

MARIA DEPTUŁA  
SZYMON BORSICH

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego  
w Bydgoszczy*

## „NIEBIESKOOCY” W NASZEJ SZKOLE - PRZEZWYCIĘŻANIE STEREOTYPÓW DROGĄ DO TWORZENIA UCZNIOM LEPSZYCH WARUNKÓW ROZWOJU W KLASIE SZKOLNEJ

ABSTRACT. Deptuła Maria, Borsich Szymon, *„Niebieskoocy” w naszej szkole – przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej* [‘The Blue-Eyed’ in Our School – Overcoming Stereotypes as a Way to Create Better Classroom Development Conditions for Students]. *Studia Edukacyjne* nr 46, 2017, Poznań 2017, pp. 143-157. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.46.10

The article outlines a universal and selective prevention program aiming at weakening the risk factors – child peer rejection and the emergence and prevalence of a low skills stereotype. It is based on the cooperation of researchers with pairs of faculty members teaching in the same 4th grade: the class host and a Polish, math or a foreign language teacher. The goal of this cooperation is to create better psychosocial development conditions in interactions with teachers and peers, diminishing the sense of helplessness during Polish and math classes, the risk of stereotypes and the school- and learning-related stress. The results of the seven-month cooperation will be assessed through research conducted in 18 classes randomly assigned to the trial group (9 classes) and the control group (9 classes). The pre-test, after-test and the measurement of results extended for a year after the conclusion of the program will include students with the after-test covering also teachers. The socio-economic status of students’ families will be the variable controlled for.

**Key words:** peer rejection, stereotype threat, universal prevention, selective prevention, teacher-research cooperation

### Wstęp

Celem artykułu jest prezentacja projektu badań stosowanych, realizacja którego rozpoczęła się w czerwcu 2017, a zakończy w grudniu 2019<sup>1</sup>. Projekt

---

<sup>1</sup> Zadanie finansowane ze środków przyznanych autorom projektu w trybie konkursowym przez Państwową Agencję Rozwiązywania Problemów Alkoholowych w ramach Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020. Umowa na dofinansowanie realizacji zadania

polega na opracowaniu programu profilaktycznego, jego pilotażowej realizacji i ewaluacji. Bezpośrednimi adresatami programu są nauczyciele uczący w klasach IV szkoły podstawowej. Program mieści się w kategorii profilaktyki uniwersalnej ukierunkowanej na potrzeby wszystkich uczniów, bez względu na stopień indywidualnego ryzyka występowania u nich „probleatów związanych z używaniem alkoholu, środków odurzających, substancji psychotropowych, środków zastępczych i nowych substancji psychoaktywnych lub uzależnień behawioralnych”<sup>2</sup>. Jego głównym celem jest zmniejszenie ryzyka powstawania zaburzeń rozwoju psychospołecznego i zachowań ryzykownych, a jednocześnie wzmacnianie czynników chroniących wspierających prawidłowy rozwój dzieci.

Główną drogą realizacji tego celu jest tworzenie nauczycielom warunków sprzyjających rozwijaniu kompetencji niezbędnych do modyfikowania stylu pracy z uczniami, by zwiększać ich szanse na sukcesy w nauce i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami i nauczycielami, które są ważnymi czynnikami chroniącymi w tej grupie wiekowej<sup>3</sup>. Działania przewidziane w projekcie wiążą się również z profilaktyką selektywną – są ukierunkowane bowiem także na indywidualną interwencję wspierającą dzieci z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym (SES), w przypadku których ryzyko szkolnych porażek i niewykorzystania posiadanego potencjału oraz odrzucenia rówieśniczego jest szczególnie wysokie<sup>4</sup>. W artykule zostaną przedstawione kolejno założenia wyznaczające konstrukcję programu, podstawowe informacje o realizacji tych założeń – formach i metodach współpracy z nauczycielami oraz o ewaluacji programu.

### **Założenia wyznaczające konstruowanie programu „Niebieskoocy” w naszej szkole...”**

Konstruowanie programu profilaktycznego dla nauczycieli opiera się na założeniu, że człowiek rozwija się i zmienia dzięki własnej aktywności, pod-

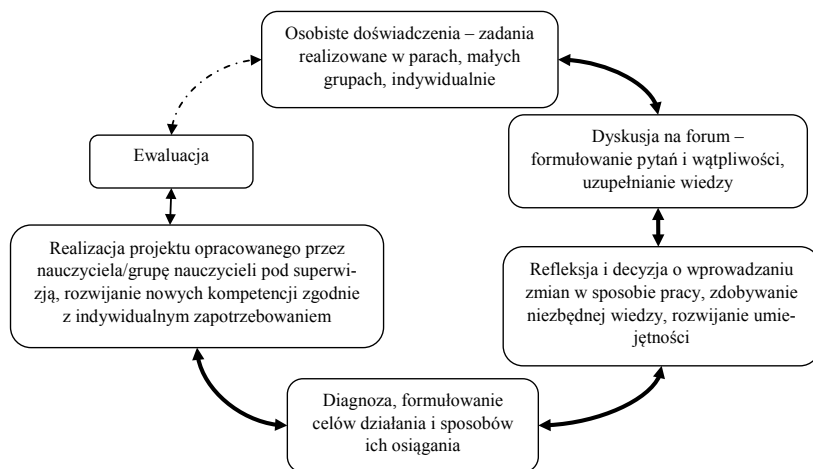
---

Nr 6/53/3.4.3/17/DEA. Program badań uzyskał pozytywną opinię Komisji ds. Etyki Badań Naukowych w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

<sup>2</sup> *Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020*, Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (DzU 2016 poz. 1492).

<sup>3</sup> K. Ostaszewski, *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa 2014; M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Warszawa 2013; P. Grygiel, *Dynamika poczucia integracji z rówieśnikami w klasach 3-6 szkoły podstawowej. Model latentnych krzywych rozwojowych*, Edukacja, 2016, 3(138), s. 57-74.

<sup>4</sup> M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*; P. Grygiel, *Dynamika poczucia integracji*, s. 57-74; R. Dolata, E. Jarnutowska, *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, [w:] *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Dolata, t. 2, Warszawa 2014, s. 177-233.



