

Katarzyna SMOTER

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

STOSUNEK UCZNIÓW SZKÓŁ GIMNAZJALNYCH DO „INNYCH” I JEGO IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Streszczenie

W tekście przedstawiono wyniki badań ujęte w dysertacji: *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów do Innych* (2016). Uwzględniono 4 wyznaczniki „inności” i 6 kategorii „Innych”. Grupą badawczą stali się gimnazjaliści z klas integracyjnych i nieintegracyjnych z Krakowa. Najlepiej oceniali oni osoby ubogie i na wózku inwalidzkim, a najgorzej: osoby z zespołem Downa. Największe różnice międzygrupowe wystąpiły w ocenie osób czarnoskórych. Badani z klas integracyjnych w większości gorzej oceniali „Innych”, co wskazuje na instytucjonalny poziom integracji i istotność realizacji celów edukacji antydyskryminacyjnej oraz międzykulturowej.

Słowa kluczowe: stosunek, gimnazjaliści, „Inni”.

DETERMINANTS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS’ ATTITUDES TO THE „OTHER” AND ITS PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Summary

The article presents conclusions from dissertation: *Determinants of middle school students’ attitudes to the Other* (2016). I pointed to 4 factors of distinctness and 6 categories „Others”. The research group are students from integration school and school for all from Kraków. The obtained results indicate that people in wheelchairs and poor people have become the best rated „Others”, and the worst – people with Down syndrome. The largest intergroup differences were revealed in relation to black people. Students from integration school are less accepting toward Others than pupils from integration school. This may indicate an institutional level of inclusion in integration classes. It is important to popularize actions serving the purposes of anti-discrimination and intercultural education.

Key words: determinants, middle school students, „Other”.

Wprowadzenie

Pluralizm społeczno-kulturowy stanowi dziś istotny kontekst egzystencji ludzi. W świecie, w którym obcujemy z różnorodnością, która jest „czymś trwałym, czymś niezmiennym, czymś co będzie zawsze” (Szerląg, 2011, s. 7), coraz poważniejszym zadaniem staje się diagnoza postaw różnych grup wobec osób odmiennych, m.in. kulturowo, narodowo, etnicznie, ekonomicznie, religijnie czy sprawnościowo. Analizę relacji między Ja a „Innym” należy uznać także za jeden z podstawowych problemów kształcenia i wychowania (Majerek, 2005, s. 5). Przy uwzględnieniu pedagogicznego aspektu tych analiz, znaczące staje się rozpoznanie ustosunkowań przejawianych przez młodzież gimnazjalną do „Innych” – osób zagrożonych wykluczeniem społecznym. Ukazane tu ujęcie uwzględnia aspekt widzenia inności wiązany z jej często negatywną społeczną oceną. W literaturze przedmiotu można wyodrębnić wiele przykładów tak pojmowanych „Odmieńców”. Spośród nich, dla potrzeb analiz empirycznych, wybrałam 6 kategorii: osoby z niepełnosprawnością skutkującą poruszaniem się na wózku inwalidzkim, osoby z zespołem

Downa, osoby czarnoskóre, osoby doświadczone ubóstwem, osoby należące do mniejszości romskiej i członków związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy. Choć wskazane kategorie nie wyczerpują „katalogu” osób zagrożonych wykluczeniem, stanowią ważne przykłady ukazujące obecne w społeczeństwie zróżnicowanie. Z kolei ujęcie uczniów szkół gimnazjalnych jako grupy badawczej staje się istotne ze względu na pojawiające się w okresie wczesnej adolescencji zainteresowanie innością oraz wzrost interakcji społecznych podejmowanych przez gimnazjalistów z różniącymi się od siebie podmiotami. Pozwala to także zobaczyć przedstawicieli tej grupy jako siłę sprawczą przeobrażeń społecznych – w tym ujęciu analiza ich nastawień stanowi istotną prognozę co do zmian, jakie mogą w przyszłości stać się doświadczeniem polskiego społeczeństwa (Domalewski, 2013).

