eliminować bezprawną dyskryminację, prześladowania i przemoc,
2. promować równość szans pomiędzy poszczególnymi grupami,
3. wspierać dobre relacje społeczne.

Eliminowanie dyskryminacji, prześladowania i przemocy

Jest to obowiązek społeczny spoczywający na organach publicznych, co oznacza, że szkoły są zobowiązane eliminować dyskryminację, prześladowania i przemoc. W istocie oznacza to, że należy

zwalczać przejawy dyskryminacji w szkołach względem płci w zakresie polityki rekrutacyjnej, procesu nauczania i uczenia się, dostępności zajęć dodatkowych, takie jak:

- propozycja przyjęcia lub odmowa przyjęcia ucznia bądź celowe odrzucenie wniosku ucznia z uwagi na jego płeć;
- jeżeli dziecko przeszło pozytywnie proces rekrutacji i jest już uczniem, szkoła nie może dopuścić się wobec niego dyskryminacji poprzez ograniczanie dostępu do świadczeń, obiektów lub usług bądź przez wyłączenie go lub działanie na jego szkodę.

Oznacza to także, że należy zagwarantować brak pośredniej dyskryminacji ze względu na płeć, np. stawiania uczniom warunków lub wymagania noszenia określonych ubrań, jeżeli są one sprzeczne z religijnymi przekonaniem danej osoby w odniesieniu do płci.

Szkoły muszą także starać się wyeliminować sytuacje związane z prześladowaniem, które może obejmować: niepożądane zachowania o charakterze seksualnym, niepożądane zachowania na gruncie płci (np. znęcanie się związane z płcią) bądź takie, które tworzą upokarzającą, poniżającą lub obraźliwą atmosferę.

Promowanie równości szans

Obowiązek ten można interpretować jako odnoszący się do zarządzania szkołą. Wszyscy uczniowie muszą mieć równe możliwości w zakresie dostępu i wyników w edukacji oferowanej przez szkołę, niezależnie od płci. W zasadzie oznacza to, że ich edukacja nie powinna być zakłócana przez obecność lub brak stosowanych przez szkołę polityk lub procedur.

Od szkół oczekuje się m.in. monitorowania incydentów związanych z nierównym traktowaniem ze względu na płeć lub przeprowadzania badań postaw wobec równości płci czy molestowania seksualnego w szkole — w celu stwierdzenia zakresu problemów. Zespoły zarządzania szkołą muszą być pewne, że wszyscy uczniowie — niezależnie od płci — uczęszczają do szkoły oraz osiągają przewidywane postępy. Członkowie tych zespołów muszą się upewnić, że Strategiczny Plan Równości daje szkole narzędzia, które zapewnią równe szanse edukacyjne uczniom i uczennicom.

Wspieranie dobrych relacji społecznych

Szkoła ma obowiązek prowadzić zajęcia edukacyjne w zakresie równego traktowania. Obejmuje on wszelkie działania podejmowane przez placówkę na rzecz dialogu pomiędzy kobietami i mężczyznami.

Może przybierać formę:

- warsztatów/spotkań, podczas których autorytety z różnych dziedzin życia są zapraszane do rozmowy z uczniami na temat ich doświadczeń w zakresie stereotypowego określania płci i rozpoznawania, w jaki sposób stereotypy wpływają na chłopców i dziewczęta,
- zachęcania młodzieży do udziału w wydarzeniach Międzynarodowego Dnia Kobiet.

Inne akty prawne

Ustawa o edukacji i prowadzeniu inspekcji w szkołach z 2006 r.

Ustawa o edukacji i prowadzeniu inspekcji w szkołach z 2006 r. wprowadza uprawnienia szkół w zakresie zapobiegania znęcaniu się i środki dyscyplinujące uczniów, którzy prezentują niewłaściwe bądź niedopuszczalne zachowania. Nauczyciele, asystenci nauczycieli oraz administracja szkoły mają prawo do stosowania środków dyscyplinujących uczniów, których zachowanie jest niedopuszczalne (np. w przypadkach molestowania seksualnego).

W ramach ustawy szkoły mają również następujące obowiązki:

- promowanie spójności społeczności,
- dbanie o dobre samopoczucie uczniów,
- wdrażanie środków w zakresie promowania dobrych zachowań, poszanowania innych i zapobieganiu znęcaniu się.

Ustawa o edukacji

Ustawa o edukacji z 1996 r. mówi, że ciąża nie może być wykorzystana jako powód wykluczenia uczennicy ze szkoły, co odnosi się wprost do stosowania zasady równego traktowania płci. Kwestie związane ze zdrowiem i bezpieczeństwem nie mogą być podawane jako przyczyna wykreślenia z listy uczniów.

ROZDZIAŁ V

Wyniki audytu w szkołach walijskich

Audyt przeprowadzono w ramach projektu *Wychowanie w szkole w poszanowaniu praw człowieka i zasady równego traktowania*

Metoda badania

W celu dokonania pomiaru wpływu projektu na biorących w nim udział uczniów oraz szerzej pojętą społeczność szkolną przeprowadzono badanie z użyciem ankiet opracowanych we współpracy z polskimi partnerami. Bezpośrednim celem jego przeprowadzenia było zbadanie indywidualnych spostrzeżeń i postaw dotyczących płci, ról płci, równości, które młodzież miała przed rozpoczęciem projektu. Badanie było również prowadzone wśród uczniów biorących udział w warsztatach realizowanych w ramach projektu w celu sprawdzenia, jak projekt wpływa na poszczególnych uczniów. Ogólne badanie w szkole przeprowadzono ponownie na zakończenie projektu, by zbadać, czy kampanie na rzecz równości płci organizowane przez uczniów wywarły wpływ na ich rówieśników.

We współpracy z naszymi polskimi partnerami stworzyliśmy serię pytań w celu ustanowienia punktu wyjścia dla badań i narzędzia do analizy porównawczej.

Walijskie badanie przeprowadzono korzystając z ankiet *online*, aby ułatwić zbieranie i analizę danych, umożliwiając próbnej grupie zdalny udział w badaniu. Łącznie uczestnikom zadano 36 pytań związanych z tematyką równego traktowania, rozpoczynając od przestrzegania zasady równego traktowania przy wyborze zawodu przez kobiety i mężczyzn, a kończąc na osobistych aspiracjach.

Wyniki badania

Spośród badanej grupy próbnej 63% osób określiło się jako płeć żeńska i 37% jako płeć męska, licząc uczniów ze wszystkich trzech walijskich szkół biorących udział w badaniu. Chęć stosowania na co dzień zasady równego traktowania ze względu na płeć była bardzo widoczna w odpowiedziach 98% osób z grupy próbnej zgłaszających, że zgadzają się z tym stwierdzeniem, jednak jedynie 66% czuło, że mężczyźni i kobiety są we współczesnym społeczeństwie traktowani tak samo. Większość zadeklarowała, że zgadza się tylko „w części” z tym stwierdzeniem, pozostawiając dużą dysproporcję pomiędzy chęcią stosowania na co dzień zasady równego traktowania a postrzeganiem przez nią rzeczywistości w tym zakresie.

Kolejna część kwestionariusza dotyczyła opinii grupy próbnej w zakresie stereotypowych stanowisk pracy często przypisywanych mężczyznom i kobietom. W pytaniach uwzględniono szczegóły dotyczące pracy w domu, a także szerszy kontekst społeczny. Wyniki odpowiedzi na trzy z czterech pytań na ten temat wskazały, że większość odczuwała, że obie płcie są równie odpowiedzialne za obowiązki i prace domowe, jednak ci, którzy się z tym nie zgodzili, czuli, że opieka nad dzieckiem i sprzątanie jest obowiązkiem kobiet, a praca poza domem i prace techniczne — mężczyzn. Pytanie dotyczące prac technicznych było jedynym z czterech, gdzie równa odpowiedzialność nie pojawiła się jako najczęstsza odpowiedź (aż 57% zakwalifikowało to jako zadanie męskie).

Aby nadać głębszego i szerszego kontekstu wynikom badania oraz późniejszym wnioskom z warsztatów, zadano grupie próbnej również pytania dotyczące wpływów i rzeczy istotnych. Uczestni-

ków zapytano o obecność męskich i żeńskich wzorów do naśladowania w domu. 47% stwierdziło, że poziom wpływu był równy. 40% odpowiedziało, że ich sytuacja jest zdominowana przez kobiety, a 13%, że przez mężczyzn, przy czym 89% grupy próbnej stwierdziło również, że są szczęśliwi w domu. Ponadto grupę próbną poproszono o ocenę listy czynników wpływających na ich samopoczucie od najważniejszego do najmniej ważnego. Rodzina i przyjaciele znaleźli się na szczycie (89% i 76% wskazań), inne wpływy znajdujące się wysoko w rankingu to edukacja (63%), pieniądze (47%) i telefony komórkowe (44%).

W dalszych pytaniach 87% grupy próbnej uznało, że wygląd fizyczny ma również duże znaczenie, chociaż 53% uznało się za „nieatrakcyjnych”. Jest to istotna liczba, jeśli wziąć pod uwagę, że 55% uczestników wskazało również, że uważa, iż wygląd fizyczny ma wpływ na sposób traktowania przez innych. Poddano to dalszemu badaniu w odniesieniu do związków uczuciowych. Okazało się, że większość grupy próbnej czuła się kochana, szanowana i ceniona w związku, jednak niewielka część badanych (około 5%) wskazała również, że doświadcza w związku strachu i presji, w wyniku czego czuje się kontrolowana przez partnera. Tym samym zaskakujące było odkrycie, że aż 33% również wskazało, że doświadcza gróźb, a 22% przemocy fizycznej w związku.

Ogólnie wyniki badania okazały się interesującym źródłem informacji i zakwestionowały niektóre pierwotne luki w wiedzy i obszary przewidywanych problemów. Te dane były kluczowe dla rozwoju drugiej fazy warsztatów w ocenie potrzeb grupy próbnej względem równości płci i praw człowieka. Dane z tego kwestionariusza zostały również połączone z wieloma badaniami grup fokusowych, które miały na celu przeanalizowanie niektórych wyników bardziej szczegółowo i stworzenie całościowego fundamentu, na którym można by budować edukację, badania i motywację, aby osiągnąć cele projektu.

Grupy fokusowe

Do udziału w ustrukturyzowanej grupie fokusowej zaproszono uczestników (młodych ludzi) z trzech walijskich szkół. Celem było ustalenie wcześniej zdobytej wiedzy i zidentyfikowanie jakichkolwiek wcześniejszych uprzedzeń młodych ludzi dotyczących równości płci i praw człowieka. Wszyscy zaangażowani w projekt uczniowie wypełnili wcześniej ankietę, która dostarczyła podstawowej analizy ilościowej, na podstawie której można było oprzeć dalsze badania. Grupy fokusowe zostały zorganizowane tak, aby zapewnić istotne dane jakościowe, aby wzmocnić i skontekstualizować wyniki badania.

Metody prowadzenia grup fokusowych opierały się na wprowadzeniu elementu zabawy, co zwiększało efekt zaangażowania uczestników. Tematy rozmów w grupach obejmowały rolę stereotypów, oczekiwania, relacje i spostrzeżenia skoncentrowane na temacie równości płci i praw człowieka w oparciu o obszary zainteresowań i obszary problematyczne, które zostały określone w wynikach badania. Działania zostały ustalone w metodyczny sposób, który miał na celu zakwestionowanie i uwolnienie myślenia wyższego rzędu, aby dotrzeć do podstawowych przekonań uczestników i określić je tak, aby warsztaty prowadzone w drugiej fazie projektu były kierowane potrzebami i uniwersalne w swoim zakresie tematycznym oraz by nadać im potencjał zmiany postaw i zachowań, których dotyczyły.

We wszystkich sesjach grup fokusowych brali udział zarówno chłopcy, jak i dziewczęta, jednak podział nie był równy — przybliżony stosunek płci wynosił 1:2, podobnie jak demograficzny podział płci uczestników ankiety. Reprezentacja obu płci była istotna dla badania, jako że jednym z najbardziej rozpowszechnionych błędnych przekonań było to, że problem równości płci jest związany wyłącznie z kobietami oraz przemocą wobec nich.

Taki wniosek wyciągnięto podczas wstępnej dyskusji w grupach fokusowych na temat „Czy ktośkolwiek wie, co oznacza problem równości płci?”. Padały wówczas takie odpowiedzi jak: „Dziewczęta są traktowane gorzej; mężczyźni uważają je za słabe”²⁷. Na pytanie „Czym jest seksizm?” odpo-

²⁷ Fragmenty w cudzysłowie są cytatami z kwestionariusza bądź fragmentami wypowiedzi respondentów i respondentek

wiadano: „*Kiedy traktuje się chłopca lepiej niż dziewczynę*”. Ponadto podział na grupy pod względem płci pozwolił również na wgląd w różne doświadczenia społeczne i tym samym różne opinie zarówno młodych mężczyzn, jak i kobiet na poszczególne tematy. W przypadku większości działań grup fokusowych uczestnicy pozostali w grupach mieszanych, jednak w przypadku dwóch działań w zakresie określania oczekiwań w stosunku do każdej z płci uczestnicy zostali podzieleni ze względu na płeć w celu umożliwienia porównania męskich i żeńskich poglądów i uprzedzeń.

We wszystkich trzech grupach fokusowych wszyscy mężczyźni uczestnicy opisali kobiety jako „słabe”, podczas gdy nieznaczny odsetek dziewcząt był skłonny określić się w ten sposób. W niemal wszystkich przypadkach kobiety były także określane jako „dbające”, „emocjonalne”, „łagodne” i „praktyczne”, co pokrywa się z powszechnymi stereotypami na temat kobiet w społeczeństwie. Podobnie we wszystkich przypadkach (zarówno w grupach męskich, jak i żeńskich) mężczyźni zostali określani jako „umięśnieni”, „silni” i „twardzi”, większość określiła ich również jako liderów i „ludzi pozbawionych emocji”.

