

KATARZYNA SERAFIŃSKA

Instytut Psychologii, Uniwersytet Wrocławski  
e-mail: katarzyna.serafinska@uwr.edu.pl

DOMINIKA WÓJCIK-CHAŁUPKA

Instytut Pedagogiki, Uniwersytet Wrocławski  
e-mail: dominika.wojcik.pedagog@gmail.com

## **Kiedy *gender* straszy? Przedstawianie dziecka podczas aktywności typowych lub nietypowych dla własnej płci a poziom akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek**

Programy edukacji równościowej, których celem jest uwrażliwianie na negatywne konsekwencje stereotypizacji płciowej i przeciwdziałanie im w obszarze edukacji, wydają się budzić wiele kontrowersji. Mogą być one związane z oporem wobec przedstawiania dzieci w nietypowych dla swojej płci rolach i aktywnościach, a także brakiem tolerancji dla przejawiania przez nie zachowań czy preferencji niestereotypowych płciowo. Autorki badania weryfikowały założenia odnośnie do wpływu prezentowanej sylwetki dziecka w typowych lub nietypowych dla swojej płci aktywnościach na poziom akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek. Rezultaty przeprowadzonego badania wykazały, że poziom akceptacji w grupie przebadanych nauczycielek różnił się w zależności od tego, z jakim materiałem się stykały. Wyniki badania mogą posłużyć jako wskazówka zarówno przy projektowaniu i wdrażaniu programów edukacji równościowej, jak i w kontekście szerszej zakrojonych działań na rzecz oswojania opinii publicznej z problematyką *gender* i edukacji równościowej.

**Słowa kluczowe:** *akceptacja edukacji równościowej, dziecko podczas aktywności typowej lub nietypowej dla swojej płci, dziewczynka, chłopiec*

Problematyka *gender* i edukacji równościowej stała się w ostatnich latach jednym z głównych wątków debaty publicznej w Polsce. Polacy dowiadują się, czym jest *gender*, dyskutują i spierają się o *gender*. Media publikują opracowania i materiały na ten temat. Spora ich część to filmy i zdjęcia pokazujące dzieci podejmujące aktywności czy ubrane w sposób zgodny bądź niezgodny ze stereotypami płciowymi. Na portalach społecznościowych przeczytać można komentarze wskazujące, iż *gender* jest pojęciem, którego duża część opinii publicznej nie rozumie, a jednocześnie, którego się obawia. Obawy te szczególnie wyraźnie zaznaczają się w kontekście edukacyjnym (dziecko w przedszkolu i szkole). Potęgowane są wizją wprowadzania do placówek edukacyjnych programów edukacji równościowej czy *genderowej*, które przedstawiane są jako szkodliwe czy wręcz niebezpieczne dla właściwego rozwoju dziecka. Zamiast rzetelnych informacji, pojawiają się wypowiedzi i materiały dotyczące zagrożeń płynących z edukacji uwzględniającej kwestie równości płci. Wszystko to tworzy specyficzny klimat dla toczącej się debaty i najprawdopodobniej ma wpływ na poziom akceptacji proponowanych programów, także w środowisku nauczycielek i nauczycieli.

Na niniejszy tekst składa się skrótowe omówienie głównych wątków dotyczących kształtowania płci społeczno-kulturowej (*gender*) w procesie socjalizacji i edukacji dziecka oraz zarysowanie idei edukacji równościowej, rozumianej jako edukacja uwzględniająca kwestie równości płci i uwrażliwiająca na negatywne konsekwencje posługiwania się stereotypami płciowymi. W dalszej kolejności zaprezentowane zostały wyniki badania nad sytuacyjnym uwarunkowaniem poziomu akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek. Autorki badania weryfikowały założenia odnośnie do wpływu materiałów zawierających sylwetki dzieci podczas aktywności typowych lub nietypowych dla własnej płci na poziom akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek. Rezultaty przeprowadzonego badania wykazały, że poziom akceptacji w grupie przebadanych nauczycielek istotnie różnił się w zależności od tego, z jakim materiałem się stykały. Wyniki badania mogą posłużyć jako wskazówka zarówno przy projektowaniu i wdrażaniu programów edukacji równościowej, jak i w kontekście szerszej zakrojonych działań na rzecz osławiania opinii publicznej z problematyką *gender* w kontekście edukacyjnym.