Ryc. 1. Metodyka współpracy z nauczycielami

Źródło: opracowanie własne

dając refleksji swoje dotychczasowe doświadczenia, konfrontując swoją wiedzę i przekonania z wiedzą pochodzącą z innych źródeł, przekonania i doświadczenia innych ludzi. Ma większą motywację wewnętrzną do zmiany dotychczasowego sposobu funkcjonowania, jeśli sam odkryje lub wypracuje w relacji z innymi ludźmi nowe cele i/lub sposoby działania. Założenia te są pochodną współczesnej wiedzy psychologicznej o naturze rozwoju człowieka i niezbędnych do tego warunkach<sup>5</sup>. Nauczyciel zaproszony do współpracy i doświadczający podmiotowego traktowania – zwłaszcza respektowania potrzeby autonomii i sprawstwa – może mieć większą motywację i umiejętności (m.in. dzięki modelowaniu) do tworzenia takich warunków swoim uczniom. Metodykę pracy ilustruje rycina 1.

## Formy i metody współpracy z nauczycielami

Główny cel projektu – tworzenie nauczycielom warunków sprzyjających rozwojowi ich kompetencji do zwiększania szans każdego ucznia, w tym zwłaszcza ucznia z rodziny o niskim SES, na sukcesy w nauce i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami i nauczycielami – będzie realizowany w trzech etapach współpracy zespołu badawczego<sup>6</sup> z nauczycielami, którzy przyjmą zaproszenie do udziału w tym projekcie.

<sup>5</sup> A.I. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000; T. Maruszewski i in., *Emocje i motywacja*, [w:], *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańsk 2008, s. 511-648.

<sup>6</sup> Oprócz autorów tego artykułu, będących jednocześnie autorami prezentowanego w nim projektu badań, w jego realizację zaangażowane są także: dr Wioletta Junik i mgr Marta Nikel

## Etap 1

Cele pierwszego etapu będą realizowane w formie 20h warsztatu prowadzonego przez autorów programu „*Niebieskoocy*” w naszej szkole. Między pierwszą częścią warsztatu, trwającą 10h, a drugą planowana jest dwutygodniowa przerwa na pracę własną nauczycieli. Głównym celem tego etapu jest stworzenie nauczycielom warunków do refleksji nad powstawaniem stereotypów i uprzedzeń, ich rolę w życiu człowieka oraz zagrożeniami dla rozwoju i funkcjonowania uczniów w szkole. Następnie w programie warsztatu wyodrębniają się dwa wątki. Pierwszy dotyczy stereotypu niskich zdolności (zagrożenia stereotypem), a jego autorem jest Szymon Borsich. Drugi, autorstwa Marii Deptuły, podejmuje problem odrzucenia rówieśniczego.

Uzasadnieniem dla podejmowania kwestii odrzucenia rówieśniczego w tym projekcie są między innymi rezultaty badań podłużnych zespołu w składzie: Gary Ladd, Sarah L. Herald-Brown i Mark Reiser<sup>7</sup> prowadzonych przez 7 lat – od 5. do 12. roku życia dziecka, od przedszkola do końca szóstej klasy (N = 398 osób; 199 chłopców i 199 dziewczynek). Dotyczyły one odrzucenia rówieśniczego oraz zaangażowania dziecka w pracę na lekcji i przestrzeganie reguł obowiązujących w szkole. Kontrolowano także takie zmienne, jak: zachowania agresywne i wycofanie oraz SES. Stwierdzono, że właśnie fakt bycia odrzucanym istotnie zmniejsza zaangażowanie uczniów w pracę na lekcjach i gotowość do przestrzegania obowiązujących na nich reguł. Korzystna zmiana na skali popularności prowadzi do istotnego wzrostu tych wskaźników – znaczących dla sukcesów szkolnych dziecka – a zmiana niekorzystna – do ich istotnego spadku.

W dotychczasowych badaniach jest też wiele innych danych świadczących o częstym związku trudności w nauce, braku motywacji do niej i odrzuceniu rówieśniczym<sup>8</sup>. Radzenie sobie z zadaniami szkolnymi i nawiązywanie dobrych relacji z konstruktywnymi rówieśnikami zależy w pewnej mierze od tych samych właściwości indywidualnych. Należą do nich między innymi zdolności poznawcze oraz samoregulacja warunkująca zdolność do koncentracji uwagi, radzenia sobie z frustracją, odraczania gratyfikacji.

Celem części warsztatu poświęconej powstawaniu zagrożenia stereotypem (stereotypem niskich zdolności) jest umożliwienie nauczycielom roz-

---

(pracownice Katedry Pedagogiki Opiekuńczej i Profilaktyki Społecznej) oraz mgr Alicja Potorska studentka IV roku studiów III<sup>o</sup> na kierunku pedagogika na Wydziale Pedagogiki i Psychologii UKW.

<sup>7</sup> G.W. Ladd, S.L. Herald-Brown, M. Reiser, *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?* Child Development, 2008, 79, 4, Jul-Aug., s. 1001-1015.

<sup>8</sup> M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*; E. Domagała-Zyśk, *Relacje rówieśnicze uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Lublin 2012, s. 13-27.

wijania kompetencji niezbędnych do rozpoznawania zjawiska zagrożenia stereotypem w środowisku szkolnym oraz wzbogacania wiedzy o jego mechanizmach i negatywnych konsekwencjach. Zagrożenie stereotypem jest definiowane jako poczucie zagrożenia przed potwierdzeniem negatywnego stereotypu grupy, jako własnej charakterystyki jednostki<sup>9</sup>. W czasopiśmie naukowych opublikowano już kilkaset badań dotyczących tego zjawiska<sup>10</sup>. Wykazano w nich, że jednostki pomimo posiadanego potencjału intelektualnego mogą wypadać gorzej w zadaniach szkolnych na skutek obawy przed potwierdzeniem stereotypu niskich zdolności dotyczącego ich grupy społecznej, w tym także SES<sup>11</sup>. Zjawisko to ma długofalowe, pejoratywne skutki, prowadzi bowiem do powstawania szeregu nierówności edukacyjnych i społecznych. Jest przyczyną między innymi spadku stopnia identyfikacji z nauką<sup>12</sup> oraz dewaluacji osiągnięć szkolnych i akademickich<sup>13</sup>.