Oprócz określenia każdej z płci, uczestników poproszono także o wyrażenie swojej opinii na temat oczekiwań, jakie według nich istnieją wobec obu płci. We wszystkich trzech grupach fokusowych chłopcy podkreślali swój obowiązek zapewnienia zabezpieczenia materialnego i ochrony kobiet, korzystając z takich określeń jak: „*karmić kobiety*”, „*mieć pracę.., zarabiać dobre pieniądze*” i „*jako mężczyzna... mieć mięśnie, dobrze wyglądać i uprawiać sport*”. Jedna grupa również dodała kontrowersyjnie, iż uważa, że wymaga się od mężczyzn bycia „*heteroseksualistami (nie homoseksualistami)*” i „*znalezienia partnerki- kobiety*”. W przypadku płci żeńskiej, uczestnicy również czuli, że oczekiwania w stosunku do nich były zgodne ze społecznymi stereotypami dotyczącymi tego, co znaczy być mężczyzną lub kobietą. Deklaracje w żeńskich grupach obejmowały takie wypowiedzi jak: „*być szczupłą, nie jeść dużo*”, „*dbać o mężczyznę, opiekować się dziećmi*” i „*być emocjonalną*”. Co ciekawe, w jednej z grup fokusowych dziewczęta stwierdziły, że uważają, że oczekiwania w stosunku do nich są zależne od tego, co „*chłopcy każą im robić*” oraz „*że kobiety są kontrolowane, zasadniczo są niewolnicami*”. Druga grupa również zgodziła się z tymi stwierdzeniami, mówiąc, że „*mężczyźni oczekują, że kobieta robi za nich wszystko*”.

Podczas ogólnej dyskusji po tym działaniu zostały poruszone przez mediatora także kwestie „władzy”, co doprowadziło do tego, że jeden z męskich uczestników skierowanego do kobiet pytanie: „*Dlaczego w takim razie to robicie [robicie wszystko za mężczyzn]? Jeżeli uważacie, że chłopcy nie mają władzy?*”

Drugi interesujący element dyskusji o presji oczekiwań społecznych w stosunku do dziewcząt/kobiet, który warto rozwinąć, dotyczył współżycia seksualnego. Oprócz znaczącej liczby deklaracji dotyczących oczekiwań lub postrzegania atrakcyjności w stosunku do kobiet pojawiła się również duża liczba odniesień do „płci”. „*W wieku 14 lat oczekuje się od dziewcząt aktywności seksualnej*” — stwierdziła jedna z młodych kobiet. Podczas zainicjowanego przez moderatora rozwijania tego komentarza dziewczęta stwierdziły, że uważają, że presja pochodzi od chłopców i zasugerowały, że „*chłopcy lubią tylko dziewczyny ubrane jak puszczalskie, bo myślą, że [te dziewczyny] zgodzą się na więcej*”(seks). Dyskusja trwała dalej i duża liczba uczestniczek uważała, że ta presja pochodzi od starszych mężczyzn, ponieważ „*wszyscy mężczyźni lubią młodsze dziewczyny*” i „*starsza osoba może nas zmusić do seksu*”. Jedna uczestniczka zakwestionowała tę opinię, uznając to za „*stereotypowe*”. Osiągnięto konsensus, zwłaszcza wśród uczestniczek, że są one poirytowane stawianymi przed nimi oczekiwaniami.

Na koniec zachęcano uczestników do określenia istniejących lub potencjalnych problemów i zagadnień dotyczących mężczyzn i kobiet w ramach ich lokalnych społeczności wyłącznie w oparciu o kryterium płci. Zgodnie z oczekiwaniami te zagadnienia i problemy odzwierciedlały wcześniejsze wyniki w zakresie deklaracji i oczekiwań. Wiele z nich było zakorzenionych w stereotypach oraz podstawowych negatywnych implikacjach, które te ze sobą niosą.

Główny problem dotyczący zarówno mężczyzn, jak i kobiet zidentyfikowany przez chłopców i dziewczęta w ramach każdej grupy to świadomość bycia ocenianym w oparciu o płeć oraz wygląd. W ten sposób zagadnienie wizerunku ciała zostało ponownie podkreślone dla obu płci. Kobiety

uważały, że muszą dopasować się do społecznych oczekiwań bycia „ładną” oraz „atrakcyjną” oraz że prześladowanie jest częstym rezultatem niedostosowywania się do tych wymogów. Większość uczestników zgodziła się, że te oczekiwania są często nierealistyczne i mogą wywołać poważne problemy, jak depresja lub zaburzenia łaknienia. W przypadku chłopców zostało to odzwierciedlone w wymaganiu, by byli silni i umięśnieni, co również często stanowi wyidealizowany stereotyp, który jest trudny do spełnienia i utrzymania.

Uczestniczki również podkreślały, że czują, iż oczekuje się lub wymaga od nich wykonywania czynności seksualnych i zasugerowały, że potencjalnym powiązaniem z tym problemem może być zwiększenie liczby ciąż wśród młodzieży w ich społeczności. Jedna z grup fokusowych mówiła również o wpływie, jaki bycie kobietą może mieć na dalszy wybór ścieżki kariery. Rozdrażnienie w grupie wywołało to, że od mężczyzn i kobiet oczekuje się wykonywania określonych zawodów. Wśród uczestników płci męskiej wywiązała się interesująca dyskusja wywołana przez sugestię, że chłopcom brakuje męskich wzorów do naśladowania, ponieważ „nie ma tylu nauczycieli-mężczyzn”. Znowu rozgorzała debata dotycząca stereotypowych stanowisk pracy dla obu płci, a reakcje uczestników w tej grupie odzwierciedlały rozdrażnienie uczestniczek w drugiej grupie fokusowej.

Ogólnie grupy fokusowe osiągnęły cel i dostarczyły podstawowych danych na temat przemysłów, odczuć, emocji i opinii młodych osób w walijskich szkołach w zakresie tematu zasady równego traktowania ze względu na płeć i praw człowieka. Informacje te stworzyły platformę, na której można było zbudować treść warsztatów dla uczniów. Stworzono również system testów „przed i po” i wdrożono go w ramach warsztatów, a ich wyniki wskazują na wzrost wiedzy i zrozumienia zagadnień związanych z równością, lecz również w takich obszarach, jak pewność siebie i szacunek do samego siebie.

Shaun Evans-Pask

organizacja Untethered, Nikki Giant, organizacja Full Circle Education Solutions C.I.C

ANEKS

Tabele wyników badania przeprowadzonego w Gimnazjum nr 31 z Oddziałami Integracyjnymi im. rtm. Witolda Pileckiego.

Opracowanie: Jan Świerszcz

Badanie 1

Wartości i przyszłość

Tabela 1. W życiu najważniejsze są dla mnie... (n=53)

Rodzina	85%
Wykształcenie	49%
Szacunek ze strony innych	38%
Kariera	30%
Pieniądze	28%
Moje hobby	26%
Moja religia	13%
Mój telefon	13%
Moda i atrakcyjny wygląd	11%
Troska o środowisko naturalne	9%
Podróżowanie	4%
Aktywność w Internecie	4%
Telewizja i filmy	2%
Markowe rzeczy	0%
Bycie popularnym	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 2. W życiu najważniejsze są dla mnie... Odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K).

	K	M
Przyjaciele	92%	62%
Akceptacja ze strony rówieśników	42%	17%
Relacje z moim chłopakiem/moją dziewczyną	33%	10%
Sport	8%	38%
N	24	29

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 3. *W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? (n=53)*

Instruktor/instruktor fitness; trener sportowy/trenerka sportowa	24%
Mechanik samochodowy	19%
Zawód artystyczny (np. muzyk, artysta/artystka)	19%
Kucharz/kucharka	17%
Prowadzenie własnej firmy	15%
Praca w biurze	11%
Praca w dużej firmie/korporacji	9%
Inżynier	8%
Praca w wojsku	6%
Finanse i bankowość	4%
Nauczyciel/nauczycielka	4%
Dziennikarz/dziennikarka	4%
Praca w zakładzie kosmetycznym	4%
Lekarz/lekarka	4%
Rolnik	4%
Strażak	4%
Kierowca/motorniczy/maszynista	4%
Księgowy/księgowa	2%
Policjant/policjantka	2%
Astronauta	2%
Ratownik medyczny/ Ratowniczką medyczna	2%
Polityk	2%
Naukowiec	2%
Pilot	0%
Pracownik/pracownica pomocy społecznej	0%
Pielęgniarz/pielęgniarka	0%
Sprzedawca/sprzedawczyni	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4. *W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? Odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)*

	K	M
Fryzjer/fryzjerka	42%	7%
Weterynarz	29%	3%
Opieka nad dziećmi (np. praca w przedszkolu)	21%	0%
Sportowiec	4%	24%
Praca na budowie	0%	24%
N	24	29

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 5. W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

Inny zawód... Jaki? (K)	Inny zawód... Jaki? (M)
Dzokejka	Antropolog sądowy
Instruktor jazdy konnej	Informatyk (2)
Instruktor tańca	Informatyk i psycholog
Jocker	Kierowca rajdowy
Piercer	Kierowca wyścigowy
Psycholog	Programista/designer gier
Tłumacz	Psychoterapeuta
	Youtuber

Obraz siebie

Tabela 6. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	To, jak wyglądam, jest dla mnie ważne	Mój wygląd wpływa na to, jak traktują mnie inni	Jestem osobą atrakcyjną
Zdecydowanie się zgadzam	43,4%	24,5%	19,2%
Raczej się zgadzam	45,3%	35,8%	48,1%
Raczej się nie zgadzam	11,3%	24,5%	26,9%
Zdecydowanie się nie zgadzam	0,0%	15,1%	5,8%
N	53	53	53

Tabela 7. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? (n=53)

Opinię rodziny	17,0%
Opinię znajomych i przyjaciół	K=62,5% M=20,7%
Porównuję mój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole	5,7%
Porównuję mój wygląd z tym, co widzę w telewizji, Internecie, czasopiśmie	5,7%
Sprawdzam, czy jestem atrakcyjny/a dla osób, które mi się podobają	18,9%

Odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K) przedstawiono oddzielnie tam, gdzie wystąpiła istotna różnica statystyczna. Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 8. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K).

Coś innego... Co? (K)	Coś innego... Co? (M)
To jak w tym się czuję Własna opinia	— Jestem atrakcyjny — Mam gdzieś to, jak mnie oceniają ludzie — Opinię rodziny, znajomych, przyjaciół — Opinię siebie — Sam wyrażam sobie opinię na temat swojego wyglądu wcielając się w „trzecią osobę”, dzięki czemu nie wyrażam opinii, tj. jestem piękny, bo chcę być piękny — Swoją opinię — Wystarczy być sobą i nie patrzeć na zdanie innych

Rodzicielstwo

Tabela 9. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś mieć dziecko (dzieci)? (n=53)

Tak	83,0%
Nie	5,7%
Nie wiem	3,8%
Nie zastanawiałem/am się nad tym	7,7%

Tabela 10. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem...

	Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją dalszą edukację.	Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją karierę zawodową.
Zdecydowanie się zgadzam	43,3%	11,3%
Raczej się zgadzam	35,8%	39,6%
Raczej się nie zgadzam	15,1%	34,0%
Zdecydowanie się nie zgadzam	3,8%	15,1%
n	53	53

Bezpieczeństwo w szkole

Tabela 11. W szkole czuję się... (n=52)

Zazwyczaj dobrze	73,1%
Czasami dobrze	15,4%
Czasami źle	7,7%
Zazwyczaj źle	3,8%

Tabela 12. W szkole czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

W szkole czuję się... Dlaczego? (K)	W szkole czuję się... Dlaczego? (M)
— Bo mam dobry kontakt z rówieśnikami i jestem akceptowana	— Bez przerwy czuję tam niepokój. Uważam też, że poprzednia szkoła nie była zbyt dobra
— Bo mam koleżanki które lubię	— Bo lubię placki
— Bo mam oceny takie na jakie zasługuję	— Bo mam dobrą klasę
— Bo mam przyjaciół, jest z nimi wesoło i mogę z nimi poplotkować	— Bo mam dużo przyjaciół
— Bo mam w klasie fajne osoby	— Bo mnie inni szanują
— Bo nikt mi nie dokucza i mnie każdy lubi	— Bo mnie nikt nie bije, czuję się dobrze, <nieczytelne>
— Bo podoba mi się w szkole	— Bo nie można wychodzić, nie można otworzyć okna, a jest strasznie duszno i gorąco
— Bo ta szkoła jest, że tak napiszę, patologiczna	— Bo są fajne lekcje, można się dużo nauczyć
— Boję się, że może mi się stać krzywda lub zostaną obrażona (zwyzywana)	— Bo z kolegami se porozmawiam, odpocznę od rodziny i pouczę się
— Dlatego, że mam zły humor	— Czasami inni mi dokuczają i przezywają i mimo iż staram się „mieć gdzieś” wyzwiska innych, to czasami „jestem nie w sosie” przez nie, ale poza tym zazwyczaj jest dobrze
— Dlatego, że nie zawsze panuje miła atmosfera	— Czasami mi koledzy grożą i biją, ale tak to w porządku
— Dobrze czuję się w szkole, ponieważ są tam mili nauczyciele i fajni uczniowie	
— Gdyż mam dużo znajomych i spoko kumpli, do których mam wielkie zaufanie	

<i>W szkole czuję się... Dlaczego? (K)</i>	<i>W szkole czuję się... Dlaczego? (M)</i>
– Mam dobry kontakt z rówieśnikami i nauczycielami	– Mam dobry kontakt z rówieśnikami
– Ponieważ koledzy i koleżanki są zawsze przy mnie. Jest taka przyjaciółka Ada	– Mam sporo przyjaciół
– Ponieważ nie lubię, jak ktoś sobie ze mnie żartuje albo mnie wyzywa	– Mogę spotkać się z przyjaciółmi i koleżankami
– W szkole są moje koleżanki i koledzy. Jest także przyjaciółka	– Nie ma tu zbyt wielu większych problemów, ani nic zbyt groźnego dla mojego zdrowia. Są tu osoby, z którymi mam dobre kontakty
– Wszyscy są mili i można z nimi szczerze porozmawiać	– Nie wiem
– Za dużo lekcji i czasami nie mam już sił	– Ponieważ mam tu znajomych
	– Ponieważ mogę spotkać się ze znajomymi
	– Ponieważ trafiłem do bardzo fajnej klasy, gdzie inni są mili
	– W szkole czuję się dobrze, ponieważ dobrze dogaduję się z innymi, czyli kolegami
	– W szkole szerzy się kurestwo

Tabela 13. *W których miejscach w szkole czujesz się najlepiej (najbezpieczniej, najbardziej komfortowo)? (n=51)*

W klasie	3,2
W szatni	4,2
Na korytarzu	4,4
W sali gimnastycznej/ na boisku	5,3
W pokoju nauczycielskim	5,9
W sekretariacie/gabinecie dyrektora	6,1
W łazience	6,1
W gabinecie pielęgniarki	6,7
W pokoju pedagoga	6,8
W stołówce	6,8