## ***Gender, socjalizacja, edukacja***

Rozróżnienie na płeć biologiczną (*sex*) i płeć społeczno-kulturową (*gender*) ustabilizowało się w naukach humanistycznych i społecznych w latach 70. XX wieku (Unger 1979; Oakley 1972, za: Elliott 2011; Rubin 1975, za: Krasuska 2014). Od tej pory *gender* zaczęto rozumieć jako ogół znaczeń przypisywanych kobiecości i męskości w danej kulturze, które to znaczenia organizują przekonania jednostek na temat

płci, oczekiwania względem przedstawicieli obu płci, proces kształtowania struktury Ja i tożsamości płciowej, a także mają wpływ na przejawiane zachowania, decyzje, wybory życiowe czy wreszcie – podejmowanie określonych ról społecznych i relacje między płciami (Brannon 2002; Steward, McDermott 2004). *Gender* to z jednej strony całość psychospołecznych aspektów bycia kobietą lub mężczyzną w danej kulturze (różnic międzypłciowych), z drugiej – przekonania, oczekiwania i normy społeczne odnośnie do tego, czym jest kobiecość i męskość (stereotypy płciowe). Termin ten stosuje się w odniesieniu do społecznego charakteru różnic między kobietami i mężczyznami, związanych z ich odmiennym statusem (wymiar polityczny), odmiennymi rolami społecznymi (wymiar społeczny) i odmiennymi charakterystykami osobowościowymi (wymiar psychologiczny) (Renzetti, Curran 2005).

Proces upłciawiania dziecka (*gendering*) przebiega na wielu poziomach. Dziecko przejmując wzory zachowań w rodzinie, środowisku rówieśniczym, od osób znaczących, poprzez zabawę oraz bieżący kontakt z wytworami kultury i mediami, a także w instytucjach takich jak przedszkole czy szkoła (Lott, Maluso 2002; Renzetti, Curran 2005; Pankowska 2005). Kształtowanie płci kulturowej trwa od wczesnego dzieciństwa przez całe życie jednostki i ma swój początek w relacji dziecko–rodzic. Spora część badań dowodzi, że dorośli różnicują swoje zachowania wobec dzieci w zależności od płci, traktując w odmienny sposób dziewczynki i chłopców, reagując na dziecko, komunikując się z nim, wzmacniając przejawiane przez nie zachowania, aktywności, sposób ubierania się, spędzania czasu czy rodzaj zabawy (Lytton, Romney 1991). Strukturyzacji z uwagi na płeć podlega również środowisko, w którym funkcjonuje dziecko: jego ubiór, zabawki, przedmioty codziennego użytku, książeczki, bajki, czy – coraz częściej – produkty żywnościowe. Istotną rolę w socjalizowaniu płci dziecka odgrywają zabawki, których sposób reklamowania, opakowania, kolorystyka, sposób używania i przeznaczenie zgodne są z obowiązującymi normami i treścią stereotypów płciowych, dzięki czemu dziecko ma okazję trenować określone umiejętności i staje się kompetentne w dziedzinach zarezerwowanych dla własnej płci (Stoneman, Brody, MacKinnon 1986; Renzetti, Curran 2005). Istotną płaszczyzną socjalizowania płci przez dziecko jest też środowisko rówieśnicze (Golombok, Fivush 1994). Dziecko od urodzenia poddane jest zatem intensywnemu i systematycznemu treningowi socjalizacyjnemu, który ma na celu m.in. wykształcenie i utrwalanie wzorców zachowań, preferencji czy zainteresowań zgodnych z obowiązującymi w danej kulturze wzorcami kobiecości i męskości. Dziecko buduje schemat płci poprzez spontaniczne organizowanie bieżących doświadczeń z otoczeniem (doświadczeń fizycznych, społecznych i kulturowych) i tworzy w oparciu o nie kategorie płci, które są internalizowane i stają się podstawą do ukształtowania tożsamości zgodnej z obowiązującymi w danej kulturze przekonaniem i oczekiwaniami odnośnie do płci (Bem 1981, 2000; Cross, Madson 1997).