Zakłada się, że wzbogacana w trakcie warsztatu wiedza i rozwijane kompetencje ułatwią nauczycielom tworzenie uczniom lepszych warunków do rozwoju w interakcjach z nimi. Celem zmiany sposobu funkcjonowania nauczyciela w tej interakcji ma być między innymi stworzenie przez ucznia obiektywnego obrazu siebie, a nie „skrzywionego” przez pryzmat stereotypu. Tworzenie nauczycielom warunków do refleksji nad dokonywanymi przez dzieci atrybucjami oraz przekonaniem dotyczącymi natury inteligencji powinno osłabiać wiarę w stałość inteligencji jako wrodzonej, niezmiennej cechy. Nie chodzi tu o negowanie tego, że ludzie mogą różnić się między sobą profilem inteligencji, z którym się rodzą, ale o dostrzeganie tego, że dzięki wytrwałości, pracowitości i wsparciu innych ludzi z pewnością mogą różnić się profilem inteligencji, z którym kończą swój rozwój umysłowy<sup>14</sup>. Takie po-

<sup>9</sup> C.M. Steele, J. Aronson, *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 1995, 69, s. 797-811.

<sup>10</sup> Zob. m.in.: G.M. Walton, G.L. Cohen, *Stereotype lift*, *Journal of Experimental Social Psychology*, 2003, 39, s. 456-467; J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, *Personality and Social Psychology Review*, 2007, 11, s. 107-130; H.D. Nguyen, A.M. Ryan, *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, *Journal of Applied Psychology*, 2008, 93, s. 1314-1334.

<sup>11</sup> J. Croizet, T. Claire, *Extending the concept of stereotype threat to social class: The Intellectual Underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, 24, s. 588-594; M. Tine, R. Gottlieb, *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, *Social Psychology of Education*, 2013, 16(3), s. 353-376.

<sup>12</sup> Patrz przegląd literatury w: S. Bedyńska, *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem*, *Studia Psychologiczne*, 2013, 51, 3, s. 53-61.

<sup>13</sup> T. Schmader, B. Major, R.H. Gramzow, *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: perceived injustice and psychological disengagement*, *Journal of Social Issues*, 2001, 57(1), s. 93-111.

<sup>14</sup> H. Gardner, *Inteligencje wielorakie*, Poznań 2002.

dejsście jest szansą dla dzieci postrzegających siebie jako osoby nie posiadające zdolności potrzebnych do osiągnięcia sukcesu w szkole lub posiadające je w stopniu bardzo niskim<sup>15</sup>.

Między jednym wątkiem warsztatu – dotyczącym zagrożenia stereotypem – a drugim – dotyczącym odrzucenia rówieśniczego – nauczycielom zostanie przedstawiony film pod tytułem „Niebieskoocy” (ang. *Blue Eyed*; scenariusz i reżyseria: Bertram Verhaag)<sup>16</sup>, który stanie się podstawą do refleksji nad odrzuceniem rówieśniczym w klasie szkolnej. Film będzie inspiracją do refleksji między innymi nad różnicami między dziećmi, które mają znaczenie dla ich relacji z rówieśnikami i nauczycielami oraz nad dyskryminacyjnymi praktykami, obserwowanymi przez nauczycieli w szkole, ich przyczynami i skutkami.

Refleksja i dyskusja w grupie na ten temat, inspirowana także podręcznikiem Jeanne Lester<sup>17</sup> napisanym do tego filmu, stanie się punktem wyjścia do wykonania zadania polegającego na przeprowadzeniu w klasie, w której nauczyciel uczy, obserwacji ukierunkowanej na rozpoznawanie przejawów, rozmiarów, przyczyn i skutków odrzucenia rówieśniczego. Prezentacja wyników tych obserwacji w czasie drugiej części warsztatu zostanie uzupełniona danymi z literatury oraz z badań Marii Deptuły nad odrzuceniem rówieśniczym i nad warunkami rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV, V i VI w bydgoskich szkołach prowadzonych w 2016 roku<sup>18</sup>. Szczególnie ważnym rezultatem tych badań jest ustalenie prezentowanych na zamieszczonej rycinie 2 związków statystycznie istotnych między zjawiskami przyjętymi za wskaźniki oczekiwanych zmian w klasach, w których uczą nauczyciele biorący udział w tym programie.

Z analizy wartości współczynników korelacji można wyprowadzić wniosek, że kluczem do poprawy warunków rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami może być zmniejszanie poczucia bezradności na lekcjach matematyki i języka polskiego, czyli tworzenie warunków do rozwoju poczu-

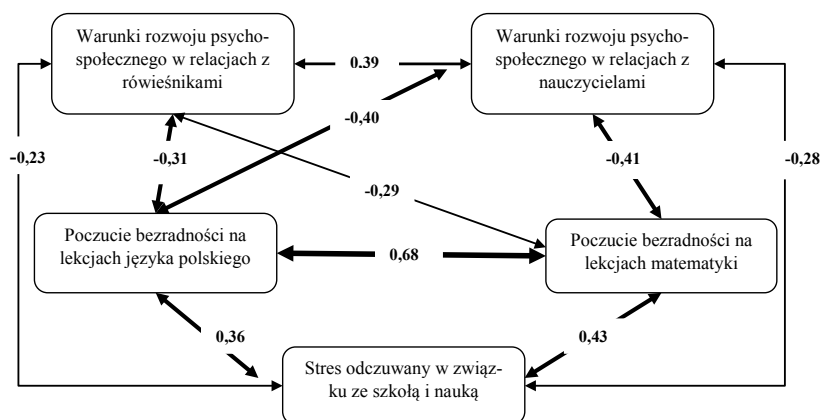
<sup>15</sup> Szerzej na ten temat: S. Borsich, *Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem” dla procesu nauczania i uczenia się*, Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, 2016, 19(3), s. 67-88.

<sup>16</sup> Stowarzyszenie Kobiet KONSOLA i Fundacji Autonomia, które opracowały wersję polską tego filmu i są właścicielami praw do jego dystrybucji w Polsce udostępniło nieodpłatnie autorom tego projektu film do wykorzystywania go w pracy naukowej i dydaktycznej.

<sup>17</sup> N. Lester, *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, wyd. III, Kraków 2010.