Uśrednione rangi całej grupy, gdzie 10 to miejsce najmniejszego, a 1 największego komfortu i poczucia bezpieczeństwa

Tabela 14. *Doświadczenie przemocy w szkole*

	<i>Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś ...</i>	<i>Jeśli tak, kto był sprawcą?*</i>
Agresji fizycznej	49%	uczeń (84%) uczennica (15%) nauczyciel (8%) nauczycielka (4%) (inni) dorośli mężczyźni pracujący w szkole (4%)
Zastraszania	36%	uczeń (68%) uczennica (37%) nauczyciel (16%) nauczycielka (11%)
Poniżania	50%	uczeń (65%) uczennica (27%) nauczycielka (8%) (inni) dorośli mężczyźni pracujący w szkole (8%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (8%)

	<i>Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś ...</i>	<i>Jeśli tak, kto był sprawcą?*</i>
Dokuczania	64%	uczeń (77%) uczennica (24%) nauczycielka (3%)
Szantażowania	21%	uczeń (73%) uczennica (18%) nauczyciel (18%)
Nękania w Internecie	9%	uczeń (40%) uczennica (40%) nauczyciel (20%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (20%)
Krytykowania	43%	uczeń (65%) uczennica (48%) nauczyciel (13%) nauczycielka (22%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (4%)
Przezywania	55%	uczeń (79%) uczennica (45%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (7%)
Plotkowania na twój temat	42%	uczeń (73%) uczennica (55%) nauczyciel (9%) nauczycielka (5%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (9%)

*Procenty wskazań sprawców się nie sumują do 100, ponieważ można było wskazać więcej niż jednego sprawcę/ jedną sprawczynię

Tabela 15. Stosowanie przemocy w szkole

<i>Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...</i>	K	M	K i M	<i>Jeśli tak, to wobec kogo?*</i>
Agresji fizycznej	9%	50%		uczeń (75%) uczennica (6%) nauczyciel (6%)
Zastraszania	4%	28%		uczeń (56%) uczennica (22%)
Ponížania			19%	uczeń (80%) uczennica (20%)
Dokuczania			35%	uczeń (67%) uczennica (17%) nauczycielka (6%)
Szantażowania	0%	28%		uczeń (88%) nauczyciel (13%)
Nękania w Internecie			6%	uczennica (33%) nauczycielka (33%)
Krytykowania			37%	uczeń (53%) uczennica (53%) nauczyciel (5%) nauczycielka (5%)

Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...	K	M	K i M	Jeśli tak, to wobec kogo?*
Przezywania			42%	uczeń (86%) uczennica (27%) nauczyciel (5%)
Plotkowania			35%	uczeń (50%) uczennica (61%) nauczyciel (22%) nauczycielka (11%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (11%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (6%)

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic

* Procenty wskazań się nie sumują do 100 ponieważ można było wskazać więcej niż jedną osobę poszkodowaną

Relacje z innymi

Tabela 16. W domu czuję się... (n=50)

Zazwyczaj dobrze	88%
Czasami dobrze	10%
Czasami źle	2%
Zazwyczaj źle	0%

Tabela 17. W domu czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

W domu czuję się... Dlaczego? (K)	W domu czuję się... Dlaczego? (M)
— Bo czuję się kochana i bezpieczna	— Bo gram na komputerze albo gram na dworze w piłkę
— Bo jak młodsza siostra wtyka nos w nie swoje sprawy i jest ciekawska, to jest mi źle	— Bo jestem bezpieczny
— Bo jest bezpiecznie	— Bo jestem w domu
— Bo jest bezpiecznie, nikt mnie w domu nie poniża	— Bo jestem w nim bezpieczny i czuję się dobrze
— Bo jest przy mnie mama	— Bo lubię mój dom
— Bo jest w nim bezpośrednio	— Bo nikt mi nie robi krzywdy, mogę prawie wszystko
— Bo mam mamę, z którą o wszystkim mogę porozmawiać, o każdej przykrej rzeczy, która spotkała mnie w szkole	— Bo prawie codziennie się nie kłócę
— Bo mogę odpocząć po całym dniu zajęć	— Bo tam czuję się najbezpieczniej
— Bo muszę siedzieć w domu	— Bo to mój dom i tam mieszkam
— Bo nikt mnie nie ocenia, mogę być sobą	— Bo z reguły mam dużo czasu dla siebie, dzięki czemu mogę robić, co chcę lecz czasami zdarzają się małe awantury
— Bo panuje tam miła atmosfera	— Jest miła atmosfera, nie ma większych problemów, czuję się bezpiecznie, doceniany i szanowany
— Czuję się tam bardzo bezpieczna	— Jestem z rodziną
— Jest ciepła, miła, rodzinna atmosfera	— Kocham swoją rodzinę
— Jestem w domu z rodziną, mam dużo czasu wolnego i mogę robić to, co mnie interesuje	— Lubię usiąść i tworzyć np. rysowanie, budowanie z klocków lego. Wtedy jestem spokojny i czuję się dobrze
— Mogę się zrelaksować, odpocząć w ciszy, porozmawiać z rodziną	
— Ponieważ jestem z rodziną, choć nawet gdy ich nie ma, czuję się bezpiecznie	

<i>W domu czuję się... Dlaczego? (K)</i>	<i>W domu czuję się... Dlaczego? (M)</i>
— Ponieważ mam w domu ciepło, przytulnie i niczego mi nie brakuje	— Mam wszystko to, co mogę mieć w domu
— Ponieważ mam wspaniałą rodzinę i nikt mnie nie krytykuje	— Nawet jeśli wszędzie dobrze to co jak co, ale we własnym domu najlepiej (i najbezpieczniej)
— W domu czuję się dobrze, ponieważ jest tam spokój i cisza	— Nie wiem
— W domu zawsze jest bezpiecznie, zawsze w domu ktoś jest i mogę bawić się z moim zwierzątkiem	— Ponieważ mam kochających i dobrych rodziców, którzy nie mają zbyt wielu problemów np. z pracą
	— Ponieważ to mój dom, to muszę dobrze się czuć
	— Przez siostrę, która cały czas mi dokucza
	— Uważam swój dom za miejsce bezpieczne, nie jestem tam zmuszany do czegoś jak w szkole (czasami jak w szkole)
	— Zawsze czuję się dobrze
	— Zawsze dobrze czuję się w szkole

Tabela 18. *Osoby, z którymi mieszkam to... (n=52)*

W większości mężczyźni/chłopcy	21,2%
W większości kobiety/dziewczeta	34,6%
Mniej więcej tyle samo mężczyzn/chłopców oraz kobiet/dziewcząt	44,2%

Tabela 19. *W kontakcie z chłopcami/dziewczynami czuję się...*

	<i>W kontakcie z chłopcami czuję się:</i>	<i>W kontakcie z dziewczynami czuję się:</i>
Zupełnie swobodnie	54,3%	61,7%
Raczej swobodnie	41,3%	36,2%
Raczej niekomfortowo	4%	2,1%
Całkiem niekomfortowo	0%	0%
n	46	47

Tabela 20. *Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy (n=52)*

Zdecydowanie się zgadzam	7,7%
Raczej się zgadzam	17,3%
Raczej się nie zgadzam	40,4%
Zdecydowanie się nie zgadzam	34,6%

Tabela 21. *Jeśli byłeś/byłaś w związku, to jak się w nim czułaś/czuleś?*

Szanowany/szanowana	90,2%
Doceniany/doceniana	M= 100% K=76,5%
Mogłaś/mogłeś samodzielnie podejmować różne decyzje	82,5%
Kochany/kochana	77,5%
Kontrolowana/kontrolowany	34,1%
Twój chłopak lub Twoja dziewczyna wywierał/a na Ciebie presję	22%
Zastraszana/zastraszany	7,5%
Izolowana/izolowany od przyjaciół	5,1%

Odpowiedzi osób, które zadeklarowały, że były w związku.

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów (M) i uczennic (K)

Tabela 22. Kto Twoim zdaniem powinien...

	...pracować zarobkowo?	...wykonywać drobne naprawy w domu?	...zajmować się dziećmi?	...sprzątać i utrzymywać porządek w domu?
Kobiety	0%	0%	15,2%	16,7%
Raczej kobiety	2%	0%	23,9%	25%
Po równo	28,6%	4,1%	56,5%	50%
Raczej mężczyźni	34,7%	20,4%	0%	0%
Mężczyźni	34,7%	75,5%	4,3%	8,3%
N	49	49	46	48

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic.

Tabela 23. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem...

	<i>To byłby dla mnie kłopot, gdyby mój partner w przyszłości zarabiał więcej ode mnie/gdyby moja partnerka w przyszłości zarabiała więcej ode mnie.</i>		<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) powinni być równo traktowani.</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) są równo traktowani.</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych.</i>
	K	M			
Zdecydowanie się zgadzam	0%	10,7%	78,8%	23,1%	36%
Raczej się zgadzam	8,3%	25%	15,4%	25%	44%
Raczej się nie zgadzam	54,2%	50%	3,8%	38,5%	12%
Zdecydowanie się nie zgadzam	37,5%	14,3%	1,9%	13,5%	8%
n	24	28	52	52	50

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów (M) i uczennic (K) zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic.

Tabela 24. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: *Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych? Dlaczego?*

...Dlaczego? (K)	...Dlaczego? (M)
— bo nauczyciel pyta się ucznia i uczennicy i są równo traktowani. I nie ma „tego bardziej lubię, będzie miał wyższą ocenę”	— Bo czasami ktoś podokucza, ale później przeprosi i jest wszystko ok..
— Bo nauczyciele i inne osoby dorosłe są mądre i traktują nas po równo	— Bo jesteśmy takimi samymi ludźmi
— Bo nie, no po prostu	— Bo każdy
— Bo to jest prawda	— Bo mają zgodnie, tak jak chłopcy oceny
— Jesteśmy równo traktowani	— Bo na przykład na WF dziewczyny mają większe wymagania względem zręczności i gimnastyki, a chłopaki względem siły i wytrzymałości
— Nauczyciele boją się uczniów	— Bo tak
— Nauczyciele nie traktują lepiej chłopców lub dziewczyn, traktują ich tak samo	— Bo uczeń to uczeń i nie ma wyjątku
— Nie umiem wybrać, ponieważ są różne sytuacje z udziałem i dziewczyn, i chłopców i nie zawsze są traktowani równo	— Dziewczyny są równo traktowane
	— Każdy, zarówno chłopcy i dziewczyny, ma takie same prawa i obowiązki

...Dlaczego? (K)	...Dlaczego? (M)
—	—
— Ponieważ czasem na w-f chłopcy grają w piłkę nożną, my robimy nudne ćwiczenia	— Nie zauważyłem nierównego traktowania z powodu płci w mojej szkole przez dorosłych
— Ponieważ nie zauważyłam, aby nauczyciele traktowali nas inaczej	— Nie zauważyłem, żeby dorośli w mojej szkole nierówno traktowali chłopców i dziewczęta
— Ponieważ są równymi sobie ludźmi	— Ponieważ nigdy nie spotkałem się z sytuacją, w której np. nauczyciel jakoś poniżał dziewczyny lub chłopaków
— Ponieważ to zależy od tego czy nauczyciel lubi ucznia. Chore. Oni boją się uczniów. Debilizm	— Ponieważ nikt nie jest lepszy od drugiego
— Wszyscy są traktowani sprawiedliwie	— Ponieważ nikt nie zachodzi nauczycielom za skórę
— Zachowanie	— To zależne od nauczyciela i od ucznia. Ten, którego bardziej lubią, ma więcej

Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K).

Tabela 25. Komu Twoim zdaniem jest łatwiej w życiu?

Mężczyznom i chłopcom	35,4%
Kobietom i dziewczętom	12,5%
Nikom	52,1%
n	48

Prawa człowieka

Tabela 27. Procent osób, które odpowiedziały twierdząco w pytaniach dotyczących praw człowieka

	Uważam, że mam...	Prawa człowieka to...
wolność myśli, sumienia i wyznania*	94,2%	98,6%
prawo do życia	100%	96%
prawo do nietykalności cielesnej	98,1%	95,9%
prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego	98,1%	94,1%
prawo do rzetelnego procesu sądowego	78,8%	93,8%
prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego	98,1%	89,8%
prawo do nauki	98,1%	89,2%
prawo do posiadania własnych rzeczy	92,3%	81,4%
prawo do zawarcia małżeństwa	92,3%	74,4%
wolność wyrażania opinii	96,2%	73,9%
prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się	90,4%	67,4%
prawo do odmowy przyjęcia mandatu	52,9%	67,3%
prawo do odpoczynku	96,2%	57,1%
prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony	90,4%	56,8%
prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem	98%	50%
prawo do zabawy	94,2%	47,6%
prawo do zdrowego jedzenia	98,1%	46,3%
prawo do wyboru przyjaciół	92,3%	45,2%
prawo do korzystania z Internetu	94,2%	40%

*Pogrubioną czcionką zaznaczone są prawa człowieka wg Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ.