Ważnym obszarem socjalizowania płci przez dziecko są instytucje społeczne zajmujące się edukacją (głównie przedszkola i szkoły). Instytucje te są *szczególnie* wraz-

liwe na kontekst społeczno-kulturowy i niejako z definicji nastawione na reprodukcję i transmisję dominujących wartości i wzorców zachowań (Chomczyńska-Rubacha 2012, s. 98). Znaczenie edukacji odnosi się również do wyznaczania miejsca i pozycji, które jednostka zajmuje w społeczeństwie, a wychowankowie i uczniowie wyposażani są w wiedzę i kompetencje niezbędne do pełnienia ról społecznych, uczą się określonego sposobu spostrzegania świata i kształtują indywidualny poziom samooceny i aspiracji (Renzetti, Curran 2005). Analizy wskazują, że proces nauczania dziecka w placówkach edukacyjnych (zarówno w warstwie formalnego programu, jak i programu ukrytego) wysycony jest treściami stereotypowymi płciowo i nierównym traktowaniem dzieci ze względu na płeć (Pankowska 2005; Chomczyńska-Rubacha 2011, 2012).

### **Idea edukacji uwzględniającej równość płci**

Idea edukacji równościowej koncentruje się wokół budowania wśród dzieci, nauczycieli oraz rodziców świadomości treści i oddziaływania stereotypów płciowych, a także uwzględniania kwestii równości płci. Autorki jednego z programów piszą: *Zwracamy uwagę na szkodliwość powielania stereotypów płciowych w edukacji (...), na propozycje zabaw, ćwiczeń i zajęć przelamujących owe stereotypy, jak również podajemy wskazówki dla nauczycielek (...), jak w swych działaniach edukacyjnych stereotypy te przelamywać i ich nie powielać* (Dzierzgowska, Piotrowska, Rutkowska s. 4, 5). W programach edukacji równościowej podkreśla się negatywne konsekwencje posługiwania się stereotypami płciowymi. Wiele ustaleń z zakresu nauk społecznych przemawia z kolei za tym, że stereotypy płci wpływają niekorzystnie na proces uczenia się, a także rozwój społeczny i emocjonalny dziecka. Kontrolowanie wpływu stereotypów płciowych, jakimi posługują się nauczyciele i dzieci, oraz uwrażliwienie na konsekwencje stereotypizacji płciowej przyczynić się mogą zatem do kształtowania cech i zachowań dzieci, które mogą przekładać się na osiąganie sukcesów w nauce, a w przyszłości w życiu osobistym i zawodowym (zob.: Majewska, Rutkowska 2007).

Z psychologicznego punktu widzenia wyróżnić można wiele zjawisk, będących negatywnymi konsekwencjami posługiwania się stereotypami płciowymi, a możliwych do zaobserwowania w edukacji. Przykładowo wymienić można zjawisko zagrożenia stereotypem, polegające na automatycznym dostosowywaniu swojego zachowania czy poziomu wykonania do zakładanego w treści stereotypu. Klasyczne badanie nad zjawiskiem zagrożenia stereotypem dotyczyło poziomu wykonania w zadaniach matematycznych. Wykazano istotne różnice między grupą kobiet, którym aktywowano informacje o tym, iż zwyczajowo to kobiety wypadają znacznie gorzej od mężczyzn w tego typu zadaniach, a grupą kobiet, którym takiej informacji nie podawano. Kobiety z grupy „zagrożonej” radziły sobie w testach znacznie gorzej niż

kobiety z grupy „bezpiecznej”. Badania z tego obszaru dowodzą, że funkcjonowanie jednostek może być deformowane przez stereotypy płci w sposób dla nich niekorzystny; mogą wypadać gorzej, niż wynika to z ich faktycznych umiejętności czy zdolności (Steele 1997).