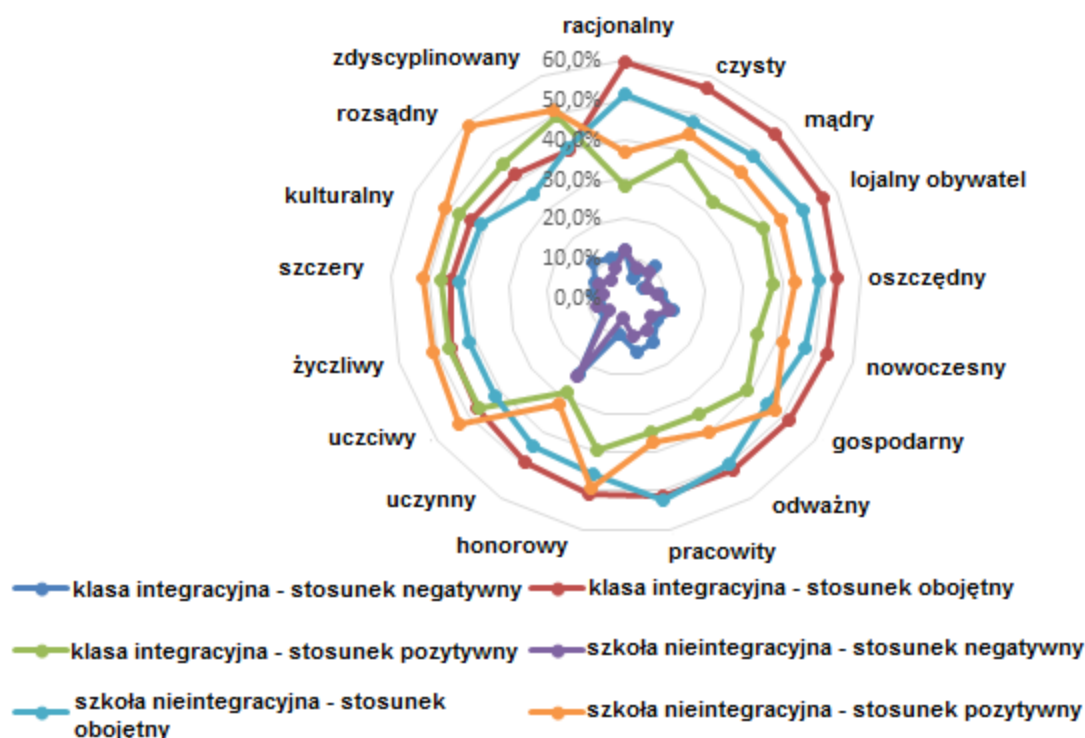
W związku z powyższym, celem tego artykułu stanie się prezentacja właściwości przypisywanych wymienionym „Innym” przez gimnazjalistów z krakowskich szkół¹. Dane te uzyskano dzięki zastosowaniu dyferencjału semantycznego, służącego analizie percepcji obiektów znajdujących się w otoczeniu społecznym badanych (Kondracka, 2011). Ankietowanym zaprezentowano skalę składającą się z 17 par przymiotników i poproszono o przypisanie ich typowym przedstawicielom kategorii zagrożonych wykluczeniem. Wprowadzono tu kryterium różnicujące badaną grupę ze względu na przebyte doświadczenie edukacyjne – na uczniów III klas integracyjnych (grupa pierwsza – 203 osoby) oraz nieintegracyjnych (grupa druga – 353 osoby)². Znaczące stało się tu zatem ujęcie odmienności wiążących się ze środowiskiem szkolnym respondentów. W klasach integracyjnych szczególną uwagę poświęca się realizacji włączania edukacyjnego, a zatem kreowaniu warunków do wspólnej nauki oraz zabawy uczniów posiadających specjalne potrzeby edukacyjne i ich zdrowych rówieśników. Instytucje te powinny stawać się obszarem przyjaznym wobec odmienności, szczególnie tej, która wiąże się z niepełnosprawnością. Widzi się w nich także szansę na kształtowanie pozytywnych nastawień do każdej inności (Garbat, 2003, s. 160).

W odniesieniu do tych zagadnień, ważnym sposobem analizy stosunku staje się zatem ustalenie sposobu postrzegania mniejszości lub jej przedstawicieli przez atrybucję poszczególnych ich cech (Karolczak-Biernacka, Sakowski, 1995, s. 262). W związku z tym znacząca stała się tu analiza właściwości przypisywanych przez gimnazjalistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych osobom poruszającym się na wózkach inwalidzkich. Dane te zostały ujęte na rysunku 1:

¹ Prezentowane w tym artykule analizy empiryczne zostały zrealizowane na potrzeby pracy doktorskiej *Uwarunkowania stosunku gimnazjalistów do Innych*, Uniwersytet Jagielloński, Kraków 2016, napisanej przeze mnie pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej.

² Uzupelnienie ankiet przez gimnazjalistów poprzedzono krótkim ustnym wprowadzeniem, pozwalającym na rozwianie ich wątpliwości co do sposobu odpowiadania na pytania. Podjęto też wysiłki, aby zapewnić odpowiednie warunki realizacji badań (respondenci zostali zapewnieni o anonimowości ich odpowiedzi, wypełnione zaś kwestionariusze podpisywali wybranymi przez siebie pseudonimami).

Osoba poruszająca się na wózku inwalidzkim



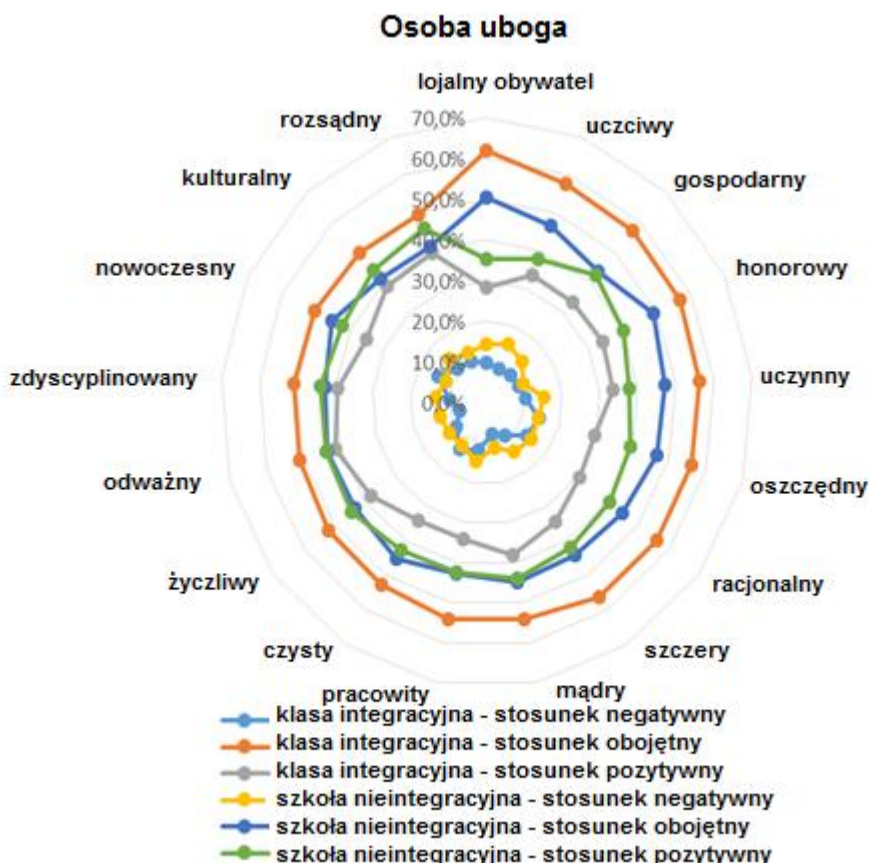
Rysunek 1. Cechy przypisywane „Innym” – osobom poruszającym się na wózkach inwalidzkich w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

Źródło: badania własne.