Tabela 28. Prawa i obowiązki przysługujące w szkole (n=53)

Jakie prawa ucznia przysługują Ci w szkole?	Jakie są obowiązki ucznia?
— prawo do nauki (20)	— uczyć się (12)
— prawo do własnego zdania (4)	— odrabianie lekcji (7)
— do nietykalności cielesnej (9)	— chodzenie do szkoły (5)
— prawo do wyboru przyjaciół (3)	— zmiana butów (5)
— prawo do posiadania własnych rzeczy (3)	— być przygotowanym do lekcji (3)
— prawo do poprawiania ocen(2)	— prawo do nauki (3)
— prawo do odpoczynku (2)	— praca na lekcji (2)
— nie bić się (2)	— nie spóźniać się na lekcje (2)
— do bycia szanowanym (2)	— być miłym w stosunku do rówieśników
— wolność słowa (2)	— chodzenia na lekcje
— bezpieczeństwo (3)	— grzeczne zachowanie na lekcji
— brak przemocy w stosunku do mnie i moich przyjaciół oraz wszystkich osób w szkole	— i się nie przezywać
— być grzecznym	— kulturalne zachowanie
— chodzenia do szkoły	— mieć przy sobie pomoce dydaktyczne
— do nieobrażania mnie	— nie przeklinać
— do odpoczynku	— nie pyskować nauczycielom
— do poprawy ocen	— nie używania przemocy fizycznej i psychicznej
— do przyjaźni	— nie używania wulgaryzmu
— do samodzielnego wyrażania swojej opinii	— nie wkurzać nauczycieli
— do własnego zdania	— nieprzynoszenie telefonu uczniom
— do wyrażania tego co myślę	— obecność
— mam prawo do skorzystania z toalety	— obowiązek nauki
— mniej przemocy	— pomoc innym uczniom
— mniej wulgaryzmu	— prawa szkolne
— mogę korzystać z biblioteki	— prawo do nietykalności cielesnej
— nie ćpać	— prawo do posiadania różnych rzeczy
— nie mogę być bity	— prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego innych osób
— nie przeklinać	— prawo do swobodnego nauczania
— nie pyskować	— prawo do ubierania się zgodnie z zasadami w szkole
— nie spóźniać się	— przerwa
— nie wyzywać	— schludny strój i zadbanie o higienę
— ochrona zdrowia	— słuchać nauczyciela
— posiadanie telefonu	— systematyczne chodzenie do szkoły
— prawo chodzenia na zajęcia dodatkowe oraz brania udziału w kursach	— szacunek do innych
— prawo do chodzenia do szkoły	— szacunek wobec pracowników
— prawo do korzystania z telefonu	— szacunek wobec wszystkich uczniów
— prawo do nieczytania korespondencji	— uczenie się
— prawo do odpoczynku między lekcjami	— uczeń musi przestrzegać regulaminu szkolnego
— prawo do posiadania telefonu komórkowego	— uczeń powinien przestrzegać regulaminu szkoły
— prawo do posiadania własnego zdania	— udzielać się społecznie
— prawo do równego traktowania	— usprawiedliwienia
— prawo do swobodnego nauczania	
— prawo do swobodnego ubioru	
— prawo do ubierania się z własnym gustem	

Jakie prawa ucznia przysługują Ci w szkole?	Jakie są obowiązki ucznia?
<ul style="list-style-type: none"> — prawo do własnego stylu — prawo do własnego wyboru — prawo do wybierania przyjaciół — prawo do wyboru ubrania — prawo do wyrażania własnej opinii — prawo do zabawy — prawo do zawierania nowych znajomości — prawo do zgłoszenia 3 nieprzygotowań — prawo do życia — prawo pisania tylko jednej klasówki w ciągu 2 tygodni — prywatność — przychodzić przygotowany do szkoły — punktualność — rozmowa z przyjaciółmi na przerwie — schludność — spokój — szanowanie przez innych (dorosłych i dzieci) — zgłaszać się do wszystkiego 	<ul style="list-style-type: none"> — wyłączanie telefonu komórkowego — wywiązywać się ze swych obowiązków — zachowywać się kulturalnie

W nawiasach podano liczbę powtarzających się zwrotów

Badanie 2

Obecności i oceny

Tabela 29. Wyniki istotnych korelacji ρ Spearmana przy $p < 0,05$ dla poszczególnych przedmiotów i liczby nieobecności w szkole -1

	zachowanie	język polski	matematyka	wf	główny język obcy	historia	fizyka	liczba usprawiedliwionych obecności
zachowanie	1							
język polski	0,71	1						
matematyka	0,75	0,77	1					
wf	0,31	0,37	0,28	1				
główny język obcy	0,78	0,79	0,69	0,34	1			
historia	0,71	0,74	0,71	0,34	0,67	1		
fizyka	0,58	0,68	0,68	0,40	0,71	0,76	1	
liczba usprawiedliwionych obecności	n. i.	n. i.	n. i.	n. i.	n. i.	n. i.	n. i.	1
liczba nieusprawiedliwionych nieobecności	-0,81	-0,68	-0,66	n. i.	-0,69	-0,65	-0,62	n. i.

Przyjęto następującą interpretację wskaźnika korelacji: 0,0 do 0,3 — słaby związek; 0,3 do 0,6 — umiarkowany związek, 0,6 do 1 — znaczący związek.

Badanie 3

Wartości i przyszłość

Tabela 30. W życiu najważniejsze są dla mnie... (n=21)

Rodzina	90%
Relacje z partnerem/partnerką	71%
Moja religia	52%
Wykształcenie	38%
Szacunek ze strony innych	33%
Pieniądze	33%
Przyjaciele	33%
Sport	19%
Akceptacja ze strony rówieśników	14%
Podróżowanie	14%
Troska o środowisko naturalne	9%
Kariera	5%
Moje hobby	0%
Mój telefon	0%
Moda i atrakcyjny wygląd	0%
Aktywność w Internecie	0%
Telewizja i filmy	0%
Markowe rzeczy	0%
Bycie popularnym	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Obraz siebie

Tabela 31. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem...

	<i>To, jak wyglądam, jest dla mnie ważne</i>	<i>Mój wygląd wpływa na to, jak traktują mnie inni</i>	<i>Jestem osobą atrakcyjną</i>
Zdecydowanie się zgadzam	35%	28,6%	15%
Raczej się zgadzam	55%	57,1%	75%
Raczej się nie zgadzam	10%	9,5%	10%
Zdecydowanie się nie zgadzam	0%	4,8%	0%
N	21	21	20

Tabela 32. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? (n=21)

Opinię rodziny	65,7%
Opinię znajomych i przyjaciół	47,6%
Porównuję mój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole	9,5%
Porównuję mój wygląd z tym, co widzę w telewizji, Internecie, czasopiśmie	0%
Sprawdzam, czy jestem atrakcyjny/a dla osób, które mi się podobają	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Rodzicielstwo

Tabela 33. Czy w masz dziecko (dzieci)? (n=15)

Tak	66,7%
Nie	33,3%

Tabela 34. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem...

	Narodziny dziecka miały wpływ na moją karierę zawodową.	Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją dalszą karierę zawodową.
Zdecydowanie się zgadzam	40%	16,7%
Raczej się zgadzam	26,7%	50%
Raczej się nie zgadzam	26,7%	16,7%
Zdecydowanie się nie zgadzam	6,7%	16,7%
n	15	6

Tabela 35. Czy chcesz mieć dziecko (dzieci)? (n=6)

Tak	66,7%
Nie wiem	33,3%

Bezpieczeństwo w szkole

Tabela 36. W szkole czuję się... (n=21)

Zazwyczaj dobrze	76,2%
Czasami dobrze	23,8%
Czasami źle	0%
Zazwyczaj źle	0%

Tabela 37. W szkole czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi

W szkole czuję się... Dlaczego?
wynika to z zachowań uczniów
lubię swoją pracę
moje poczucie bezpieczeństwa, moje zaangażowanie w pracę
bo lubię to robić
lubię tę pracę
lubię swoją pracę i młodzież
lubię swoją pracę i nowe wyzwania, czerpię satysfakcję z pomagania innym
zmęczenie
czuję się zazwyczaj dobrze, ponieważ panuje tu dobra atmosfera
lubię pracę z młodzieżą
bo lubię to robić

Tabela 38. W których miejscach w szkole czujesz się najlepiej (najbezpieczniej, najbardziej komfortowo)? (n=14)

W klasie	3,7
W szatni	6,6
Na korytarzu	5,5
W sali gimnastycznej/ na boisku	6,4
W pokoju nauczycielskim	2,4
W sekretariacie/gabiniecie dyrektora	4,9
W łazience	5,1
W gabinecie pielęgniarki	7,8
W pokoju pedagoga	4,9
W stołówce	8,3

Uśrednione rangi całej grupy, gdzie 10 to miejsce najmniejszego, a 1 największego komfortu i poczucia bezpieczeństwa

Tabela 39. Odpowiedzi na pytanie o doświadczanie przemocy w szkole (n=20)

	Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś...	Jeśli tak, kto był sprawcą?*
Agresji fizycznej	38,1%	uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inny) dorosła kobieta pracująca w szkole
Zastraszania	31,6%	uczennica uczeń
Ponizania	55%	uczeń uczennica (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Dokuczania	47,6%	uczeń uczennica nauczycielka nauczyciel
Szantażowania	15%	uczeń uczennica
Nękania w Internecie	15%	uczeń uczennica
Krytykowania	71,4%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Przezywania	55%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka
Plotkowania na twój temat	55%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole

Procenty wskazań sprawców się nie sumują do 100, ponieważ można było wskazać więcej niż jednego sprawcę/sprawczynię

Tabela 40. Odpowiedzi na pytanie o stosowanie przemocy w szkole (n=19)

<i>Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...</i>		<i>Jeśli tak, to wobec kogo?*</i>
Agresji fizycznej	11,1%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Zastraszania	10,5%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Ponizania	11,5%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Dokuczania	10,5%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Szantażowania	11,1%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Nękania w internecie	10,5%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Krytykowania	26,3%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Przezywania	10,5%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Plotkowania	15,8%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole

Procenty wskazań się nie sumują do 100, ponieważ można było wskazać więcej niż jedną osobę poszkodowaną.

Tabela 41. W domu czuję się... (n=21)

Zazwyczaj dobrze	95,2%
Czasami dobrze	4,8%
Czasami źle	0%
Zazwyczaj źle	0%

Tabela 42. Osoby, z którymi mieszkam, to... (n=18)

W większości mężczyźni/chłopcy	50%
W większości kobiety/dziewczęta	16,7%
Mniej więcej tyle samo mężczyzn/chłopców oraz kobiet/dziewcząt	33,3%

Tabela 43. W kontakcie z mężczyznami/kobietami czuję się...

	W kontakcie z mężczyznami czuję się:	W kontakcie z kobietami czuję się:
Zupełnie swobodnie	47,6%	55%
Raczej swobodnie	52,4%	45%
Raczej niekomfortowo	0%	0%
Całkiem niekomfortowo	0%	0%
n	21	20

Tabela 44. Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy (n=21)

Zdecydowanie się zgadzam	9,5%
Raczej się zgadzam	4,8%
Raczej się nie zgadzam	52,4%
Zdecydowanie się nie zgadzam	33,3%

Postawy wobec równego traktowania i ról społecznych

Tabela 45. Kto, Twoim zdaniem, powinien...

	...pracować zarobkowo?	...wykonywać drobne naprawy w domu?	...zajmować się dziećmi?	...sprzątać i utrzymywać porządek w domu?
Kobiety	0%	0%	0%	0%
Raczej kobiety	0%	0%	5,6%	21,2%
Po równo	68,4%	21,1%	94,4%	77,8%
Raczej mężczyźni	15,8%	36,8%	0%	0%
Mężczyźni	15,8%	42,1%	0%	0%
N	19	19	18	18

Tabela 46. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	<i>To byłby dla mnie kłopot, gdyby mój partner w przyszłości zarabiał więcej ode mnie/gdyby moja partnerka w przyszłości zarabiała więcej ode mnie.</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) powinni być równo traktowani.</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) są równo traktowani.</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych.</i>
Zdecydowanie się zgadzam	9,5%	76,2%	4,8%	66,7%
Raczej się zgadzam	4,8%	19%	42,9%	23,8%
Raczej się nie zgadzam	4,8%	0%	23,8%	9,5%
Zdecydowanie się nie zgadzam	81%	4,8%	28,6%	0%
N	21	21	21	21

Tabela 47. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: *Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych? Dlaczego?*

<i>...Dlaczego?</i>
osobiście nie dostrzegłem, żeby były różnice w traktowaniu uczniów i uczennic
płeć nie wpływa na traktowanie uczniów
bo nie zauważyłam różnic w traktowaniu dziewczyn i chłopców
oceniani są wg tych samych kryteriów, otrzymują te same możliwości rozwoju, mają równe prawa i obowiązki
nie zaobserwowałam jakichkolwiek przejawów wywyższania lub poniżania kogokolwiek ze względu na płeć
nie zaobserwowałam żadnych odstępstw

Tabela 48. Komu Twoim zdaniem jest łatwiej w życiu? (n=21)

Mężczyznom i chłopcom	61,9%
Kobietom i dziewczętom	9,5%
Nikom	28,6%

Prawa Człowieka

Tabela 49. Procent osób, które odpowiedziały twierdząco w pytaniach dotyczących praw człowieka*

	<i>Uważam, że mam...</i>	<i>Prawa człowieka to...</i>
wolność myśli, sumienia i wyznania*	100%	100%
prawo do życia	100%	100%
prawo do nietykalności cielesnej	100%	100%
prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego	100%	100%
prawo do rzetelnego procesu sądowego	100%	100%
prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego	100%	100%
prawo do zawarcia małżeństwa	100%	100%
prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się	100%	100%
prawo do nauki	100%	94,4%
wolność wyrażania opinii	100%	88,9%
prawo do odpoczynku	100%	57,1%
prawo do posiadania własnych rzeczy	100%	42,9%

	<i>Uważam, że mam...</i>	<i>Prawa człowieka to...</i>
prawo do odmowy przyjęcia mandatu	100%	38,5%
prawo do zabawy	100%	33,3%
prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony	100%	30,8%
prawo do zdrowego jedzenia	100%	30,8%
prawo do wyboru przyjaciół	100%	27,3%
prawo do korzystania z Internetu	100%	25,1%
prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem	100%	16,7%

*„n” wahało się pomiędzy 11 a 21, gdyż przy wielu pozycjach występowały duże braki danych
Pogrubioną czcionką zaznaczone są prawa człowieka według Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ

Prawa i obowiązki ucznia

Tabela 50. *Prawa i obowiązki przysługujące w szkole (n=21)*

Jakie prawa ucznia przysługują dzieciom i młodzieży w szkole?	Jakie są obowiązki ucznia?
– prawo do nauki (12)	– systematyczne chodzenie na lekcje (10)
– prawo do rozwijania zainteresowań (8)	– odrabianie prac domowych (5)
– prawo do bezpieczeństwa (5)	– kulturalne zachowanie (4)
– prawo do sprawiedliwej oceny stanu wiedzy (4)	– systematyczne i aktywne uczestnictwo w zajęciach lekcyjnych (4)
– prawo do nietykalności cielesnej (3)	– obowiązek nauki (3)
– prawo do pomocy psychologiczno- pedagogicznej (2)	– systematycznego przygotowania do zajęć (2)
– prawo do wyrażania swojej opinii (2)	– poprawianie niezaliczonych sprawdzianów (2)
– chodzić do szkoły i rozwijać swoje zainteresowania	– poprawianie ocen (2)
– do równości	– obowiązek przestrzegania norm kultury (2)
– do właściwie zorganizowanego procesu kształcenia	– dbanie o dobre imię szkoły (2)
– godności i poszanowania	– bezpieczne zachowanie się, bez opresji
– jawnej i uzasadnionej oceny osiągnięć w nauce i zachowaniu	– dbanie o bezpieczeństwo i życie własne i w społeczności szkolnej
– nauki, informacji i rozwoju zainteresowań	– dbanie o dobre imię szkoły i przestrzeganie statutu szkolnego
– obiektywnej i jawnej oceny	– dbanie o dobro wspólne i porządek w szkole
– opieki wychowawczej i bezpiecznego pobytu w szkole	– dbanie o honor szkoły, szanowanie jej tradycji
– praw do prywatności	– godne reprezentowanie szkoły na zewnątrz
– prawo do informacji o zapadających w szkole decyzjach	– godnego zachowania
– prawo do jawnej oceny	– obowiązek dbania o honor szkoły
– prawo do nauki, prywatności i ochrony zdrowia	– obowiązek kulturalnego zachowania na lekcji i przerwie
– prawo do obiektywnego oceniania	– obowiązek przestrzegania regulaminu i statutu szkoły
– prawo do opieki wychowawczej	– obowiązek przestrzegania statutu
– prawo do podmiotowego traktowania	– obowiązek szkolny
– prawo do poszanowania	– odrabiać zadaną pracę domową, uczyć się, mieć podręczniki
– prawo do poszanowania swojej własności	– okazywanie szacunku nauczycielom i rówieśnikom
– prawo do poszanowania życia i swojej osoby	