<sup>18</sup> Badania te realizowane przez zespół złożony z pracowników Katedry Pedagogiki Opiekuńczej i Profilaktyki Społecznej UKW pod kierunkiem dr Wioletty Junik, związane były z realizacją Strategii Rozwoju Edukacji w Bydgoszczy. Odbyły się dzięki wsparciu organizacyjnemu i/lub finansowemu Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz, Miejskiego Ośrodka Edukacji Nauczycieli oraz Państwowej Agencji Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Objęto nimi losową próbę reprezentatywną dla uczniów klas IV, V i VI bydgoskich szkół podstawowych (N = 910 dla prezentowanych tu zmiennych) w ramach trzech grup szkół wyodrębnionych ze względu na średni wynik sprawdzianu na zakończenie klas VI w ciągu trzech ostatnich lat w każdej szkole.





Ryc. 2. Warunki rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami, poczucie bezradności na lekcjach matematyki i języka polskiego oraz stres odczuwany w związku ze szkołą i nauką

Źródło: opracowanie własne

cia kompetencji (przeciętna siła związku między zmiennymi<sup>19</sup>). I odwrotnie – zmiana warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami może przynieść wzrost poczucia kompetencji. Tak więc oddziaływania zmierzające do przeciwdziałania powstawaniu zagrożenia stereotypem (powstawaniu przekonania o niskich zdolnościach) i działania zmierzające do poprawy warunków rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami mogą się uzupełniać, wzmacniając efekt obu tych oddziaływań. Hipoteza ta będzie weryfikowana empirycznie w badaniach skuteczności prezentowanego tu programu współpracy z nauczycielami.

Można też przyjąć, że spadek poczucia bezradności na lekcji matematyki będzie owocował obniżeniem poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i odwrotnie, bowiem korelacja między tymi dwiema zmiennymi jest wysoka. Natomiast, spadek poczucia bezradności na lekcjach z tych przedmiotów przyniesie obniżenie poziomu stresu odczuwanego przez uczniów w związku ze szkołą i nauką (w obu przypadkach siła związku przeciętna). Ujemny, ale znacznie słabszy związek poziomu stresu z warunkami rozwoju w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami sugeruje, że kluczem do korzystnych zmian w zakresie warunków rozwoju w klasie szkolnej jest właśnie obniżanie poczucia bezradności.

<sup>19</sup> Oceny siły związku dokonano według kryteriów podanych przez Andrzeja Stanisza, dla  $r_{xy} = 0$  – zmienne nie są skorelowane;  $0 < r_{xy} < 0,1$  korelacja nikła;  $0,1 \leq r_{xy} < 0,3$  korelacja słaba;  $0,3 \leq r_{xy} < 0,5$  korelacja przeciętna;  $0,5 \leq r_{xy} < 0,7$  korelacja wysoka;  $0,7 \leq r_{xy} < 0,9$  korelacja prawie pełna;  $0,9 \leq r_{xy} < 1$  korelacja pełna. A. Stanisza, *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, t. 1, *Statystyki podstawowe*, Kraków 2006, s. 293.

Etap 1 zakończy prezentacja oraz analiza znanych nauczycielom i stosowanych przez nich metod zachęcania uczniów do nauki, zwłaszcza uczniów z grupy ryzyka zagrożenia stereotypem niskich zdolności. Przeanalizowane zostaną także wybrane sposoby kierowania klasą, utrzymywania dyscypliny na lekcji i rozwiązywania problemów wychowawczych. Tę część zakończy prezentacja podejścia Marshalla Rosenberga<sup>20</sup> oraz wybranych technik terapii poznawczo-behawioralnej, metod wspierania rozwoju kompetencji poznawczych, emocjonalnych i społecznych, budowania więzi między uczniami i więzi z nauczycielem.

## **Etap 2**

Celem drugiego etapu jest wspieranie nauczycieli w tworzeniu projektu zmiany własnej pracy w klasie zmierzającej do zwiększania szans każdego ucznia na sukces szkolny i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami, w tym zwłaszcza uczniów z rodzin o niskim SES. Optymalne, z punktu widzenia skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli, jest przystąpienie do prezentowanego tu projektu 2 nauczycieli uczących w danej klasie IV, z których jeden jest jej wychowawcą, a drugi nauczycielem języka polskiego, matematyki lub języka obcego. Argumentem przemawiającym za tym jest liczba godzin lekcji z tych przedmiotów w tygodniowym planie szkoły oraz waga tych przedmiotów w karierze szkolnej ucznia. Zakłada się także współpracę wszystkich nauczycieli biorących udział w pilotażowej realizacji programu „*Niebieskoocy w naszej szkole*”, by mogli oni czerpać ze wspólnych zasobów i stanowić dla siebie wsparcie w trakcie projektowania zmiany i wprowadzania jej w życie. Na tym etapie przewidywana jest warsztatowa praca w grupie, obejmująca 10h oraz po 4h konsultacji dla każdej pary nauczycieli uczących w danej klasie z autorami programu i specjalistami zaproszonymi przez nich do współpracy w zależności od potrzeb nauczycieli.

Efektem końcowym tego etapu ma być powstanie planów zmian stylu pracy nauczycieli uczestniczących w programie „*Niebieskoocy w naszej szkole...*” obejmujących cele główne i cele szczegółowe oraz sposoby osiągania celów szczegółowych przewidzianych do realizacji w pierwszym miesiącu wprowadzania zmian w pracy z klasą.

## **Etap 3**

Celem tego etapu jest realizacja projektu zmian, trwająca 6 miesięcy, w trakcie której przewiduje się raz w miesiącu:

- 4h spotkanie grupowe poświęcone wymianie doświadczeń i dzieleniu się sukcesami, rozwiązywaniu pojawiających się problemów, tworzeniu na-

---

<sup>20</sup> M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przekł. M. Kłobukowski, wyd. II rozszerzone, Warszawa 2009.



uczycielom warunków do rozwijania umiejętności potrzebnych do realizacji sformułowanych przez nich celów;

- 2h konsultacji dla każdej pary nauczycieli uczącej w danej klasie i uczestniczącej w projekcie. Zakłada się, że podstawą konsultacji może być obserwacja pracy nauczyciela na lekcji i zachowania uczniów, jeśli nauczyciel będzie zgłaszał taką potrzebę.