Wyniki analiz zobrazowane na rysunku 1 wskazują przewagę pozytywnych i obojętnych nastawień emocjonalnych gimnazjalistów do osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. Badani z klas integracyjnych nieco rzadziej pozytywnie oceniali właściwości osób poruszających się na wózkach inwalidzkich niż ankietowani z klas nieintegracyjnych. Nieco większy był u nich także odsetek wskazań negatywnych ocen cech tych „Innych” niż u respondentów ze szkół ogólnodostępnych. Do najbardziej negatywnych, wybieranych przez uczniów z klas integracyjnych, cech przedstawicieli tej kategorii należały: „egoistyczny”, „leniwy” czy „tchórzliwy”. Wśród najbardziej pozytywnie wartościowanych właściwości tych „Innych” wskazać można cechy: „zdyscyplinowany”, „szczerzy” oraz „kulturalny”. Z kolei do najczęściej wybieranych przez badanych z grupy drugiej negatywnych właściwości osób poruszających się na wózkach inwalidzkich należały: „egoistyczny”, „przesądny” czy „zacofany”. Spośród najbardziej pozytywnie ocenianych cech tych „Innych” uczniowie z klas nieintegracyjnych wymieniali następujące: „rozsądny”, „uczciwy”, a także „kulturalny”. W odniesieniu do różnic pomiędzy deklaracjami respondentów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych, zaznaczyły się one na poziomie oceny cech: „rozsądny” ($U=27735,5$; $p=0,0003$), „mądry” ($U=30851,5$, $p=0,0107$), „honorowy” ($U=31842,5$, $p=0,0481$), a także „gospodarny” ($U=30832,5$, $p=0,0462$), przy poziomie istotności 0,05. Respondenci ze szkół ogólnodostępnych w porównaniu do badanych z grupy 1 posiadali nieco bardziej pozytywny stereotyp jednostki poruszającej się na wózku – postrzeganej jako osoba rozważna, która w wielu sytuacjach postępuje

„szlachetnie i honorowo”. Częste wskazywanie cechy gospodarności mogło z kolei wiązać się z docenieniem przez uczniów z grupy drugiej faktu radzenia sobie osób poruszających się na wózku inwalidzkim z sytuacjami życia codziennego nacechowanymi trudnościami wynikającymi z niepełnej sprawności.

Poza przedstawionymi tu informacjami, kluczowa stała się także analiza wypowiedzi gimnazjalistów dotyczących pozytywnych i negatywnych właściwości przypisywanych osobom ubogim. Dane te ujęto na rysunku 2.



Rysunek 2. Cechy przypisywane „Innym” – osobom ubogim w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

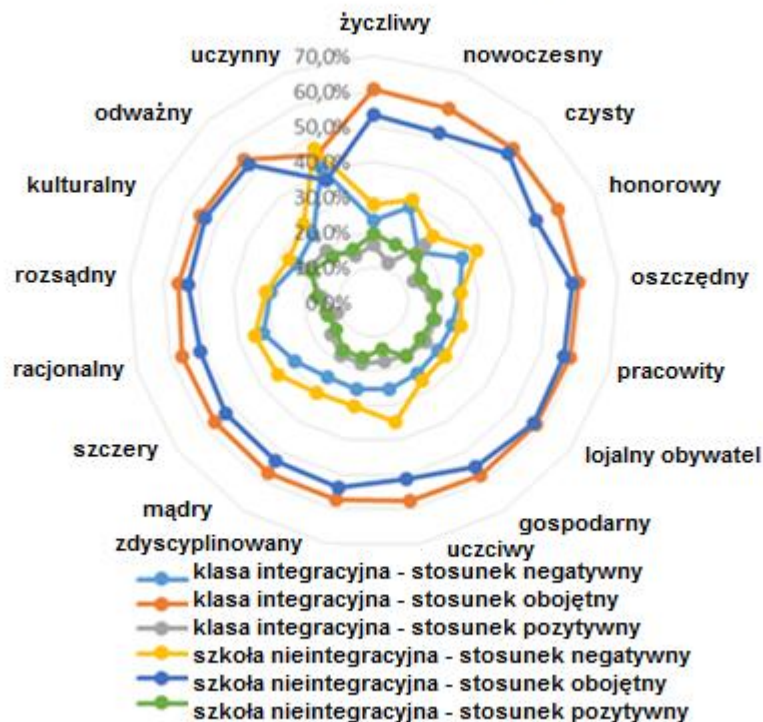
Źródło: badania własne.

Należy zwrócić uwagę na wysoki procentowo wskaźnik indyferentnych ocen cech przypisywanych „Innym” – osobom ubogim. Stało się to widoczne wśród ankietowanych z grupy drugiej (uczniowie klas nieintegracyjnych), ale nieco silniej ujawniło się w wyborach uczniów klas integracyjnych. Warto wskazać na występującą w obu grupach zbliżoną liczbę wyborów odnoszących się do pejoratywnie ocenianych cech osób ubogich. Nieco więcej było ich u badanych ze szkół ogólnodostępnych (różnice nieistotne statystycznie). Z kolei wśród najbardziej negatywnie ocenianych cech osób ubogich respondenci z grupy pierwszej wskazywali charakterystyki: „zacofany”, „rozrzutny”, „przesądny” i „brudny”; do najbardziej zaś pozytywnie wartościowanych przez uczniów z klas integracyjnych właściwości „Innych” przyporządkowano następujące: „odważny”, „rozsądny”, „zdyscyplinowany” i „kulturalny”. W kontekście informacji uzyskanych od uczniów z klas nieintegracyjnych, wśród najbardziej negatywnie wartościowanych przez nich cech osób ubogich wymienić należy: „nieuczciwy”, „egoistyczny”, a także „przesądny” i „leniwy”;

z kolei spośród najbardziej pozytywnie ocenianych przez respondentów z grupy drugiej właściwości osób ubogich wyróżniono cechy: „rozsądny”, „życzliwy”, „kulturalny”, „mądry” i „odważny”.