Inną powszechną deformacją związaną ze stereotypizowaniem jest samospełniająca się przepowiednia. Efekt ten udowodniony został w klasycznym już eksperymencie szkolnym, podczas którego nauczycieli powiadomiono, że część uczniów jest wyjątkowo zdolna i prawdopodobnie w przyszłości będzie miała spore osiągnięcia. W rzeczywistości uczniowie ci zostali dobrani w sposób losowy, nie różnili się więc znacząco od reszty. Pod koniec roku szkolnego okazało się, że właśnie ci uczniowie, których naznaczono jako szczególnie uzdolnionych, znacząco polepszyli swoje wyniki. Innymi słowy, ci uczniowie, od których nauczyciele oczekiwali pozytywnych wyników, rzeczywiście je osiągnęli (Jussim 1999; Rosenthal, Jacobson 1968 za: Wojciszke 2011). Wiele późniejszych badań również wykazało, iż oczekiwania wynikające z przekonań o innej osobie (w tym jej płci) mogą determinować postępowanie wobec niej i w konsekwencji prowadzić do takich zachowań osoby stereotypizowanej, które zgodne są z wyjściowymi oczekiwaniami. Siła oddziaływania stereotypowych przekonań przejawia się też w tendencyjności interpretowania informacji o osobie. W treści stereotypów zawarte są hipotezy odnośnie do cech i zachowań przedstawiciela danej kategorii, które w istotny sposób zniekształcają proces formułowania ocen. Stereotypizowanie płciowe pociąga za sobą zatem szereg negatywnych konsekwencji intra- i interpersonalnych, takich jak internalizacja cech i oczekiwań typowych dla płci, odmienne sposoby doświadczania świata i wyrażania emocji czy samouprzedmiotowienie w przypadku dziewczynek i kobiet (Lott, Maluso 2002; Wojciszke 2011). Programy edukacji równościowej zorientowane są na uwrażliwianie na niekorzystne z punktu widzenia dziecka konsekwencje posługiwania się stereotypami płciowymi, a także zawierają wytyczne co do przeciwdziałania im na gruncie formalnych i ukrytych programów nauczania w przedszkolach i szkołach.

### **Przedstawiania dziecka w aktywności typowej lub nietypowej dla własnej płci a poziom akceptacji edukacji równościowej**

Proponowane programy edukacyjne, oparte na rezultatach wieloletnich badań wskazujących na negatywne konsekwencje stereotypizacji płciowej, pomimo wykazywanych korzyści wynikających z uwzględniania równości płci i przeciwdziałania negatywnym konsekwencjom stereotypizacji płciowej w obszarze edukacji, wydają się budzić wiele kontrowersji. Kontrowersje te mogą być związane z oporem wobec

przedstawiania dzieci w nietypowych dla swojej płci rolach, a także brakiem tolerancji dla przejawiania przez nie zachowań czy preferencji niestereotypowych płciowo. Badania nad oceną zachowań i aktywności niestereotypowych płciowo wskazują jednoznacznie, że są one spostrzegane w sposób negatywny w porównaniu z zachowaniami stereotypowymi. Przy czym wyraźnie zaznacza się asymetria dotycząca dziewczynek i kobiet oraz chłopców i mężczyzn. Chłopcy i mężczyźni przekraczający granice własnej płci spotykają się z istotnie większą dezaprobatą zarówno ze strony dorosłych, jak i rówieśników (Carter, McCloskey 1984; Feinman 1981, 1984). Na chłopców i mężczyzn wywierana jest również większa presja, by przyjęli oraz przejawiali zachowania i role typowe, społecznie aprobowane (Fagot 1977; Jackson, Sullivan 1990; Beal 1994, za: Brannon 2002; Lytton, Romney 1991). Chłopcy i mężczyźni przejawiający cechy i zachowania nietypowe dla własnej płci (kobiece) są też uważani za mniej atrakcyjnych w porównaniu z tymi, którzy są stereotypowo mężczyźni (Jackson, Sullivan, 1990; Martin 1990). W związku z tym, postanowiono sprawdzić, czy i w jakim stopniu poziom akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek zależy może od prezentowanych materiałów bodźcowych, w których dziecko przedstawiane jest podczas wykonywania aktywności typowych lub nietypowych dla własnej płci.