Formy wsparcia dla nauczycieli w czasie tego etapu realizacji programu będą zależne od ich zapotrzebowania. Od tego zapotrzebowania będzie także zależało, jaki specjalista poprowadzi dane spotkanie grupowe i konsultacje.

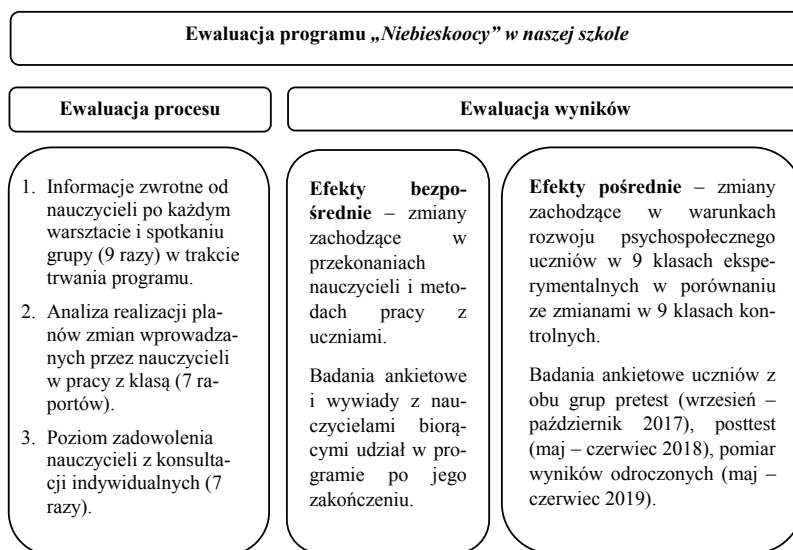
### **Ewaluacja programu „Niebieskoocy” w naszej szkole**

Ewaluacja programu współpracy z nauczycielami została zaplanowana jako badanie podłużne w 18 klasach czwartych szkoły podstawowej, losowo wybranych ze wszystkich ogólnodostępnych klas IV w szkołach publicznych w Bydgoszczy w roku 2017/2018. Wybór klasy IV wynika z trudności, jakich doświadczają uczniowie przechodzący z klasy III do innego sposobu organizacji procesu nauczania. Jest to także kluczowy okres dla pozytywnej adaptacji uczniów do warunków uczenia się istniejących na dalszych etapach kształcenia. Ze względu na różnicowanie się warunków rozwoju psychospołecznego uczniów w zależności od SES rodzin, z których pochodzą uczniowie danego zespołu klasowego, do projektu zaproszono nauczycieli z trzech grup szkół, które wyodrębniono na podstawie niżej opisanej procedury<sup>21</sup>.

Szkoły publiczne zostały podzielone na trzy warstwy na podstawie średniego wyniku sprawdzianu przeprowadzanego przez Centralną Komisję Egzaminacyjną na zakończenie klasy VI uzyskanego przez uczniów danej szkoły w roku 2014, 2015 i 2016. Do warstwy nr 1 (o najniższych wynikach w sprawdzianach) zaliczono szkoły, których średni wynik z tych trzech lat mieścił się w przedziale 1-3,5. Do warstwy nr 2 (o przeciętnych wynikach w sprawdzianach) zaliczono szkoły ze średnim wynikiem w przedziale 3,6-6,5. Warstwę nr 3 utworzono ze szkół z wynikami w przedziale 6,6-9. W każdej z tych grup wylosowano po 15 klas, a następnie w każdej grupie dokonano losowania po 5 klas do grupy eksperymentalnej, objętej opisywanym w tym artykule programem, grupy kontrolnej oraz grupy rezerwowej. Do projektu w charakterze grupy eksperymentalnej zostały zaproszone po 3 klasy z każdej warstwy (w sumie 9 klas) oraz po 3 klasy z każdej warstwy do grupy kontrolnej<sup>22</sup>. Taki schemat losowania umożliwi kontrolowanie efektów programu w zależności

<sup>21</sup> Rekrutacja szkół i klas do badań odbywa się za zgodą Wydziału Edukacji i Sportu Urzędu Miasta Bydgoszcz.

<sup>22</sup> Wylosowanie większej liczby klas, niż zaplanowana do udziału w badaniach, wynika z faktu, że udział szkół, nauczycieli i uczniów w tych badaniach jest dobrowolny.



Ryc. 3. Schemat ewaluacji programu „Niebieskoocy” w naszej szkole

od zdominowania danego zespołu klasowego przez uczniów pochodzących z rodzin o niskim SES. Wpływ SES będzie także kontrolowany dzięki danym uzyskanym od rodziców uczniów objętych badaniami przy okazji wyrażania pisemnej zgody na udział ich dzieci w badaniach. Schemat badań ewaluacyjnych przedstawiono na rycinie 3.

Szczegółowy opis zmiennych i sposobów ich pomiaru wykracza poza ramy tego artykułu. Poniżej zamieszczono jedynie krótką charakterystykę tej części ewaluacji wyników, która dotyczy efektów pośrednich programu.

Do badania zmian zachodzących w klasach objętych programem zostanie zastosowana koncepcja diagnozowania warunków rozwoju psychospołecznego dzieci w różnych środowiskach, którą rozwija Maria Deptuła<sup>23</sup>. Opiera się ona na społecznej psychologii rozwoju w ujęciu Anny I. Brzezińskiej<sup>24</sup>, pracach jej uczniów i współpracowników, między innymi Karoliny Appelt, Błażeja Smykowskiego, Piotra Wilińskiego<sup>25</sup>. Prezentowany tam sposób my-

<sup>23</sup> M. Deptuła, *Poznanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*. Studia Edukacyjne, 2015, 37, s. 61-76; także, *Co uczniowie klas IV-VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów*, Przegląd Pedagogiczny, 2016, 2, s. 127-150.

<sup>24</sup> A.I. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*; także, *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 21-39.