Jakie prawa ucznia przysługują dzieciom i młodzieży w szkole?	Jakie są obowiązki ucznia?
<ul style="list-style-type: none"> — prawo do rozwijania zainteresowań i uzdolnień — prawo do rozwijania zainteresowań i wolności — prawo do właściwie zorganizowanego procesu kształcenia — prawo do wolności i bezpieczeństwa — prawo do zdrowego jedzenia — prawo do życia i rozwijania się w dobrych warunkach — prywatności — redagowanie gazetki szkolnej, organizowania działań kulturalnych i sportowych — sprawiedliwej, obiektywnej i jawnej oceny — swobodnego doboru przyjaciół — uczestniczyć w życiu szkoły — wolnego wypowiedania się na temat metod nauczania, spraw ważnych w życiu szkoły — wpływania na życie szkoły — wpływania na życie szkoły przez działalność w samorządzie szkoły — wyrażania swoich myśli i przekonań — wyrażanie swojego zdania, prawo do tajemnic i sekretów — zapoznanie się z treścią programu nauczania — życia bez przemocy 	<ul style="list-style-type: none"> — okazywanie szacunku nauczycielom, wychowawcy, pracownikom szkoły — okazywanie szacunku nauczycielowi i pracownikom szkoły — poszanowania godności drugiego człowieka — poszanowania innych uczniów i pracowników szkoły — poszanowanie nietykalności cielesnej — przeciwdziałanie wszelkim przejawom przemocy — przestrzegania przepisów obowiązujących w szkole — przestrzeganie praw innych uczniów i społeczności szkolnej — przestrzeganie regulaminu szkoły — przestrzeganie statutu i regulaminu — przestrzeganie zasad higieny osobistej — przestrzeganie zasad kultury współżycia z uczniami, nauczycielami i pracownikami — przestrzeganie zasad współżycia — przychodzenia punktualnie na lekcje — przygotowania do lekcji — szacunek dla innych — szanować innych (wyznanie, styl ubrania) — szanować mienie szkolne — szanować nauczyciela, pracowników szkoły — uczęszczanie na wszystkie zajęcia — uzupełnienie braków wynikających z nieobecności — właściwe zachowanie się — zachowywanie się kulturalnie

W nawiasach podano liczbę powtarzających się zwrotów

Tabele wyników badania przeprowadzonego w Zespole Szkół nr 7 im. Szczepana Bońkowskiego. Opracowanie: Jan Świerszcz

Badanie 1

Wartości i przyszłość

Tabela 1. W życiu najważniejsze są dla mnie... (n=122)

Wykształcenie	54,1%
Relacje z moim chłopakiem/moją dziewczyną	41,8%
Szacunek ze strony innych	38,5%
Pieniądze	36,9%
Kariera zawodowa	30,3%
Moje hobby	27%
Moja religia	10,7%
Akceptacja ze strony rówieśników	10,7%
Mój telefon	9%
Moda i atrakcyjny wygląd	9%
Troska o środowisko naturalne	3,3%
Telewizja i filmy	3,3%
Aktywność w Internecie	0,8%
Markowe rzeczy	0%
Bycie popularnym	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Tabela 2. W życiu najważniejsze są dla mnie. Odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K).

	K	M
Rodzina	89,3%	72,3%
Przyjaciele	78,7%	46,8%
Podróżowanie	22,7%	8,5%
Sport	13,3%	51,5%
n	75	47

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 3. W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? (n=122)

prowadzenie własnej firmy	27%
instruktor/instruktor fitness	23,8%
praca w dużej firmie, korporacji	16,4%
dziennikarz/dziennikarka	15,6%
finanse i bankowość	14,8%
zawód artystyczny	14,8%
pilot	12,3%
sportowiec	10,7%

księgowy/księgowa	7,4%
policjant/policjantka	7,4%
nauczyciel/nauczycielka	5,7%
astronauta	5,7%
kucharz/kucharka	4,1%
fryzjer/fryzjerka	3,3%
praca w zakładzie kosmetycznym	3,3%
lekarz/lekarka	3,3%
zajmowanie się domem	3,3%
ratownik medyczny	2,5%
pracownik/pracownica pomocy społecznej	2,5%
rolnik	1,6%
inżynier	1,6%
pielęgniarka	1,6%
weterynarz	1,6%
sprzedawca/sprzedawczyni	1,6%
praca na budowie	0,8%
strażak	0,8%
naukowiec	0%
mechanik samochodowy	0%

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 4. W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? Odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

	K	M
praca w biurze	41,3%	6,4%
opieka nad dziećmi (np. praca w przedszkolu)	10%	0%
praca w wojsku	8%	25,5%
polityk	0%	19,1%
kierowca/motorniczy/maszynista	0%	8,5%
n	75	49

Procenty się nie sumują do 100%, ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Tabela 5. W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K).

Inny zawód... Jaki? (K)	Inny zawód... Jaki? (M)
behawiorysta zwierząt	
cukiernik	
dietetyk	
piosenkarka	
podróżnik	dyplomata
praca w klubie piłkarskim Legia Warszawa	grafik komputerowy
prawnik (2)	inwestor
psycholog	kapitan statku
reżyser	kurier rowerowy
tłumacz (4)	tłumacz
tłumacz z języka angielskiego	żołnierz

Tabela 6. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	<i>To, jak wyglądam, jest dla mnie ważne</i>	<i>Mój wygląd wpływa na to, jak traktują mnie inni</i>	<i>Jestem osobą atrakcyjną</i>
Zdecydowanie się zgadzam	44,3%	30,6%	20%
Raczej się zgadzam	51,6%	57,9%	45%
Raczej się nie zgadzam	2,5%	9,9%	28,3%
Zdecydowanie się nie zgadzam	1,6%	1,7%	6,7%
n	122	121	120

Tabela 7. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? (n=115)

Opinię rodziny	12,2%
Opinię znajomych i przyjaciół	47,4%
Porównuję mój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole	19%
Porównuję mój wygląd z tym, co widzę w telewizji, Internecie, czasopiśmie	9,5%
Sprawdzam, czy jestem atrakcyjny/a dla osób, które mi się podobają	31,9%

Tabela 8. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

<i>Coś innego... Co? (K)</i>	<i>Coś innego... Co? (M)</i>
opinia mężczyzn	dziewczyne
opinię płci przeciwnej	ilość kobiet, ocena dziewczyn
opinię własną	jestem sobą i dobrze mi z tym
ubieram się jak chce i nie patrzę na innych	mam wyjebane
ważne że ja sama uważam się za osobę atrakcyjną	moja własna ocena
własną opinię	nic
	to jak patrzę na mnie kobiety

Rodzicielstwo

Tabela 9. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś mieć dziecko (dzieci)? (n=121)

Tak	66,1%
Nie	5,8%
Nie wiem	21,5%
Nie zastanawiałem/am się nad tym	6,6%

Tabela 10. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem... Odpowiedzi całej grupy oraz mężczyzn (M) i kobiet (K)

	Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją karierę zawodową.	Gdyby urodziło mi się dziecko miałyby to wpływ na moją dalszą edukację.	
		K	M
Zdecydowanie się zgadzam	45,50%	68,0%	42,6%
Raczej się zgadzam	31,40%	22,7%	42,6%
Raczej się nie zgadzam	19,80%	9,3%	6,4%
Zdecydowanie się nie zgadzam	3,30%	0,0%	8,5%
n	121	75	47

Bezpieczeństwo w szkole

Tabela 11. W szkole czuję się... (n=121)

Zazwyczaj dobrze	64,8%
Czasami dobrze	17,2%
Czasami źle	9%
Zazwyczaj źle	8,2%

Tabela 12. W szkole czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

W szkole czuję się... Dlaczego? (K)	W szkole czuję się... Dlaczego? (M)
— bo atmosfera ze strony młodzieży jest nieprzyjemna	— bo ciągle dostaję jedyńki
— bo jest fajnie	— bo czuję się bezpieczny
— bo jest nudno	— bo nie mam problemów i serdecznie nie lubię tego miejsca
— bo mam moich ziomków	— bo panuje tu dobra atmosfera
— bo mam przyjaciół i osoby, które mi pomogą, gdy będę tego potrzebować	— bo są w klasie fajni ludzie i ogólnie czuję się pewnie
— bo mogę się spotkać ze znajomymi, porozmawiać, pośmiać się	— bo system szkolny jest niedopracowany
— bo nie jest źle	— bo tak
— bo nie spełnia moich oczekiwań co do edukacji	— bo takie jest życie
— bo się nie wysypiam	— czuję się wyszydzany i gnębiony przez nauczycieli
— bo w klasie jest przyjemnie, są znajomi	— dużo nauki
— czasami dobrze, bo są dni, kiedy jest dużo sprawdzianów	— głównie dobijająca jest wszechobecna nuda, ale zawsze jest ktoś z kim można pogadać
— czasami nie ma moich znajomych lub jest dużo sprawdzianów, wtedy czuję się źle. Ale jest to rzadkie	— jest miło
— czasami nie odnajduję się wśród ludzi po długiej nieobecności	— mam dobre kontakty z rówieśnikami
— czasami panuje nerwowa, nieprzyjemna atmosfera	— mam dziewczynę, przyjaciół, dobry kontakt z większością nauczycieli. Jest ogólnie „ciepły” klimat
— czuję się akceptowana	— mogę się spotkać ze znajomymi i poartować
— dlatego że czuję się dobrze, nie mam konfliktów z nikim	— nie chce mi się
	— nie ma problemów
	— nie mam problemów, poza matematyką
	— nie odczuwam żadnych negatywnych słów
	— nie spotyka mnie nic złego, chyba że złe stopnie

<i>W szkole czuję się... Dlaczego? (K)</i>	<i>W szkole czuję się... Dlaczego? (M)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — dobre traktowanie — dobrze czuję się w mojej klasie — jest dobra atmosfera — jest fajnie, mili znajomi i atmosfera — jestem akceptowana przez rówieśników — ludzie nie traktują mnie źle, nauka idzie mi dobrze — mam przyjaciół, na których mogę polegać, a także nauczycieli, z którymi można się dogadać — mam tam znajomych, z którymi się dogaduję — mam w szkole kolegów, przyjaciół — nie lubię pytania w szkole, jest stresujące — nie lubię szkoły i ludzi w niej, nauczycieli — nie lubię szkoły, mojej klasy i niesprawiedliwych nauczycieli — nie utożsamiam się z większością uczniów — nie wysypiam się — ponieważ atmosfera w szkole jest bardzo przyjemna — ponieważ dobrą atmosferę tworzą moi przyjaciele — ponieważ jest tam miła atmosfera, mam przyjaciół — ponieważ mam dobre oceny i zależy mi, żeby dostać się na dobre studia — ponieważ mam tu wiele bliskich osób — ponieważ mam w klasie wielu przyjaciół, którzy potrafią poprawić mi humor — ponieważ nikt mi nie dokucza i czuję się swobodnie — ponieważ panuje dobra atmosfera — ponieważ panuje tu dość miła atmosfera — ponieważ w mojej klasie panuje miła atmosfera, wszyscy są zżyci ze sobą — ponieważ w szkole nie mam problemów z uczniami i nauczycielami — przez stres — spotykam się ze swoimi znajomymi — to zależy od mojego humoru — zależy od dnia i przedmiotów, które wtedy mam — zależy od nauczyciela, jak wytłumaczy temat, czasami od klasy — ze względu na atmosferę na lekcji — zmęczenie 	<ul style="list-style-type: none"> — nuda — nudy — parę osób mnie irytuje — ponieważ czasami organizowane są ciekawe zajęcia — ponieważ czuję się akceptowanym przez innych — ponieważ mam tu znajomych — ponieważ mam znajomych — ponieważ nie codziennie mam dobry humor — ponieważ odpowiadają mi ludzie i atmosfera — ponieważ są ciekawe zajęcia — ponieważ za dużo zadają — to zależy od atmosfery w klasie — w domu mi się nudzi — z racji lepszego bądź gorszego dnia — zależy od dnia i od lekcji — zdarzają się różne sytuacje, raz lepsze raz gorsze

Tabela 13. W których miejscach w szkole czujesz się najlepiej (najbezpieczniej, najbardziej komfortowo)? (n=110)

W klasie	3,2
W szatni	4,2
Na korytarzu	4,4
W pokoju nauczycielskim	5,9
W sekretariacie/gabiniecie dyrektora	6,1
W łazience	6,2
W pokoju pedagoga	6,8
W stołówce	6,8
W gabinecie pielęgniarki	M=5,6 K=6,8
W sali gimnastycznej/na boisku	M=4,2 K=5,4

Uśrednione rangi całej grupy oraz mężczyzn (M) i kobiet (K), gdzie 10 to miejsce najmniejszego, a 1 największego komfortu i poczucia bezpieczeństwa

Tabela 14. Odpowiedzi na pytanie o doświadczanie przemocy w szkole*

Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś...	K	M	K i M	Jeśli tak, kto był sprawcą?*
Agresji fizycznej	9,3%	26,1%		uczeń (78,8%) uczennica (5,3%) nauczyciel (26,3%) nauczycielka (21,1%)
Zastraszania			10,7%	uczeń (53,8%) uczennica (30,8%) nauczyciel (15,4%) nauczycielka (23,1%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (7,7%)
Ponizania			30,6%	uczeń (56,8%) uczennica (35,1%) nauczyciel (32,4%) nauczycielka (16,2%)
Dokuczania			32,5%	uczeń (71,6%) uczennica (46,2%) nauczyciel (12,8%) nauczycielka (5,1%)
Szantażowania	2,7%	20%		uczeń (36,4%) uczennica (27,3%) nauczyciel (27,3%) nauczycielka (45,5%)
Nękania w Internecie			2,5%	uczeń (66,7%) uczennica (33,3%) nauczycielka (66,7%)
Krytykowania			53,3%	uczeń (51,6%) uczennica (35,9%) nauczyciel (46,9%) nauczycielka (40,6%) (inni) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (1,6%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (3,1%)

<i>Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś...</i>	K	M	K i M	<i>Jeśli tak, kto był sprawcą?*</i>
Przezywania			31,4%	uczeń (76,3%) uczennica (47,4%) nauczyciel (10,5%) nauczycielka (10,5%)
Plotkowania na twój temat			62,3%	uczeń (63,2%) uczennica (61,8%) nauczyciel (17,1%) nauczycielka (17,1%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (6,6%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (6,6%)

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic.