Dane odnoszące się do opisywanego w tym artykule zagadnienia uzyskano także w kontekście oceny cech członków związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy. Ujęto je w zestawieniu graficznym (rysunek 3.)

Osoba należąca do związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy

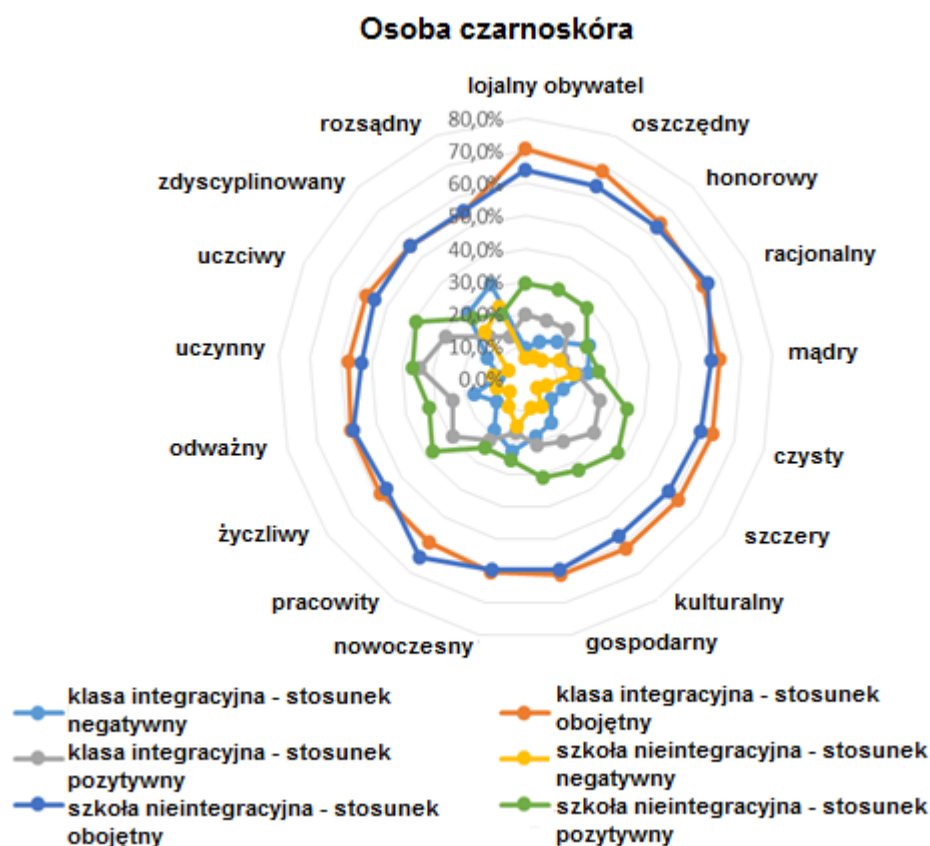


Rysunek 3. Cechy przypisywane „Innym” – członkom związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do ujętych tu informacji, warto zwrócić uwagę na występujący w obu grupach niski wskaźnik pozytywnych ocen cech członków związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy. Odnotować należy też dużą liczbę negatywnych ocen właściwości przypisywanych osobom należącym do tego związku religijnego. Stało się to widoczne wśród ankietowanych z klas integracyjnych, ale w nieco większym stopniu tendencja ta uwidoczniła się wśród uczniów z oddziałów nieintegracyjnych (grupa druga). Do najbardziej negatywnie ocenianych przez badanych z grupy pierwszej cech przedstawicieli tego związku wyznaniowego należały: „egoistyczny”, „przesądny”, „lekkomyślny”; do najbardziej z kolei pozytywnie ocenianych przez uczniów z klas integracyjnych właściwości tych „Innych” przyporządkowali oni określenia: „czysty”, „kulturalny” i „odważny”. Gimnazjaliści z grupy drugiej wśród najbardziej negatywnie ocenianych cech członków tego związku religijnego wskazywali: „egoistyczny”, „przesądny” oraz „nieuczciwy”. Z kolei spośród najbardziej pozytywnie wartościowanych właściwości tych „Innych” badani z grupy drugiej wyróżniali charakterystyki: „kulturalny”, „życzliwy”, „gospodarny”. Różnice pomiędzy uczniami z klas integracyjnych i nieintegracyjnych (co zobrazowały wyniki testu U-Manna-Whitneya) zaznaczyły się na poziomie oceny cechy „uczciwy” ($U=31482,5$, $p=0,0197$ przy poziomie istotności 0,05).

Dane odnoszące się do tej kwestii uzyskano także w kontekście wartościowania przez badanych charakterystyk osób czarnoskórych. Ujęto je w zestawieniu graficznym (rysunek 4).



Rysunek 4. Cechy przypisywane „Innym” – osobom czarnoskórym w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

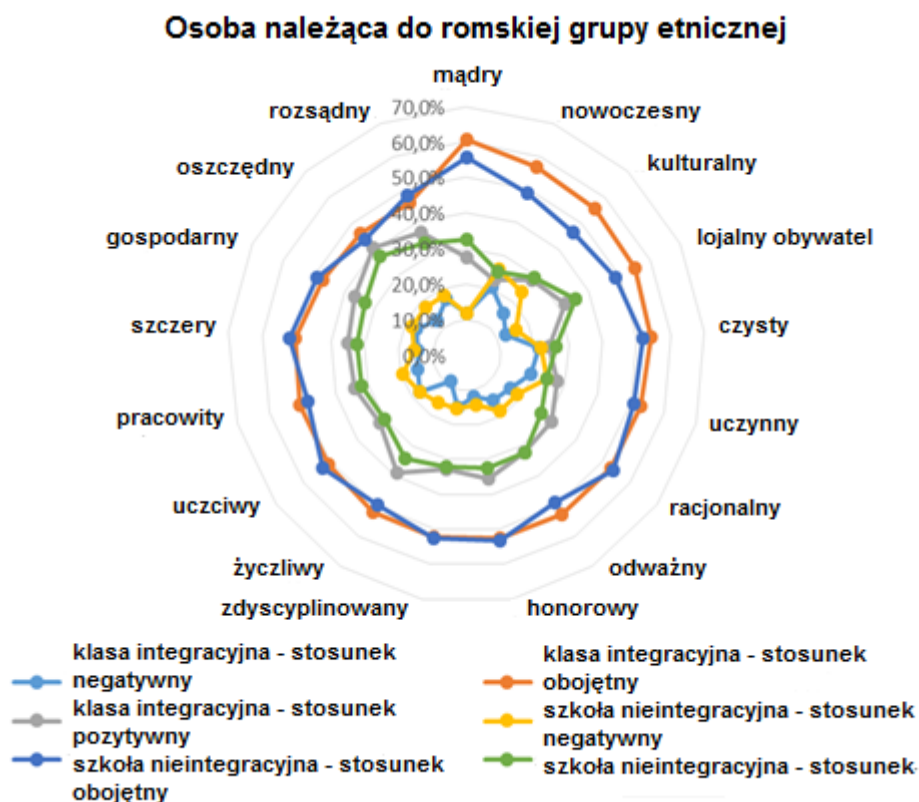
Źródło: badania własne.