<sup>25</sup> K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 259-301; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów w kulturo-*

ślenia o rozwoju człowieka integruje wiele wcześniejszych koncepcji dotyczących rozwoju człowieka i jego uwarunkowań (m.in. Erika H. Eriksona, Jeroma Brunera, Lwa S. Wygotskiego, H. Rudolpha Schaffera). Zgodnie z tym podejściem, M. Deptuła przyjęła założenie, że o warunkach rozwoju psychospołecznego można wnioskować przez pryzmat możliwości zaspokojenia w danym środowisku (w tym przypadku w klasie szkolnej) potrzeby bezpieczeństwa, kontaktu emocjonalnego i więzi, autonomii i sprawstwa. A. I. Brzezińska nazywa je warunkami niespecyficznymi, bowiem są one istotne przez całe życie człowieka<sup>26</sup>. Drugim kryterium oceny warunków rozwoju psychospołecznego jest możliwość realizacji zadania życiowego przypadającego na dany okres rozwoju, zgodnie z koncepcją Eriksona. Warunki z tym związane Brzezińska nazywa specyficznymi, ze względu na to, że odgrywają one szczególnie istotną rolę w danym okresie życia<sup>27</sup>. W przypadku uczniów w klasach IV jest to zadanie budowania poczucia kompetencji<sup>28</sup>.

Zgodnie z tą koncepcją, pomiar zmian zachodzących w warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów w klasie szkolnej obejmuje warunki rozwoju psychospołecznego (niespecyficzne i specyficzne) w relacjach z rówieśnikami z klasy szkolnej i w relacjach z nauczycielami pracującymi w tej klasie oraz zmienne składające się na specyficzne warunki rozwoju w klasie szkolnej: poczucie bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki, stres przeżywany w związku ze szkołą i nauką oraz zagrożenie stereotypem. Układ badanych zmiennych przedstawiono na rycinie 4.

Do badania warunków rozwoju psychospołecznego w relacjach z rówieśnikami i nauczycielami zostaną wykorzystane zmodyfikowane skale M. Deptuły<sup>29</sup>. Badaniu poczucia bezradności na lekcjach języka polskiego i matematyki będą służyły skale Barbary Ciżkowicz<sup>30</sup>. Dane o rzetelności skal pochodzące z badań prowadzonych przez M. Deptułę w roku 2016 zawiera tabela 1.

Do badania zagrożenia stereotypem zostanie zastosowana skala autorstwa Sz. Borsicha, która obecnie jest testowana w badaniach pilotażowych. Jej konstrukcja opiera się na koncepcji multizagrożeń stereotypem Jenessy R. Shapiro oraz Stevena L. Neuberga<sup>31</sup>, którzy dokonali rozróżnienia z uwagi na źródło („Ja” oraz inni z mojej lub obcej grupy) i cel zagrożenia („Ja” oraz moja grupa). Choć zjawisko zagrożenia stereotypem może dotyczyć różnych

wym rozwoju dzieci i młodzieży, Poznań 2012; P. Wiliński, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, s. 303-343.

<sup>26</sup> A.I. Brzezińska, *Jak przebiega rozwój człowieka?* s. 21-39.

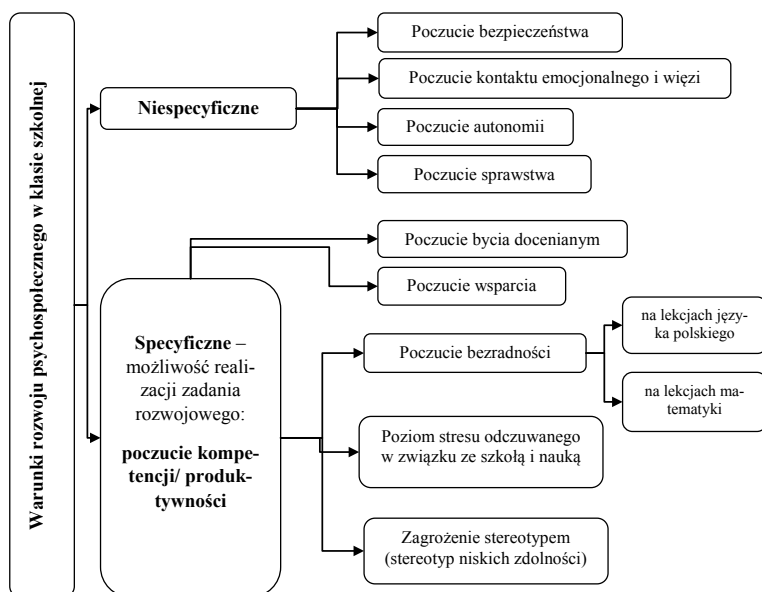
<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. M. Hejmej, Poznań: 1997; B. Smykowski, *Psychologia kryzysów*.

<sup>29</sup> M. Deptuła, *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego*, s. 61-76.

<sup>30</sup> B. Ciżkowicz, *Wyuczona bezradność młodzieży*, Bydgoszcz 2009.

<sup>31</sup> J.R. Shapiro, S.L. Neuberg, *From stereotype threat*, s. 107-130.



Ryc. 4. Schemat zmiennych zależnych uwzględnionych w ewaluacji wyników – pomiar zmian zachodzących w klasach, w których nauczyciele biorą udział w programie „Niebieskoocy” w naszej szkole – *przezwyciężanie stereotypów drogą do tworzenia uczniom lepszych warunków rozwoju w klasie szkolnej*

Źródło: opracowanie własne

Tabela 1

Własności psychometryczne skal do badania warunków rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV, V i VI<sup>32</sup>

Badana zmienna	Liczba pozycji	Średnia	Sd.	Alfa Cronbacha	Śr kor. między pozycjami
Warunki rozwoju w relacjach z rówieśnikami Skala od 0 do 84 pkt.	21	50,1	13,5	0,931	0,404
Warunki rozwoju w relacjach z nauczycielami Skala od 0 do 116 pkt.	29	76,5	17,1	0,924	0,306
Bezradność na matematyce Skala od 0 do 80 pkt.	20	24,0	12,8	0,898	0,313
Bezradność na języku polskim Skala od 0 do 80 pkt.	20	22,8	13,1	0,908	0,344

<sup>32</sup> Wyniki pochodzą z badań prowadzonych przez M. Deptułę w roku 2016, o których była już mowa w tym artykule, N = 910.

stereotypów, to przedmiotem zainteresowania w tym projekcie badań jest tylko stereotyp niskich zdolności.