*Procenty wskazań sprawców się nie sumują do 100 ponieważ można było wskazać więcej niż jednego sprawcę/sprawczynię

Tabela 15. *Odpowiedzi na pytanie o stosowanie przemocy w szkole*

<i>Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...</i>	K	M	K i M	<i>Jeśli tak, to wobec kogo?*</i>
Agresji fizycznej	0%	17%		uczeń (100%) uczennica (12,5%) nauczycielka (12,5%)
Zastraszania	0%	6,4%		uczeń (100%) uczennica (33,3%) nauczycielka (33,3%)
Ponizania	1,3%	17%		uczeń (77,6%) uczennica (33,3%) nauczycielka (11,1%)
Dokuczania	12%	40,4%		uczeń (82,1%) uczennica (39,3%) nauczyciel (3,6%) nauczycielka (14,3%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (3,6%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (3,6%)
Szantażowania			1,6%	uczeń (50%) uczennica (50%) nauczycielka (50%)
Nękania w Internecie	0%	10,6%		uczeń (40%) uczennica (60%) nauczyciel (20%) nauczycielka (20%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (20%)
Krytykowania			39,3%	uczeń (66,7%) uczennica (54,2%) nauczyciel (31,2%) nauczycielka (39,6%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (12,5%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (12,5%)

Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...	K	M	K i M	Jeśli tak, to wobec kogo?*
Przezywania			22,3%	uczeń (63%) uczennica (44%) nauczyciel (18,5%) nauczycielka (3,7%)
Plotkowania	68%	36,2%		uczeń (66,2%) uczennica (69,1%) nauczyciel (36,8%) nauczycielka (41,2%) (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (17,6%) (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole (16,4%)

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic.

*Procenty wskazań się nie sumują do 100, ponieważ można było wskazać więcej niż jedną osobę poszkodowaną.

Relacje z innymi

Tabela 16. W domu czuję się... (n=121)

Zazwyczaj dobrze	92,6%
Czasami dobrze	5%
Czasami źle	2,5%
Zazwyczaj źle	0%

Tabela 17. W domu czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

W domu czuję się... Dlaczego? (K)	W domu czuję się... Dlaczego? (M)
— bardzo dobrze zawsze. Lubię być w domu, mam dobry kontakt z bliskimi	— bo czuję się wolny
— bo jest bezpiecznie	— bo jak przychodzę, to odpalam laptopa włączam film i rozkładam się na łóżku jak młody Bóg
— bo jest Internet i łóżko	— bo jest dobrze
— bo jest mama i mogę się przytulić	— bo jest miła atmosfera
— bo jest miła atmosfera i lubię swoją rodzinę	— bo jest to mój rodzinny dom
— bo jest rodzina	— bo jestem u siebie
— bo jest tam bezpiecznie i przytulnie	— bo jestem w domu
— bo lubię moje miejsce	— bo kocham moją rodzinę
— bo lubię mój dom, nie mam w nim kontaktu z otoczeniem	— bo moja rodzina jest wspaniała
— bo mam bliskich, którzy mi pomogą	— bo rodzice mnie kochają
— bo mam laptopa	— bo tak
— bo mi tam dobrze	— bo tam mieszkam
— bo mogę tam odpocząć	— bo to dom
— bo nie jest źle	— bo to dom i chuj komuś do tego co w nim robię i jak się w nim czuję
— bo panuje tam miła atmosfera, czuję się bezpiecznie	— czuję się tam bezpiecznie i mogę odpocząć
— bo to dom	— dlatego że w domu jest cicho, ciepło, bezpiecznie
— bo w moim domu nie ma złośliwej młodzieży	— dobra atmosfera
— czuje się bezpiecznie i jestem z osobami, które kocham	— jest mi bezpiecznie, ciepło i nie odczuwam stresu takiego jak w szkole. Mogę się wtedy zrelaksować i odpocząć
— czuje się swobodnie i kochana przez rodziców	

W domu czuję się... Dlaczego? (K)

- jest ok.
- jestem tam bezpieczna
- mam dobry kontakt z rodzicami
- no bo tak
- ponieważ czuję się tam bezpiecznie i mam swój własny kąt
- ponieważ czuję się bezpiecznie i nie mam powodów do złego samopoczucia
- ponieważ czuję się kochana i bezpieczna
- ponieważ go lubię
- ponieważ jest ciepło, jest herbatka. Moje siostry z którymi mogę porozmawiać
- ponieważ jest cisza, spokój, mam prawo do prywatności
- ponieważ jest spokojnie i jestem kochana przez rodzinę
- ponieważ jest tam ciepła i rodzinna atmosfera, jestem tam bezpieczna i z rodziną mogę o wszystkim porozmawiać
- ponieważ jest to miejsce w którym mogę odpocząć
- ponieważ jest to mój dom z moją rodziną gdzie panuje przemiła atmosfera
- ponieważ jest w nim dużo miłości, zaufania, bezpieczeństwa i rodzinnej atmosfery
- ponieważ jestem bezpieczny
- ponieważ lubię być w domku
- ponieważ mam dobre relacje z rodzicami
- ponieważ mam dobre warunki mieszkalne oraz rodzinę, która mnie wspiera
- ponieważ mam kochającą rodzinę
- ponieważ mam tam spokój, ciszę i łóżko
- ponieważ mam tam swoje miejsce
- ponieważ mogę tam spokojnie pomyśleć, odpocząć, odreagować, robić to, co lubię, spędzić spokojnie czas
- ponieważ tam mieszkam i mam swoją przestrzeń
- ponieważ to mój dom
- ponieważ traktuje swój dom jak oazę spokoju
- ponieważ w domu czuję się bezpiecznie i nie mam problemów rodzinnych
- posiadam zawsze kochającą i wspierającą rodzinę
- są w nim moi bliscy, atmosfera rodzinna, mogę być sobą bez względu na wszystko chociaż zawsze jestem sobą

W domu czuję się... Dlaczego? (M)

- jestem wśród najbliższych
- ponieważ bo tak
- ponieważ mam dobry kontakt z rodzicami i mam własny kąt
- ponieważ mam spokój fizyczny i psychiczny
- ponieważ mogę odpocząć
- ponieważ nie mam się tam czego obawiać
- ponieważ są tam najbliżsi
- ponieważ wszystko jest jak w najlepszym porządku i nic złego się nie dzieje
- przyjazna atmosfera, dobrze się czuję
- to chyba logiczne
- to jest mój dom. Pozdrawiam
- to zależy od atmosfery w domu
- w domu czuję się komfortowo, ale tylko wtedy, gdy jest coś do zrobienia, lub gdy jestem zmęczony
- w domu czuję się świetnie. Komfort.
- w moim domu czuje się ciepło domowe ognisko, miłość rodziców do mnie i rodzeństwa, wiem że zawsze mogę na nich liczyć
- wszędzie dobrze ale w domu najlepiej
- zazwyczaj dobrze, bo dom to dom, ale zdenierowania ze strony współlokatorów nie da się uniknąć

<i>W domu czuję się... Dlaczego? (K)</i>	<i>W domu czuję się... Dlaczego? (M)</i>
<ul style="list-style-type: none"> — uwielbiam mój dom. Nie muszę myśleć o mojej szkole — w domu czuję się dobrze, bo mam fajną rodzinę — w domu czuję się dobrze ponieważ jest to miejsce w którym mogę odpocząć od szkoły i po prostu być sobą — w domu panują słabe relacje — wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej — zawsze czuję się dobrze, kiedy jestem w domu, czuję się bezpieczna i nikt mi w niczym nie przeszkadza — zawsze czuję się dobrze w domu gdyż świetnie dogaduję się z rodzicami i bardzo podoba mi się mój pokój — zawsze dobrze, ponieważ jest tam moja rodzina i najważniejsze osoby w moim życiu <ul style="list-style-type: none"> — mama i tata — zazwyczaj dogaduję się z rodzicami, mam starszego brata, którego bardzo kocham 	

Tabela 18. *Osoby, z którymi mieszkam to... (n=120)*

	K	M
W większości mężczyźni/chłopcy	9,3%	22,2%
W większości kobiety/dziewczęta	42,7%	17,8%
Mniej więcej tyle samo mężczyzn/chłopców oraz kobiet/dziewcząt	48%	60%

Tabela 19. *W kontakcie z chłopcami/dziewczynami czuję się... (n=120)*

	<i>W kontakcie z chłopcami czuję się:</i>	<i>W kontakcie z dziewczynami czuję się:</i>
Zupełnie swobodnie	54,9%	52%
Raczej swobodnie	41%	40%
Raczej niekomfortowo	1,6%	4,9%
Całkiem niekomfortowo	0,8%	0,8%

Tabela 20. *Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy. (n=122)*

Zdecydowanie się zgadzam	6,6%
Raczej się zgadzam	18%
Raczej się nie zgadzam	36,1%
Zdecydowanie się nie zgadzam	39,3%

Tabela 21. *Jeśli byłeś/byłaś w związku, to jak czułaś/czuteś się w tej relacji? (n=97)*

	K	M	K i M
Szanowany/szanowana			85,6%
Doceniany/doceniana			81,2%
Mogłaś/mogłeś samodzielnie podejmować różne decyzje			75,5%
kontrolowana/kontrolowany			44,9%
Twój chłopak lub Twoja dziewczyna wywierał/a na Ciebie presję			18,6%
Zastraszana/zastraszany			5,1%
Kochany/kochana	96,8%	78,8%	
Izolowana/izolowany od przyjaciół	25%	6,1%	

Odpowiedzi osób, które zadeklarowały, że były w związku.

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic

Postawy wobec równego traktowania i ról społecznych

Tabela 22. *Kto Twoim zdaniem powinien...*

	<i>...pracować zarobkowo?</i>	<i>...powinien wykonywać drobne naprawy w domu?</i>	<i>...zajmować się dziećmi?</i>		<i>...sprzątać i utrzymywać porządek w domu?</i>	
	K i M	K i M	K	M	K	M
Kobiety	0,9%	0%	6,9%	25,5%	4,2%	40,4%
Raczej kobiety	2,6%	2,5%	25%	34%	16,7%	23,4%
Po równo	48,7%	10,1%	66,7%	40,4%	69,4%	36,2%
Raczej mężczyźni	27,4%	24,4%	1,4%	0%	4,2%	0%
Mężczyźni	20,5%	63%	0%	0%	5,6%	0%
N	117	119	72	47	72	47

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic

Tabela 23. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) powinni być równo traktowani		To byłby dla mnie kłopot, gdyby mój partner w przyszłości zarabiał więcej ode mnie/gdyby moja partnerka w przyszłości zarabiała więcej ode mnie.		Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) są równo traktowani	Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych
	K	M	K	M		
Zdecydowanie się zgadzam	49,3%	40,4%	2,7%	17%	7,40%	15,6%
Raczej się zgadzam	41,3%	36,2%	14,7%	19,1%	36,90%	50%
Raczej się nie zgadzam	8%	14,9%	14,7%	23,4%	41%	19,7%
Zdecydowanie się nie zgadzam	1,3%	8,5%	38,7%	40%	14,80%	13,9%
n	75	49	75	47	122	121

Odpowiedzi procentowe oddzielnie dla uczniów i uczennic zostały przedstawione tylko w sytuacji występowania istotnych różnic.

Tabela 24. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:... Swobodne odpowiedzi mężczyzn (M) i kobiet (K)

...Dlaczego? (K)	...Dlaczego? (M)
— bo ludzie dorośli są dojrzałi i inaczej się zachowują	— bo nie widziałem, żeby ktoś był faworyzowany ze względu na płeć
— bo nauczyciele faworyzują niektórych	— bo tak
— bo nie widzę żadnego gorszego traktowania dziewczyn i chłopaków	— bo tak mi się wydaje
— chłopcy są lepiej traktowani niż dziewczyny. Od chłopców wymaga się większej sprawności fizycznej	— bo to jest normalne
— dyskryminacja na w-f	— bo wszędzie jest więcej nauczycielek, które faworyzują uczennice
— lecz jest mnóstwo wyjątków, np. klasa żeńska jest z góry źle oceniana lub że dziewczyny są gorsze od chłopaków	— chociażby wykonywanie takich samych i tyle samo ćwiczeń
— mam w klasie mniej chłopców przez co są traktowani w klasie jak rodzyнки	— dlaczego?
— nauczyciele chyba bardziej lubią chłopców pod względem poczucia humoru i żartowania, a dziewczyny pod względem nauki	— dziewczyny są lepiej faworyzowane, oceny mają często lepsze, ponieważ nie są chłopakami
— nauczyciele faworyzują niektórych uczniów	— dziewczyny są lepiej traktowane
— nauczyciele i pracownicy szkoły nie zwracają uwagi na płeć ucznia	— dziewczyny są wiadomo faworyzowane
— nauczyciele nie robią podziału na płeć, nie ma szczególnego traktowania czy ulg dla kobiet czy mężczyzn. Wszyscy są traktowani równo	— dziewczyny się podlizują i udają inne niż są, mają wielkie dekolty
— nauczyciele raczej lepiej traktują chłopców ponieważ uważają ich za bardziej rozrywkowych i śmieszniejszych od dziewczyn	— na w-f-ie dla chłopców są dużo cięższe ćwiczenia, gdy dziewczyny prawie nie muszą ćwiczyć
	— nauczyciele częściej faworyzują dziewczyny
	— nie byłem świadkiem „podziału płciowego”
	— nie słyszałem o negatywnym traktowaniu chłopców czy dziewcząt
	— nie spotkałem się w szkole z takim zachowaniem
	— nie znam przypadków faworyzowania kogośkolwiek przez nauczyciela