W ocenie uzyskanych wyników uwagę zwraca wysoka liczba wyborów świadczących o neutralnym i pozytywnym stosunku uczniów do osób czarnoskórych. Należy także wskazać na duże różnice wyodrębniające się między wartościowaniem właściwości tych „Innych” u respondentów z grupy pierwszej i drugiej. U badanych z klas nieintegracyjnych należy zaznaczyć znacząco większą procentowo liczbę wskazań dotyczących cech pozytywnych i mniejszą liczbę „wyborów negatywnych” w porównaniu z wyborami uczniów z grupy pierwszej. Badani z klas nieintegracyjnych posiadali zatem bardziej pozytywny stosunek do osób czarnoskórych niż uczniowie z klas integracyjnych. Odwołując się do szczegółowych danych, warto zauważyć, że do najbardziej negatywnie ocenianych cech osób czarnoskórych respondenci z klas integracyjnych przyporządkowywali najczęściej charakterystyki: „lekkomyślny”, „niezdyscyplinowany”, „zacofany” i „przesądny”. Wśród z kolei najbardziej pozytywnie wartościowanych przez uczniów z grupy pierwszej właściwości osób czarnoskórych wymieniano cechy: „uczynny”, „życzliwy”, „uczciwy”. Do najbardziej negatywnie ocenianych przez respondentów z grupy drugiej cech należały: „lekkomyślny”, „niezdyscyplinowany”, „głupi”. Z kolei spośród najbardziej pozytywnie wartościowanych przez tych badanych charakterystyk osób czarnoskórych wymienić można: „uczciwy”, „szczery” i „życzliwy”. Jak wynika z tych danych, respondenci z klas integracyjnych częściej wskazywali na negatywne cechy osób czarnoskórych, postrzeganych jako „nieujarzmieni,

„niefrasobliwi” czy nawet głupi, co kojarzone może być ze znanym ze szkolnej lektury „Murzynkiem Bambo”.

Znaczące odmienności pomiędzy grupami zaznaczyły się tu na poziomie oceny niemal wszystkich cech osób czarnoskórych – brak istotnych statystycznie różnic uzyskano jedynie w odniesieniu do cechy: „uczynny”³.

Poza przytoczonymi danymi, znacząca stała się również analiza odpowiedzi gimnazjalistów dotyczących pozytywnych i negatywnych cech przypisywanych członkom mniejszości romskiej. Szczegółowe dane odnoszące się do tych charakterystyk ujęto na rysunku 5.



Rysunek 5. Cechy przypisywane „Innym” – osobom należącym do romskiej mniejszości etnicznej w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

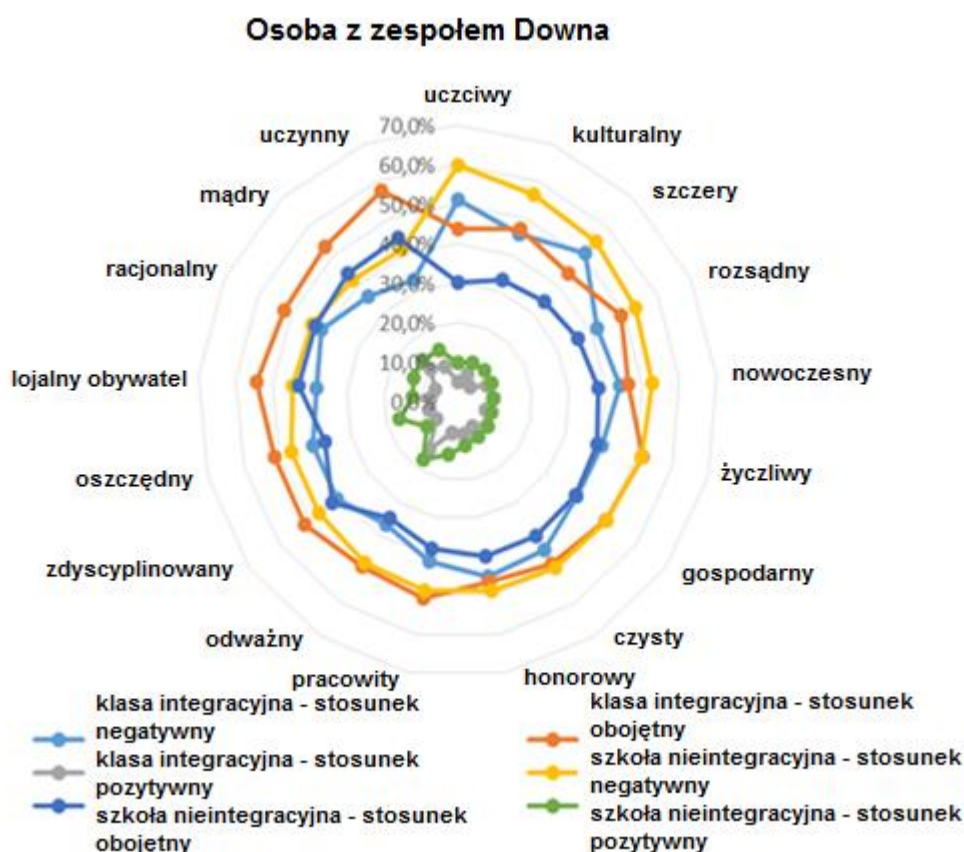
Źródło: badania własne.