Danych o stresie odczuwanym w związku ze szkołą i nauką dostarczą odpowiedzi uczniów na pytanie zaczerpnięte z ankiety stosowanej w międzynarodowych badaniach HBSC (Health Behaviour in School-aged Children)<sup>33</sup>. Każde z tych narzędzi wypełnią uczniowie.

Zmienną kontrolowaną w tych badaniach będzie także status socjoekonomiczny (SES). Do jego pomiaru zostanie zastosowany wskaźnik ISEI-08 (International Socioeconomic Index of Occupational Status).

Pomiary zostaną wykonane z wykorzystaniem mobilnej pracowni diagnostycznej, na którą składa się 25 tabletów z oprogramowaniem i ruterem, dzięki czemu możliwe będzie przeprowadzenie badań *online* jednocześnie w całej klasie przez zespół powołany do ewaluacji tego programu.

## Zakończenie

Grupą, która wymaga szczególnych kompetencji nauczycieli są uczniowie z rodzin o niskim statusie socjoekonomicznym, najczęściej doświadczający zagrożenia stereotypem niskich zdolności oraz uczniowie różniący się od rówieśników z klasy szkolnej w jakimś ważnym w tej społeczności zakresie i z tego powodu przez nich odrzucani lub zagrożeni odrzuceniem. Często te dwa czynniki ryzyka występują jednocześnie. Obydwie te grupy uczniów bardzo często nie znajdują w szkole warunków sprzyjających ich rozwojowi psychospołecznemu i wykorzystaniu potencjału, jakim dysponują. Ważnymi przyczynami tego stanu rzeczy są:

- stereotypy i uprzedzenia po stronie nauczycieli i rówieśników<sup>34</sup>;
- autostereotypy dotyczące własnych możliwości radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i stereotypowe postrzeganie zachowań nauczycieli i rówieśników wobec siebie<sup>35</sup>.

Badanie Szkolnych Uwarunkowań Efektywności Kształcenia (SUEK) wykazało, że około 20% zmienności wyników nauczania na koniec I etapu edukacyjnego w Polsce da się wyjaśnić różnymi miarami SES rodziny pocho-

<sup>33</sup> J. Mazur, *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Warszawa 2015.

<sup>34</sup> M. Deptuła, *Odrzucenie rówieśnicze*.

<sup>35</sup> K.L. Bierman, *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, New York – London 2004; M.E. Gifford-Smith, D.L. Rabiner, *Social Information Processing and Children's Social Adjustment*, [w:] *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, red. J. Kupersmidt, K.A. Dodge, Washington 2004, s. 61-79, [http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000\\_FRM&view=fulltext&format=pdf](http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000_FRM&view=fulltext&format=pdf); [dostęp: 12 lipca 2011]; J. Aronson, *The threat of stereotype*, *Educational Leadership*, 2004, 62(3), s. 14-20; E. Jensen, *How Poverty Affects Classroom Engagement*, *Educational Leadership*, 2013, 70, 8, s. 24-30.

dzenia ucznia<sup>36</sup>. Autorzy zaznaczają, że jest to znaczny problem oświatowy, bowiem wpływ SES na osiągnięcia szkolne w klasie III utrzymuje się na tym samym poziomie przez kolejne sześć lat nauki – jest widoczny także w III klasie gimnazjum. Zwracają uwagę, że tylko część tej determinacji można wyjaśnić niezależnym od szkoły przekazem genetycznym w postaci inteligencji ucznia. Kontrolowanie przez nich zmiennej inteligencja w analizach korelacji pomiędzy SES a osiągnięciami szkolnymi wykazało znaczący, „niezapośredniczony” wpływ SES na osiągnięcia.

R. Dolata i E. Jarnutowska zwracają uwagę, że choć stereotypowo inteligencję uważa się za przyczynę sukcesów szkolnych, to sama idea oświaty zaprzecza temu związkowi i odwraca zależność, stawiając sobie za główny cel rozwój intelektualny dzieci. Potwierdzają to badania wielu autorów wskazujące, że uczenie się podnosi poziom inteligencji, a brak aktywności w tym zakresie, na przykład z powodu porzucenia szkoły, obniża ją, co wskazuje, że kontrola wpływu biologicznego przez wyniki testu inteligencji może być „nadmiarowa” i niedoszacowywać wpływu SES<sup>37</sup>.

W wyniku swoich longitudinalnych badań R. Dolata i E. Jarnutowska sformułowali wniosek, że w ramach polityki wyrównywania szans edukacyjnych należy między innymi wzmocnić działania wyrównawcze prowadzone w szkołach, które mają na celu wczesną walkę z niepowodzeniami szkolnymi, i wdrożyć programy interwencyjne<sup>38</sup>.

Prezentowany w tym artykule program współpracy z nauczycielami oferuje im warunki do refleksji nad dotychczasowym funkcjonowaniem w roli nauczyciela, zwłaszcza w odniesieniu do potrzeb dzieci z rodzin o niskim SES oraz zagrożonych odrzuceniem przez rówieśników lub już przez nich odrzucanymi. Otwiera możliwość rozwijania własnych kompetencji w tym zakresie, dzięki współpracy z innymi nauczycielami zaproszonymi do udziału w tym programie i specjalistami. Jeśli ten program przyniesie oczekiwane efekty, to będzie mógł być upowszechniany jako program profilaktyki uniwersalnej i jednocześnie selektywnej. Pomaganie uczniom z grup ryzyka, którzy nie przejawiają jeszcze znaczących ryzykownych zachowań w ich naturalnym środowisku, jakim jest klasa szkolna, chroni przed jatrogennymi efektami opisywanymi w literaturze w przypadku oddziaływań adresowanych wyłącznie do dzieci z grup ryzyka i organizowanych w specjalnie dla nich tworzonych grupach<sup>39</sup>.

<sup>36</sup> R. Dolata, E. Jarnutowska, *Czynniki statusowe*, s. 177-233.

<sup>37</sup> Tamże.

<sup>38</sup> Tamże.

<sup>39</sup> Por. m.in. T.J. Dishion, J. McCord, F. Poulin, *When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behaviour*, *American Psychologist*, 1999, 54(9), s. 755-764; K. Lavalley, K.L. Bierman, R. Nix and the Conduct Problems Prevention Research Group, *The impact of first-grade "Friendship Group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program*, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2005, 33(3), s. 307-324.