...Dlaczego? (K)	...Dlaczego? (M)
<ul style="list-style-type: none"> — nie ma czegoś takiego jak równouprawnienie, zwracając się z prośbą, poleceniem, zawsze zwraca się uwagę na płeć — nie ma dyskryminacji — nie spotkałam się z większą sympatią do jednej płci — nie widać było, żeby ktoś kogoś wywyższał, bądź poniżał ze względu na płeć — nie widać w szkole żadnej dyskryminacji — nie zauważyłam, żeby było inaczej — nigdy nie spotkałam się z dyskryminacją któregoś z uczniów ze względu na płeć — nikt nikogo nie dyskryminuje — niektórzy nauczyciele obgadują uczniów z innych klas — od chłopców wymaga się większej pracy fizycznej np. pomocy w noszeniu ławek, a od dziewczyn lepszego zachowania — odczuwana jest faworyzacja ze względu na płeć — ponieważ dla nich każdy uczeń jest równy i nauczyciele starają się być obiektywni — ponieważ jest tak, że dziewczyna musi być obowiązkowa itp., a chłopak to chłopak — ponieważ nie widziałam przypadku, gdzie chłopak (dziewczyna) byli np. lepiej traktowani — ponieważ nie zauważyłam takich sytuacji — ponieważ w naszej szkole nie wywyższa się uczniów ze względu na płeć — pracownicy szkoły traktują uczniów po równo, nie patrzą na płeć — są sytuacje, gdy nie są traktowani równo — szczególnie na łączonym wf-ie dziewczęta mają łatwiej — to zależy pod jakim względem — uważam, że płeć nie jest istotna dla dorosłych w mojej szkole, aczkolwiek na pewno zdarzały się przypadki o których nie wiem — zależy który nauczyciel. Niektórzy nauczyciele wolą lekcje z chłopakami i gnębią dziewczyny, niektórzy wolą dziewczyny i stawiają im wyższe oceny niż chłopakom. Ale nie wszyscy! 	<ul style="list-style-type: none"> — niektóre nauczycielki/nauczyciele wywyższają kobiety ponad klasę — nigdy nie spotkałem się z faktem innego traktowania ze względu na płeć — nikt nikogo nie faworyzuje — ponieważ dziewczyny się podlizują i mają dekolty — ponieważ dziewczyny zawsze są faworyzowane — ponieważ ludzie są oceniani przez to, jakiej są płci — ponieważ nie są np. kobiety wywyższane i lepiej traktowane przez nauczycieli — ponieważ tak jest

Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych? Dlaczego?

Tabela 25. Komu Twoim zdaniem jest łatwiej w życiu?

	K	M
Mężczyznom i chłopcom	52,7%	19,6%
Kobietom i dziewczętom	9,5%	30,4%
Nikom	37,8%	50%
n	74	46

Prawa Człowieka**Tabela 27.** Procent osób, które odpowiedziały twierdząco w pytaniach dotyczących praw człowieka

	Uważam, że mam...	Prawa człowieka to...
prawo do życia*	99,2%	98,3%
prawo do nauki	100%	96,5%
prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego	99,2%	95%
wolność myśli, sumienia i wyznania	97,5%	93,1%
prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego	99,2%	92,9%
prawo do nietykalności cielesnej	96,6%	92,4%
prawo do posiadania własnych rzeczy	99,2%	88,5%
prawo do rzetelnego procesu sądowego	94,2%	87,2%
prawo do zawarcia małżeństwa	96,7%	87%
wolność wyrażania opinii	96,7%	85%
prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się	96,7%	79,6%
prawo do odpoczynku	99,2%	78,6%
prawo do korzystania z Internetu	99,2%	72,1%
prawo do wyboru przyjaciół	100%	70,9%
prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem	98,3%	70,9%
prawo do zdrowego jedzenia	99,2%	67,3%
prawo do odmowy przyjęcia mandatu	88,3%	67,3%
prawo do zabawy	100%	67%
prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony	74,8%	63,6%

Pogrubioną czcionką zaznaczone są prawa człowieka według Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ

Badanie 2

Obecności i oceny

Tabela 28. Wyniki korelacji ρ Spearmana przy $p < 0,05$ dla poszczególnych przedmiotów i liczby nieobecności w szkole ($n=176$)*

	zachowanie	język polski	matematyka	wf	główny język obcy	historia	fizyka	liczba usprawiedliwionych obecności
zachowanie	1							
język polski	0,47	1						
matematyka	0,44	0,51	1					
wf	0,45	0,31	0,31	1				
główny język obcy	0,3	0,33	0,44	0,21	1			
historia	0,31	0,49	0,44	0,16	0,25	1		
fizyka	0,33	0,41	0,58	0,27	0,33	0,33	1	
liczba usprawiedliwionych obecności	-0,21	-0,2	-0,25	-0,28	-0,28	-0,2	-0,19	1
liczba nieusprawiedliwionych nieobecności	-0,6	-0,23	-0,35	-0,32	-0,19	-0,19	-0,41	0,2

* Przyjęto następującą interpretację wskaźnika korelacji: 0,0 do 0,3 — słaby związek; 0,3 do 0,6 — umiarkowany związek, 0,6 do 1 — znaczący związek

Badanie 3

Wartości i przyszłość

Tabela 30. W życiu najważniejsze są dla mnie... ($n=31$)

Rodzina	83,9%
Relacje z partnerem/partnerką	58,1%
Wykształcenie	58,1%
Przyjaciele	51,6%
Szacunek ze strony innych	48,4%
Moja religia	35,5%
Moje hobby	25,8%
Akceptacja ze strony rówieśników	22,6%
Podróżowanie	19,4%
Pieniądze	16,1%
Troska o środowisko naturalne	9,7%
Kariera	9,7%
Sport	6,5%
Moda i atrakcyjny wygląd	6,5%
Aktywność w internecie	3,2%
Telewizja i filmy	3,2%
Mój telefon	0%
Markowe rzeczy	0%
Bycie popularnym	0%

Procenty się nie sumują do 100% ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Obraz siebie

Tabela 31. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	<i>To, jak wyglądam, jest dla mnie ważne</i>	<i>Mój wygląd wpływa na to, jak traktują mnie inni</i>	<i>Jestem osobą atrakcyjną</i>
Zdecydowanie się zgadzam	39,7%	35,5%	20%
Raczej się zgadzam	54,8%	48,4%	66,7%
Raczej się nie zgadzam	6,5%	12,9%	13,3%
Zdecydowanie się nie zgadzam	0%	3,2%	0%
N	31	31	31

Tabela 32. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności? (n=31)

Opinię rodziny	38,7%
Opinię znajomych i przyjaciół	48,4%
Porównuję mój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole	25,8%
Porównuję mój wygląd z tym, co widzę w telewizji, Internecie, czasopiśmie	0%
Sprawdzam, czy jestem atrakcyjny/a dla osób, które mi się podobają	16,1%

Procenty się nie sumują do 100% ponieważ można było wybrać więcej niż jedną odpowiedź

Rodzicielstwo

Tabela 33. Czy planujesz w przyszłości mieć dziecko (dzieci)? (n=30)

Tak	66,7%
Nie	33,3%

Tabela 34. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	<i>Narodziny dziecka miałyby wpływ na moją karierę zawodową.</i>	<i>Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją dalszą karierę zawodową.</i>
Zdecydowanie się zgadzam	33,3%	20%
Raczej się zgadzam	25%	70%
Raczej się nie zgadzam	25%	10%
Zdecydowanie się nie zgadzam	16,7%	0%
n	12	20

Tabela 35. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś mieć dziecko? (n=22)

Tak	45,5%
Nie	18,2%
Nie wiem	18,2%
Nie zastanawiałem/am się nad tym	18,2%

Tabela 36. W szkole czuję się (n=31)

Zazwyczaj dobrze	74,2%
Czasami dobrze	6,5%
Czasami źle	16,1%
Zazwyczaj źle	3,2%

Tabela 37. W szkole czuję się... Dlaczego? Swobodne odpowiedzi

W szkole czuję się... Dlaczego?
realizuje się zawodowo
lubię moją pracę, widzę sympatię ze strony uczniów, których uczę
odbieram środowisko pracy neutralnie. Lepsze czy gorsze momenty się zdarzają
zawód wybrałam świadomie i dalej chcę go wykonywać
wynika to z atmosfery panującej w klasie, w jaki sposób odnoszą się do nauczyciela
lubię swoją pracę, odczuwam satysfakcję z jej wykonywania, jestem w pozytywnym środowisku pracy
ingerencja
ponieważ czuję się bezpiecznie i komfortowo
ponieważ panuje w niej atmosfera wzajemnego szacunku
cenię sobie życzliwą atmosferę
bo tak
zależy od atmosfery
bo robię to, co lubię
bo tak. Pracuję w środowisku ludzi dziwnych
mało miejsca w pokoju nauczycielskim

Tabela 38. W których miejscach w szkole czujesz się najlepiej (najbezpieczniej, najbardziej komfortowo)? (n=18)

W klasie	2,8
W szatni	6,4
Na korytarzu	5,4
W sali gimnastycznej/ na boisku	7,3
W pokoju nauczycielskim	4,1
W sekretariacie/gabiniecie dyrektora	6,1
W łazience	5,2
W gabinecie pielęgniarki	7,1
W pokoju pedagoga	6,2
W stołówce	7,4

Uśrednione rangi całej grupy, gdzie 10 to miejsce najmniejszego, a 1 największego komfortu i poczucia bezpieczeństwa

Tabela 39. Odpowiedzi na pytanie o doświadczanie przemocy w szkole (n=29)

	Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś...	Jeśli tak, kto był sprawcą?
Agresji fizycznej	6,7%	(inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole
Zastraszania	13,3%	uczeń nauczycielka
Ponizania	20%	uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole
Dokuczania	16,7%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Szantażowania	6,7%	nauczyciel nauczycielka
Nękania w internecie	6,9%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka
Krytykowania	60%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Przezywania	20%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka
Plotkowania na Twój temat	58,6%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole

Tabela 40. Odpowiedzi na pytanie o stosowanie przemocy w szkole (n=29)

Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...		Jeśli tak, to wobec kogo?
Agresji fizycznej	0%	
Zastraszania	0%	
Ponizania	3,3%	nauczyciel nauczycielka
Dokuczania	0%	
Szantażowania	0%	
Nękania w Internecie	0%	

Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą...		Jeśli tak, to wobec kogo?
Krytykowania	25%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole
Przezywania	6,9%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka
Plotkowania	44,8%	uczeń uczennica nauczyciel nauczycielka (inny) dorosły mężczyzna pracujący w szkole (inna) dorosła kobieta pracująca w szkole

Relacje z innymi

Tabela 41. W domu czuję się... (n=29)

Zazwyczaj dobrze	96,6%
Czasami dobrze	3,4%
Czasami źle	0%
Zazwyczaj źle	0%

Tabela 42. Osoby, z którymi mieszkam to... (n=27)

W większości mężczyźni/chłopcy	33,3%
W większości kobiety/dziewczeta	14,8%
Mniej więcej tyle samo mężczyzn/chłopców oraz kobiet/dziewcząt	51,9%

Tabela 43. W kontakcie z mężczyznami/kobietami czuję się...

	W kontakcie z mężczyznami czuję się:	W kontakcie z kobietami czuję się:
Zupełnie swobodnie	46,7%	53,3%
Raczej swobodnie	53,3%	46,7%
Raczej niekomfortowo	0%	0%
Całkiem niekomfortowo	0%	0%
n	30	30

Tabela 44. Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy (n=30)

Zdecydowanie się zgadzam	3,3%
Raczej się zgadzam	23,3%
Raczej się nie zgadzam	43,3%
Zdecydowanie się nie zgadzam	30%

Postawy wobec równego traktowania i ról społecznych

Tabela 45. Kto Twoim zdaniem powinien...

	...pracować zarobkowo?	...wykonywać drobne naprawy w domu?	...zajmować się dziećmi?	...sprzątać i utrzymywać porządek w domu?
Kobiety	0%	3,6%	0%	0%
Raczej kobiety	0%	0%	10,7%	3,7%
Po równo	75%	25%	82,1%	92,6%
Raczej mężczyźni	25%	46,4%	3,6%	3,7%
Mężczyźni	0%	25%	3,6%	0%
N	28	28	28	27

Tabela 46. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:...

	<i>To byłby dla mnie kłopot, gdyby mój partner w przyszłości zarabiał więcej ode mnie/ gdyby moja partnerka w przyszłości zarabiała więcej ode mnie</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) powinni być równo traktowani</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) są równo traktowani</i>	<i>Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych</i>
Zdecydowanie się zgadzam	3,3%	93,3%	16,7%	43,3%
Raczej się zgadzam	0%	6,7%	53,3%	53,3%
Raczej się nie zgadzam	20%	0%	20%	3,3%
Zdecydowanie się nie zgadzam	76,7%	0%	10%	0%
N	30	30	30	30

Tabela 47. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem:... Dlaczego?

<i>...Dlaczego?</i>
— czasem jeszcze przebija się pogląd, że dziewczęta są wrażliwsze od chłopców i należy je delikatnie traktować
— nie zauważyłam różnicowania ze względu na płeć
— wymagania oraz ocenianie jest takie samo zarówno w stosunku do dziewcząt i chłopców
— uczenie się i zachowanie nie jest zależne od płci
— nie zauważyłam różnic w traktowaniu dziewczyn i chłopców
— bo tak
— każdy uczeń traktowany jest tak samo

Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych? Dlaczego?