Ujęte wyniki unaoczniają duże podobieństwo ocen tych „Innych” u ankietowanych z grupy pierwszej i drugiej. W odniesieniu do uzyskanych danych zauważalna staje się przewaga obojętnych ustosunkowań badanych do członków tej mniejszości (w większym stopniu w grupie pierwszej). Uwidacznia się tu też średni wskaźnik negatywnych ocen cech przypisywanych członkom romskiej grupy etnicznej (nieco większy u uczniów z grupy drugiej). Wyróżnić można również zbliżoną do siebie liczbę pozytywnych ocen przedstawicieli tej mniejszości (uzyskano je od ok. 1/3 badanych z grupy pierwszej i drugiej). Wskazuje to na posiadanie u tej części

³ W odniesieniu do poszczególnych cech uzyskano tu wyniki: rozsądny (U=31029,5; p=0,0117), zdyscyplinowany (U=30243, p=0,0021), mądry (U=32065, p=0,0388), odważny (U=30899,5, p=0,0081), a także uczciwy (U=29736, p=0,0010), szczery (U=30684,5, p=0,0059), honorowy (U=30735, p=0,003), racjonalny (U=29239,5, p=0,0001>0,05), nowoczesny (U=30616,5, p=0,0025), kulturalny (U=30598,5, p=0,0031), czysty (U=30639,5, p= 0,0041), lojalny obywatel (U=31268,5, p=0,0140), oszczędny (U=30457, p= 0,0021), pracowity (U=31933, p=0,0290), gospodarny (U=29347, p=0,0002>0,05), życzliwy (U=31288, p=0,0125), różnica istotna przy poziomie istotności 0,05.

respondentów pozytywnego stereotypu przedstawiciela tej grupy etnicznej. Do najbardziej negatywnie ocenianych przez uczniów klas integracyjnych cech członków tej mniejszości przyporządkowano określenia: „brudny”, „zacofany”, „egoistyczny”. Wśród z kolei najbardziej pozytywnie wartościowanych przez tych uczniów charakterystyk przedstawicieli tej grupy wymienić należy: „oszczędny”, „życzliwy” i „rozsądny”. Do najbardziej negatywnie ocenianych przez respondentów z grupy drugiej cech członków romskiej grupy etnicznej przyporządkowano następujące: „zacofany”, „egoistyczny”, „niekulturalny”. Spośród wybieranych najczęściej przez tych badanych pozytywnych cech tych „Innych” wyróżnić można z kolei właściwości: „oszczędny”, „lojalny” czy „życzliwy”.

Zróźnicowanie uzyskanych wyników staje się widoczne również na etapie analizy danych dotyczących pozytywnie i negatywnie wartościowanych przez uczniów cech osób z zespołem Downa. Opisujący aspekt stał się zauważalny w kontekście prezentacji graficznej ilustracji wyników tych analiz (rysunek 6).



Rysunek 6. Cechy przypisywane „Innym” – osobom z zespołem Downa w ujęciu uczniów klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

Źródło: badania własne.

Należy tu wskazać na najwyższy spośród innych kategorii wskaźnik negatywnych ocen cech przypisywanych osobom z zespołem Downa. Odnosząc te wyniki do analiz poświęconych postawom wobec osób upośledzonych umysłowo, należy zauważyć, że np. rezultaty badań A. Giryńskiego i S. Przybylskiego (1993) dowodzą, iż jednostki te są bardziej negatywnie postrzegane przez otoczenie niż osoby z innym rodzajem niepełnosprawności. W realizowanych na potrzeby tego artykułu analizach uwagę zwraca też relatywnie niewielki odsetek pozytywnych

ocen charakterystyk osób z tą niepełnosprawnością (nieco większy u uczniów szkół ogólnodostępnych). Uzyskano tu również dużą liczbę wyborów wyrażających obojętne nastawienie wobec osób z trisomią 21 (szczególnie u respondentów z grupy drugiej).

Do najbardziej negatywnie ocenianych przez uczniów z klas integracyjnych cech osób z zespołem Downa należały właściwości: „nieuczciwy”, „podstępny” i „niekulturalny”. Wśród najbardziej z kolei pozytywnie ocenianych przez uczniów z grupy pierwszej charakterystyk tych „Innych” wyróżniano cechy: „odważny”, „mądry”, „nowoczesny”. Ankietowani z klas nieintegracyjnych najczęściej oceniali negatywnie następujące cechy osób z zespołem Downa: „nieuczciwy”, „niekulturalny”, „podstępny”. Wśród najczęściej pozytywnie ocenianych charakterystyk tych osób uczniowie z grupy drugiej wymieniali określenia: „odważny”, „oszczędny” i „mądry”. Znaczące różnice zaznaczyły się na poziomie oceny cech: „lekkomyślny” ($U=31453,5$; $p=0,0178$) i „nieżyczliwy” ($U=32128,5$, $p=0,0456$) przy poziomie istotności 0,05.

Podsumowując uzyskane dane, niżej zaprezentowano średnie wyników skali semantycznej odnoszonej do oceny opisywanych tu „Innych” (tabela 1). Wyniki dyferencjału semantycznego zestawiono w postaci średnich rang, ilustrujących rozkład średnich ujętych w pięciostopniowej skali. Na tym poziomie ujawniają się wyraziste różnice wskazujące na nasilenie występowania pozytywnych oraz negatywnych ocen przypisywanych przedstawicielom kategorii zagrożonym wykluczeniem.

Tabela 1

Średnie rang w odniesieniu do oceny charakterystyk „Innych” w ujęciu gimnazjalistów z klas integracyjnych i nieintegracyjnych.