Zwiększanie szans na sukces szkolny i dobre relacje z konstruktywnymi rówieśnikami zwiększa nadzieję na pozytywny rozwój młodzieży w okresie adolescencji i zmniejszenie ryzyka niedostosowania społecznego, któremu towarzyszy podejmowanie ryzykownych zachowań i używanie substancji psychoaktywnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Appelt K., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Aronson J., *The threat of stereotype*, *Educational Leadership*, 2004, 62(3).
- Bedyńska S., *Długofalowe skutki zagrożenia stereotypem*, *Studia Psychologiczne*, 2013, 51, 3.
- Borsich Sz., *Znaczenie kategorii „zagrożenie stereotypem” dla procesu nauczania i uczenia się*, *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 2016, 19(3).
- Brzezińska A.I., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A.I., *Jak przebiega rozwój człowieka?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Bierman K.L., *Peer Rejection. Developmental Processes and Intervention Strategies*, The Guilford Press, New York – London 2004.
- Ciżkowicz B., *Wyuczona bezradność młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.
- Croizet J., Claire T., *Extending the concept of stereotype threat to social class: The Intellectual Underperformance of students from low socioeconomic backgrounds*, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 1998, 24.
- Deptuła M., *Odrzucenie rówieśnicze. Profilaktyka i terapia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Deptuła M., *Poznawanie społecznego kontekstu rozwoju psychospołecznego uczniów w klasach IV-VI*. *Studia Edukacyjne*, 2015, 37.
- Deptuła M., *Co uczniowie klas IV-VI chcieliby zmienić w swojej klasie? Swobodne wypowiedzi uczniów jako podstawa do wnioskowania o warunkach rozwoju psychospołecznego uczniów*, *Przegląd Pedagogiczny*, 2016, 2.
- Dolata R., Jarnutowska E., *Czynniki statusowe a wyniki nauczania*, [w:] *Czy szkoła ma znaczenie? Analiza zróżnicowania efektywności nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym*, red. R. Dolata, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Domagała-Zyśk E., *Relacje rówieśnicze uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, [w:] *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w środowisku rówieśniczym*, red. E. Domagała-Zyśk, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Dishion T.J., McCord J., Poulin F., *When Interventions Harm Peer Groups and Problem Behavior*, *American Psychologist*, 1999, 54(9).
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. M. Hejmej, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie*, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
- Gifford-Smith M.E., Rabiner D.L., *Social Information Processing and Children's Social Adjustment*, [w:] *Children's peer relations: From development to intervention to policy: A festschrift to honor John D. Coie*, red. J. Kupersmidt, K.A. Dodge, D.C. American Psychological

- Association, Washington 2004, s. 61-79, <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=main.showContent&id=2004-95036-000-FRM&view=fulltext&format=pdf>; [dostęp: 12 lipca 2011].
- Grygiel P., *Dynamika poczucia integracji z rówieśnikami w klasach 3-6 szkoły podstawowej. Model latentnych krzywych rozwojowych*, Edukacja, 2016, 3(138).
- Jensen E., *How Poverty Affects Classroom Engagement*, Educational Leadership, 2013, 70, 8.
- Ladd G.W., Herald-Brown S.L., Reiser M., *Chronic peer rejection and classroom participation. Does Chronic Classroom Peer Rejection Predict the Development of Children's Classroom Participation During the Grade School Years?* Child Development, 2008, 79, 4, Jul-Aug.
- Lavalle K., Bierman K.L., Nix R. and the Conduct Problems Prevention Research Group, *The impact of first-grade "Friendship Group" experiences on child social outcomes in the Fast Track program*, Journal of Abnormal Child Psychology, 2005, 33(3).
- Lester N., *Niebieskoocy. Podręcznik do prowadzenia zajęć w organizacjach*, wyd. III, Fundacja Autonomia, Stowarzyszenie Konsola, Kraków 2010.
- Maruszewski T., Doliński D., Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Emocje i motywacja*, [w:] *Psychologia*, t. 1, red. J. Strelau, D. Doliński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Mazur J., *Zdrowie i zachowania zdrowotne młodzieży szkolnej w Polsce na tle wybranych uwarunkowań socjodemograficznych. Wyniki badań HBSC 2014*, Instytut Matki i Dziecka Warszawa 2015.
- Narodowy Program Zdrowia na lata 2016-2020* (2016), Załącznik do Rozporządzenia Rady Ministrów z 4 sierpnia 2016 r. w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2016-2020 (DzU 2016 poz. 1492).
- Nguyen H.D., Ryan A.M., *Does stereotype threat affect test performance of minorities and women? A meta-analysis of experimental evidence*, Journal of Applied Psychology, 2008, 93.
- Ostaszewski K., *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Wydawnictwo Instytutu Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2014.
- Rosenberg M.B., *Porozumienie bez przemocy. O języku serca*, przekł. M. Kłobukowski, wyd. II rozszerzone, Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2009.
- Schmader T., Major B., Gramzow R.H., *Coping with ethnic stereotypes in the academic domain: perceived injustice and psychological disengagement*, Journal of Social Issues, 2001, 57(1).
- Shapiro J.R., Neuberg S.L., *From stereotype threat to stereotype threats: Implications of a multi-threat framework for causes, moderators, mediators, consequences, and interventions*, Personality and Social Psychology Review, 2007, 11.
- Smykowski B., *Psychologia kryzysów w kulturowym rozwoju dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2012.
- Stanisz A., *Przystępny kurs statystyki z zastosowaniem STATISTICA PL na przykładach z medycyny*, tom 1, *Statystyki podstawowe*, StatSoft, Kraków 2006.
- Steele C.M., Aronson J., *Stereotype Threat and Intellectual Test Performance of African Americans*, Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69.
- Tine M., Gotlieb R., *Gender-, race-, and income-based stereotype threat: the effects of multiple stigmatized aspects of identity on math performance and working memory function*, Social Psychology of Education, 2013, 16(3).
- Walton G.M., Cohen G.L., *Stereotype lift*, Journal of Experimental Social Psychology, 2003, 39.
- Wiliński P., *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.