Tabela 48. Komu Twoim zdaniem jest łatwiej w życiu? (n=30)

Mężczyznom i chłopcom	40%
Kobietom i dziewczętom	6,7%
Nikommu	53,3%

Prawa człowieka

Tabela 49. Procent osób, które odpowiedziały twierdząco w pytaniach dotyczących praw człowieka

	Uważam, że mam...	Prawa człowieka to...
prawo do życia*	100%	100%
prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego	96,7%	100%
prawo do rzetelnego procesu sądowego	100%	100%
wolność myśli, sumienia i wyznania	100%	95,7%
prawo do nietykalności cielesnej	100%	95,7%
prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego	100%	95%
wolność wyrażania opinii	100%	91,7%
prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się	100%	91,3%
prawo do nauki	100%	85%
prawo do zawarcia małżeństwa	93,3%	83,3%
prawo do odpoczynku	93,3%	53,8%
prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony	100%	53,8%
prawo do posiadania własnych rzeczy	96,7%	53,3%
prawo do odmowy przyjęcia mandatu	100%	38,5%
prawo do zabawy	93,3%	33,3%
prawo do korzystania z Internetu	96,7%	27,3%
prawo do wyboru przyjaciół	93,3%	25%
prawo do zdrowego jedzenia	96,7%	10%
prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem	100%	10%

Pogrubioną czcionką zaznaczone są prawa człowieka według Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka ONZ

Narzędzia: ankieta zastosowana podczas badania przeprowadzonego w szkołach

Płeć:	
Rok urodzenia:	

1. W życiu najważniejsze są dla mnie: (zaznacz maksymalnie 5 najważniejszych odpowiedzi)

- | | | |
|--|---|---|
| <input type="checkbox"/> Pieniądze | <input type="checkbox"/> Kariera zawodowa | <input type="checkbox"/> Sport |
| <input type="checkbox"/> Wykształcenie | <input type="checkbox"/> Telewizja i filmy | <input type="checkbox"/> Bycie popularnym |
| <input type="checkbox"/> Szacunek ze strony innych | <input type="checkbox"/> Aktywność w Internecie | <input type="checkbox"/> Akceptacja ze strony rówieśników |
| <input type="checkbox"/> Podróżowanie | <input type="checkbox"/> Rodzina | <input type="checkbox"/> Przyjaciele |
| <input type="checkbox"/> Mój telefon | <input type="checkbox"/> Moda i atrakcyjny wygląd | <input type="checkbox"/> Relacja z moim chłopakiem /z moją dziewczyną |
| <input type="checkbox"/> Moja wiara (religia) | <input type="checkbox"/> Markowe rzeczy | <input type="checkbox"/> Inne rzeczy (jaki?) |
| <input type="checkbox"/> Troska o środowisko naturalne | <input type="checkbox"/> Moje hobby | |
| | | |

2. W jakim zawodzie widzisz siebie w przyszłości? (zaznacz maksymalnie 3 odpowiedzi)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> fryzjer/fryzjerka | <input type="checkbox"/> rolnik |
| <input type="checkbox"/> praca w zakładzie kosmetycznym | <input type="checkbox"/> weterynarz |
| <input type="checkbox"/> praca w biurze | <input type="checkbox"/> policjant/policjantka |
| <input type="checkbox"/> instruktor/ instruktorka <i>fitness</i> ,
trener sportowy /trenerka sportowa | <input type="checkbox"/> strażak |
| <input type="checkbox"/> finanse i bankowość | <input type="checkbox"/> ratownik medyczny/ratowniczka medyczna |
| <input type="checkbox"/> praca na budowie | <input type="checkbox"/> praca w wojsku |
| <input type="checkbox"/> zajmowanie się domem | <input type="checkbox"/> sprzedawca/sprzedawczyni |
| <input type="checkbox"/> inżynier | <input type="checkbox"/> naukowiec |
| <input type="checkbox"/> nauczyciel/ nauczycielka | <input type="checkbox"/> astronauta |
| <input type="checkbox"/> lekarz/lekarka | <input type="checkbox"/> pilot |
| <input type="checkbox"/> pielęgniarz/ pielęgniarzka | <input type="checkbox"/> opieka nad dziećmi (np. praca w przedszkolu) |
| <input type="checkbox"/> prowadzenie własnej firmy | <input type="checkbox"/> pracownik/pracownica pomocy społecznej |
| <input type="checkbox"/> Praca w dużej firmie/korporacji | <input type="checkbox"/> mechanik samochodowy |
| <input type="checkbox"/> księgowy/ księgowka | <input type="checkbox"/> kierowca/motorniczy/maszynista |
| <input type="checkbox"/> polityk | <input type="checkbox"/> sportowiec/sportsmenka |
| <input type="checkbox"/> zawód artystyczny (np. muzyk, artysta/
artystka) | <input type="checkbox"/> kucharz/kucharka |
| | <input type="checkbox"/> dziennikarz/dziennikarka |
| | <input type="checkbox"/> Inny (jaki?) |
| | |

3. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „To, jak wyglądam, jest dla mnie ważne”:

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

4. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Mój wygląd wpływa na to, jak traktują mnie inni”:

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

5. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Jestem osobą atrakcyjną”:

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

6. Co najbardziej bierzesz pod uwagę przy ocenie swojej atrakcyjności?

- Opinię rodziny
 Opinię znajomych i przyjaciół
 Porównuję mój wygląd z tym, jak wyglądają inne osoby w szkole
 Porównuję mój wygląd z tym, co widzę w telewizji, Internecie, czasopiśmie
 Sprawdzam, czy jestem atrakcyjny/a dla osób, które mi się podobają
 Coś innego:

7. Czy w przyszłości chciałbyś/chciałabyś mieć dziecko (dzieci)?

- Tak
 Nie
 Nie wiem
 Nie zastanawiałam/em się nad tym

8. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją dalszą edukację.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

9. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Gdyby urodziło mi się dziecko, miałyby to wpływ na moją karierę zawodową.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

10. W szkole czuję się:

- Zazwyczaj dobrze
 Czasami dobrze
 Czasami źle
 Zazwyczaj źle

Dlaczego?

.....

11. W których miejscach w szkole czujesz się najlepiej (najbezpieczniej, najbardziej komfortowo)? Uszereguj w skali od 1 do 10, gdzie „1” to miejsce, w którym czujesz się najlepiej, a „10” – najgorzej.

- W szatni
- Na korytarzu
- W klasie
- W sali gimnastycznej/na boisku
- W łazience
- W gabinecie pielęgniarki
- W sekretariacie/gabinecie dyrektora
- W pokoju nauczycielskim
- W pokoju pedagoga
- W stołówce
- W innym miejscu (jakim?)
.....

12. Czy w obecnej szkole doświadczyłeś/aś:

<p>Agresji fizycznej <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: pracująca w szkole: mężczyzna kobieta</p>	<p>Zastraszania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: pracująca w szkole: ko- mężczyzna bieta</p>
--	--

<p>Poniżania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: pracująca w szkole: mężczyzna kobieta</p>	<p>Dokuczania, zaczepki <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: pracująca w szkole: ko- mężczyzna bieta</p>
--	---

<p>Szantażowania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>	<p>Nękania w Internecie <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>
---	---

<p>Krytykowania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>	<p>Przezywania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>
--	--

<p>Plotkowania na Twój temat <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>

13. Czy w obecnej szkole byłeś/aś sprawcą:

<p>Agresji fizycznej <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>	<p>Zastraszania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>
---	---

<p>Ponizania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>	<p>Dokuczania, zaczepki <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i></p> <p><input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta</p>
---	---

Szantażowania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i> <input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta	Nękania w Internecie <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i> <input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta
---	---

Krytykowania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i> <input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta	Przezywania <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jego sprawcą?</i> <input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta
--	--

Plotkowania na Twój temat <input type="checkbox"/> TAK <input type="checkbox"/> NIE <i>Jeśli tak, kto był jej sprawcą?</i> <input type="checkbox"/> inny uczeń <input type="checkbox"/> inna uczennica <input type="checkbox"/> nauczyciel <input type="checkbox"/> nauczycielka <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: mężczyzna <input type="checkbox"/> inna osoba dorosła pracująca w szkole: kobieta

14. W domu czuję się:

- Zazwyczaj dobrze
 Czasami dobrze
 Czasami źle
 Zazwyczaj źle

Dlaczego?

.....

.....

15. Kto, Twoim zdaniem, powinien:

	Zajmować się dziećmi	Sprzątać i utrzymywać porządek w domu	Pracować zarobkowo	Wykonywać drobne naprawy w domu
Mężczyźni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kobiety	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mężczyźni i kobiety po równo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raczej kobiety, ale mężczyźni też	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Raczej mężczyźni, ale kobiety też	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) powinni być równo traktowani.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

17. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Chłopcy i dziewczęta (mężczyźni i kobiety) są równo traktowani.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

18. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „Chłopcy i dziewczęta są równo traktowani w mojej szkole przez dorosłych.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

Dlaczego?

.....

.....

19. Komu, Twoim zdaniem, jest łatwiej w życiu?

- Mężczyznom i chłopcom
 Kobietom i dziewczętom
 Ani kobietom, ani mężczyznom

20. Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem: „To byłby dla mnie kłopot, gdyby mój partner w przyszłości zarabiał więcej ode mnie / gdyby moja partnerka w przyszłości zarabiała więcej ode mnie.”

- Zdecydowanie się zgadzam
 Raczej się zgadzam
 Raczej się nie zgadzam
 Zdecydowanie się nie zgadzam

21. Osoby, z którymi mieszkam to:

- W większości mężczyźni/ chłopcy
 W większości kobiety/ dziewczęta
 Mniej więcej tyle samo mężczyzn/ chłopców oraz kobiet/dziewcząt

22.

W kontakcie z chłopcami czuję się:

W kontakcie z dziewczynami czuję się:

- | | | |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| Zupełnie swobodnie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Raczej swobodnie | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Raczej niekomfortowo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Całkiem niekomfortowo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

23 a) Czy byłeś/byłaś kiedyś w związku (czy miałeś/miałaś chłopaka lub dziewczynę?)

- TAK NIE

23 b) Jeśli tak, to jak czułaś/czułaś się w tej relacji:

- Szanowana/szanowany TAK NIE
- Kochana/kochany TAK NIE
- Mogłaś/mogłeś samodzielnie podejmować różne decyzje TAK NIE
- Twój chłopak lub Twoja dziewczyna wywierał/a na Ciebie presję
(np. zmuszał/a Cię do zrobienia czegoś, na co nie miałaś/aś ochoty) TAK NIE
- Kontrolowana/kontrolowany (np. osoba, z którą byłaś/byłeś w związku zawsze
chciała wiedzieć, co robisz, z kim się spotykasz i okazywała złość, jeśli jej tego
nie mówiłaś/ mówiłeś). TAK NIE
- Zastraszana/zastraszany TAK NIE
- Izolowana/izolowany od przyjaciół TAK NIE

25. Większość moich najbliższych znajomych to:

- Chłopcy Dziewczyny Mniej więcej tyle samo
chłopców i dziewcząt

26. Mam kłopoty z powiedzeniem „nie”, czyli z wyrażeniem odmowy.

- Zdecydowanie się zgadzam Raczej się zgadzam Raczej się nie zgadzam Zdecydowanie się nie zgadzam

27. Uważam, że mam prawo do:

- prawo do życia TAK NIE
- prawo do odpoczynku TAK NIE
- prawo do zdrowego jedzenia TAK NIE
- prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego TAK NIE
- prawo do rzetelnego procesu sądowego TAK NIE
- prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego TAK NIE
- wolność myśli, sumienia i wyznania TAK NIE
- prawo do zabawy TAK NIE
- wolność wyrażania opinii TAK NIE
- prawo do posiadania własnych rzeczy TAK NIE
- prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się TAK NIE
- prawo do wyboru przyjaciół TAK NIE
- prawo do zawarcia małżeństwa TAK NIE
- prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem TAK NIE
- prawo do nauki TAK NIE
- prawo do korzystania z Internetu TAK NIE
- prawo do odmowy przyjęcia mandatu TAK NIE
- prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony TAK NIE
- prawo do nietykalności cielesnej TAK NIE

28. Które z wymienionych poniżej praw to prawa człowieka, zgodnie z Europejską Konwencją Praw Człowieka i Podstawowych Wolności?

prawo do życia	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do odpoczynku	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do zdrowego jedzenia	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do wolności i bezpieczeństwa osobistego	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do rzetelnego procesu sądowego	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do poszanowania życia prywatnego i rodzinnego	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
wolność myśli, sumienia i wyznania	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do zabawy	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
wolność wyrażania opinii	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do posiadania własnych rzeczy	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do zgromadzania się i stowarzyszania się	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do wyboru przyjaciół	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do zawarcia małżeństwa	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do ubierania się zgodnie z własnym gustem	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do nauki	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do korzystania z Internetu	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do odmowy przyjęcia mandatu	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do odmowy poddania się przeszukaniu przez pracownika ochrony	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE
prawo do nietykalności cielesnej	<input type="checkbox"/> TAK	<input type="checkbox"/> NIE

29. Jakie prawa ucznia przysługują Ci w szkole?

1.
2.
3.
4.

30. Jakie są obowiązki ucznia, z których powinienes/powinnaś wywiązywać się w szkole?

1.
2.
3.
4.

BIBLIOGRAFIA

- Ayer A.J. *Filozofia w XX wieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997
- Bilewicz M., Marchlewska M., Wiśniewski M., *Mowa nienawiści. Raport z badań sondażowych*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 2014
- Blackburn S. *Oksfordzki słownik filozoficzny*, Książka i Wiedza, Warszawa 1997
- Bohm J., Frey V., Schindlauer D., Władasch K. *Antydyskryminacja. Pakiet edukacyjny*, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005
- Breaux A., Whitaker T. *Jak to robią najlepsi nauczyciele. 7 prostych sekretów*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2011
- Czytanki o edukacji*, pod red. D. Obidniak, ZNP, Warszawa 2011
- Chromiec E. *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004
- Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, pod red. M. Branki i D. Cieślikowskiej, Stowarzyszenie Willa Decjusza, Kraków 2010
- Dolata R. *Szkoła — segregacje — nierówności*, Wydawnictwa UW, Warszawa 2008
- Hołówka J. *Etyka w działaniu*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2001.
- „Inny” w polskiej szkole. *Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, pod. red. E. Pawlic — Rafałowskiej, Miasto Stołeczne Warszawa 2010
- Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2005
- Kompasik. Edukacja na rzecz praw człowieka w pracy z dziećmi*, Stowarzyszenie dla Dzieci i Młodzieży SZANSA, Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009
- Lekcje równości. Postawy i potrzeby kadry szkolnej i młodzieży wobec homofobii w szkole*, pod red. J. Świerszcza, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2012
- Niktorowicz J. *Patriotyzm i nacjonalizm: ku jakiej tożsamości kulturowej?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013
- Pankowski R. *Rasizm a kultura popularna*, Wydawnictwo Trio, Warszawa 2006
- Przewodnik po współczesnej filozofii politycznej*, pod red. R.E. Goodina i P. Pettita, Książka i Wiedza, Warszawa 1998
- Warsztaty kompetencji międzykulturowych — podręcznik dla trenerów*, pod red. M. Lipińskiej, Instytut Profilaktyki Społecznej i Resocjalizacji, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2008
- Schaefer K. *Nauczyciel w szkole*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