KATEGORIE „INNYCH”: ŚREDNIE RANG	GRUPA 1 – gimnazjaliści z klas integracyjnych	GRUPA 2 – gimnazjaliści z klas nieintegracyjnych
Osoby poruszające się na wózkach inwalidzkich	3,42	3,53
Osoby z zespołem Downa	2,44	2,37
Osoby czarnoskóre	3,07	3,29
Osoby ubogie	3,36	3,40
Osoby należące do romskiej mniejszości etnicznej	3,27	3,19
Osoby należące do związku wyznaniowego Świadkowie Jehowy	2,80	2,74

Zródło: badania własne.

Z ujętych w tabeli danych wynika tendencja do różnicowania się u badanych ocen cech „Innych”. Podsumowując krótko te kwestie, do najbardziej pozytywnie ocenianych przedstawicieli mniejszości należały osoby na wózku inwalidzkim, osoby ubogie oraz członkowie mniejszości romskiej. Dwie pierwsze z wymienianych tu mniejszości uzyskują często w badaniach społecznych aprobujące oceny respondentów, zdziwienie może jednak budzić częstość pozytywnych wyborów respondentów w odniesieniu do przedstawicieli romskiej grupy etnicznej⁴. Jak wcześniej zaznaczano, największe różnice międzygrupowe wyodrębniły się w kontekście oceny osób czarnoskórych (ankietowani z klas nieintegracyjnych oceniali ich bardziej pozytywnie niż badani z klas integracyjnych). Z kolei najczęściej negatywnie waloryzowanymi „Innymi” stały się osoby z zespołem Downa. Takie postrzeżenie członków tej grupy stało się widoczne u ankietowanych z klas nieintegracyjnych, a zwłaszcza – badanych z klas integracyjnych, co uznać należy za bardzo niepokojący wskaźnik. Niski poziom

⁴ Sytuacja ta budzi zaskoczenie zwłaszcza w kontekście wskazywanych m.in. w badaniach ogólnopolskich negatywnych ustosunkowań przejawianych do tych „Innych” (Kasprzak, Walczak, 2009).

aprobujących ocen w obu grupach dotyczył także generalnie często nieakceptowanych w odniesieniu do realizowanych w Polsce badań społecznych, członków związku religijnego Świadkowie Jehowy (Kasprzak, Walczak, 2009). Występująca tu duża liczba odpowiedzi „nie mam zdania”, pojawiająca się w kontekście każdej pojawiającej się w kwestionariuszu kategorii mogła z kolei wskazywać na często występujący obojętny stosunek do „Innych” lub próbę ukrycia posiadanych przez uczniów negatywnych ustosunkowań do tych grup.

Podsumowanie

Syntetyzując krótko te kwestie, warto – w odniesieniu do powyższych danych, zwrócić uwagę na fakt, iż respondenci z klas integracyjnych nie oceniali „Innych” w sposób bardziej pozytywny niż ankietowani z klas nieintegracyjnych. Wręcz przeciwnie, to badani z oddziałów ogólnodostępnych w większości przypadków lepiej wartościowali przedstawicieli grup zagrożonych wykluczeniem. Zakładany w literaturze „potencjał włączający” szkół integracyjnych, polegający na kształtowaniu w tej przestrzeni pozytywnych nastawień do ogólnie ujętej inności, nie znalazł zatem potwierdzenia w wynikach tych badań. Może to świadczyć o raczej instytucjonalnym niż psychicznym poziomie integracji zachodzącym w badanych klasach. Powinno stać się to wskazaniem do podjęcia wielowymiarowych działań służących ulepszeniu tej niekorzystnej sytuacji. Łączy się to z dążeniem do kształtowania wysokiej jakości kontaktów umożliwiających wcielenie w życie wspólnych inicjatyw realizowanych w obrębie szkoły i grup rówieśniczych. Ważne staje się tu podjęcie zabiegów służących wypracowaniu kultury „szkoły otwartej”, w której za cel stawiana będzie popularyzacja praw człowieka i rozwijanie dyspozycji do przeciwdziałania wykluczaniu. Za warte respektowania uznać można tu przesłanki:

- zasadę równouprawnienia – wynikającego z kwestii tolerancji publicznej w odniesieniu do praw obywatelskich;
- zasadę unikania i zapobiegania pojawienia się jakichkolwiek form przemocy;
- zasadę słuchania opartego na empatii;
- zasadę przekształcania zaistniałych konfliktów w działanie oparte na współpracy różnych podmiotów;
- zasadę odwołującą się do działania i myślenia abaryetycznego (Bennet, Hart 2006, s. 217).

Wskazuje się tu także na potrzebę popularyzacji działań instytucji i organizacji realizujących programy, kampanie i projekty podejmujące zadania edukacji międzykulturowej i antydyskryminacyjnej. Treści z tym związane powinny być systematycznie włączane w zakres zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Staje się to tym bardziej istotne, że obecnie, jak wskazują wyniki badań realizowanych przez Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej (Gawlicz, Rudnicki, Starnawski 2015), zagadnienia te zajmują niewielki obszar zajęć obecnych w szkołach gimnazjalnych. Kluczowe będzie tu również podjęcie działań łączących cele edukacji antydyskryminacyjnej i edukacji medialnej, przygotowujących do krytycznego odbioru przekazów medialnych i reagowania na pojawiające się w nich przejawy mowy nienawiści w stosunku do grup zagrożonych skutkami wykluczenia. Znacząca staje się tu realizacja zróżnicowanych działań służących kształtowaniu pozytywnych nastawień gimnazjalistów do najbardziej defaworyzowanych „Innych” (zwłaszcza członków związku Świadkowie Jehowy, mniejszości romskiej, osób z zespołem Downa i przedstawicieli innych mniejszości, nie tylko tych „widocznych” w środowisku badanych). Ich wcielenie w życie nie powinno sprowadzać się do jednorazowych „akcji”, ale stanowić część przemyślanej, regularnie i systematycznie realizowanej strategii przenikającej całość życia szkolnego. Wiele propozycji takiego rodzaju działań edukacyjnych zawartych jest w często dostępnych nieodpłatnie

publikacjach⁵. Ich wdrożenie powinno być w każdym przypadku poprzedzone rozpoznaniem potrzeb zaangażowanych w nie podmiotów – nie tylko uczniów, ale i nauczycieli oraz rodziców, którzy winni być aktywnie włączani w realizowane działania.

Bibliografia

- Bennet, J., Hart, S.N. (2006). *Wspólnoty uczące się*. W: S. Hart, C. Price Cohen, M. Farrell Erickson, M. Flekkoy (red.), *Prawa dzieci w edukacji*. Gdańsk: GWP.
- Domalewski, J. (2013) *System wartości młodzieży. Raport z badań przeprowadzonych wśród uczniów klas III gimnazjów województwa kujawsko-pomorskiego*. Bydgoszcz – Toruń. Pobrano z: www.kuratorium.bydgoszcz.uw.gov.pl/download/zal_00003588_01_01.pdf.
- Edukacja międzykulturowa – metody twórcze*. Pobrano z: [www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja- międzykulturowa-projekt-tolerancja](http://www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-projekt-tolerancja); [www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-międzykulturowa-metody-tworcze/](http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-metody-tworcze/).
- Edukacja międzykulturowa w szkole*. Pobrano z: [http://ad hoc.org.pl/project/edukacja-międzykulturowa-w-szkole/](http://ad hoc.org.pl/project/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-w-szkole/).
- Garbat, M. (2003). *Bariery w otoczeniu osób niepełnosprawnych*. W: L. Frąckiewicz (red.), *Edukacja osób niepełnosprawnych*. Katowice: Wyd. Uczelniane Akademii Ekonomicznej.
- Gawlicz, K., Rudnicki, P., Starnawski, M. (red.). (2015). *Dyskryminacja w szkole. Obecność nieusprawiedliwiona. O budowaniu edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: TEA.
- Giryński, A., Przybylski, S. (1993). *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS.
- Karolczak-Biernacka, B., Sakowski, M. (1995). Autoatrybucje społeczno-moralne. Rozwój jako zadanie i jako efekt działalności. *Edukacja*, 1, 28-46.
- Kasprzak, T., Walczak, B. (2009). *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej. Raport z badania*. W: A. Jasińska-Kania, K.M. Staszyńska (red.), *Diagnoza postaw młodzieży województwa podlaskiego wobec odmienności kulturowej*. Białystok: UM Województwa Podlaskiego. Pobrano z: www.dialog2008.pl/pliki/578.pdf.
- Kondracka, E. *Wykorzystanie dyferencjału semantycznego jako metody ewaluacji*. Pobrano z: www.ppp2gdynia.szablon.pl/index.php?p=1_71.
- Ku tożsamości międzykulturowej*. Pobrano z: [www.mlodziej.org.pl/publikacje?field_publication_ subject_value_many_to_one=Edukacja%20mi%C4%99dkulturowa&field_publication_type_value_many_to_one=All&field_publication_publisher_value_many_to_one=All](http://www.mlodziej.org.pl/publikacje?field_publication_subject_value_many_to_one=Edukacja%20mi%C4%99dkulturowa&field_publication_type_value_many_to_one=All&field_publication_publisher_value_many_to_one=All).
- Mackie, D.M., Hamilton, D.L., Susskind, J., Rosselli, F. (1999). *Spoleczno-psychologiczne podstawy powstawania stereotypów*. W: C. N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone, *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*. Gdańsk: GWP.
- Majerek, B. (2005). *Młodzież wobec innych*. Kraków: Wyd. UP.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*. Gdańsk: GWP.
- Postawy wobec Romów w Polsce, Czechach, na Węgrzech i Słowacji. Komunikat z badań*. (2008). Pobrano z: www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_104_08.PDF.
- Różnorodność – podaj dalej*. Pobrano z: <http://9dwunastych.org/roznorodnosc/oprojekcie.htm>.
- Schaff, A. (1981). *Stereotypy a działania ludzkie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Szerłaż, A. (2011). Wstęp. W: A. Szerłaż (red.), *Konflikt i dialog w wybranych społecznościach wielokulturowych*. Wrocław: Atut.
- Weigl, B., Maliszewicz, B. (red.). (1998). *INNI to także my: mniejszości narodowe w Polsce – Białorusini, Cyganie, Litwini, Niemcy, Ukraińcy, Żydzi: program edukacji wielokulturowej w szkole podstawowej*. Gdańsk: GWP.

⁵ Spośród wielu wymienić tu można np.: *Projekt Edukacja międzykulturowa w szkole*, *Akcja 1 – Edukacja międzykulturowa; Edukacja międzykulturowa – Projekt Tolerancja*, *Edukacja międzykulturowa – metody twórcze*, *Różnorodność – podaj dalej*, a także np. program edukacyjny: *Ku tożsamości międzykulturowej* i wiele, wiele innych. Zob. [http://ad hoc.org.pl/project/edukacja-międzykulturowa-w-szkole/](http://ad hoc.org.pl/project/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-w-szkole/); www.mlodziej.org.pl/publikacje?field_publication_subject_value_many_to_one=Edukacja%20mi%C4%99dkulturowa&field_publication_type_value_many_to_one=All&field_publication_publisher_value_many_to_one=All [dostęp: 18.09.2015]; [www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja-międzykulturowa-projekt-tolerancja](http://www.sto.org.pl/szkola/4/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-projekt-tolerancja); [www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-międzykulturowa-metody-tworcze/](http://www.teatrgrodzki.pl/projekty/archiwum-projektow/edukacja-mi%C4%99dkulturowa-metody-tworcze/); zob. też: <http://9dwunastych.org/roznorodnosc/oprojekcie.htm> [dostęp: 14.09.2015]; zob. też: np. J. Nikitorowicz (2005) oraz B. Weigl, B. Maliszewicz (1998).