## Badanie

Badanie przeprowadzono w schemacie eksperymentalnym, a zmiennymi niezależnymi były płeć dziecka (dziewczynka vs. chłopiec) oraz sposób przedstawienia dziecka (podczas aktywności typowo dziewczęcej vs. podczas aktywności typowo chłopięcej). Wyszczególniono cztery warunki eksperymentalne (dziewczynka podczas aktywności typowo dziewczęcej, dziewczynka podczas aktywności typowo chłopięcej, chłopiec podczas aktywności typowo chłopięcej, chłopiec podczas aktywności typowo dziewczęcej) oraz warunek kontrolny. W warunkach eksperymentalnych nauczycielki zapoznawały się z materiałami promującymi placówkę edukacyjną, w których – poza nazwą placówki oraz zwyczajowymi informacjami o placówce – znajdowały się postaci dzieci, sfotografowane podczas typowych lub nietypowych dla własnej płci aktywności<sup>1</sup>. W warunkach kontrolnych nauczycielki miały do dyspozycji analogiczny materiał, z tym że nie umieszczono w nim fotografii dzieci. Zakładano, że w kontakcie z materiałami, w których dziecko przedstawione jest podczas wykonywania aktywności nietypowej dla własnej płci metrykalnej, poziom akcepta-

---

<sup>1</sup> W materiale znajdowało się zdjęcie, przedstawiające dziecko podczas aktywności/zabawy typowej dla dziewczynek (trzymanie na rękach lalki i karmienie jej butelką) lub typowej dla chłopców (eksperymentowanie z substancjami chemicznymi).

cji edukacji równościowej będzie znacząco niższy niż w kontakcie z materiałami, w których dziecko przedstawione jest podczas wykonywania aktywności typowej dla własnej płci. Dodatkowo oczekiwano względnie najniższej akceptacji dla edukacji równościowej w grupie nauczycielek oglądających materiały z chłopcem podczas aktywności typowo dziewczęcej.

Zmienną zależną w badaniu był poziom akceptacji edukacji równościowej, mierzony skonstruowanym na potrzeby badania kwestionariuszem. Na kwestionariusz składało się 11 pytań. Przykładowe pozycje w kwestionariuszu to: *czy widzisz potrzebę wprowadzania do placówek edukacyjnych programu uwzględniającego kwestie równości płci; czy wspierałabyś koleżanki, które dążyłyby do wprowadzenia programu uwzględniającego kwestie równości płci do Twojej placówki; czy zgodziłabyś się, aby przedstawicielka/przedstawiciel stowarzyszenia/fundacji, zajmującej się edukacją uwzględniającą kwestie równości płci prowadziła/prowadził warsztaty w Twojej grupie/klasie; czy zgodziłabyś się prowadzić zajęcia w ramach programu uwzględniającego kwestie równości płci; czy uważasz, że w procesie edukacji należy uwzględniać różnice w możliwościach dziewczynek i chłopców*. Zadaniem osoby badanej było udzielenie odpowiedzi na wszystkie 11 pytań na skali od 1 (zdecydowanie nie) do 5 (zdecydowanie tak).

W badaniu wzięło udział 131 nauczycielek, które najpierw zapoznawały się z materiałem bodźcowym (ulotkami fikcyjnej placówki), a następnie proszone były o wypełnienie kwestionariusza akceptacji edukacji równościowej.

## Wyniki badania

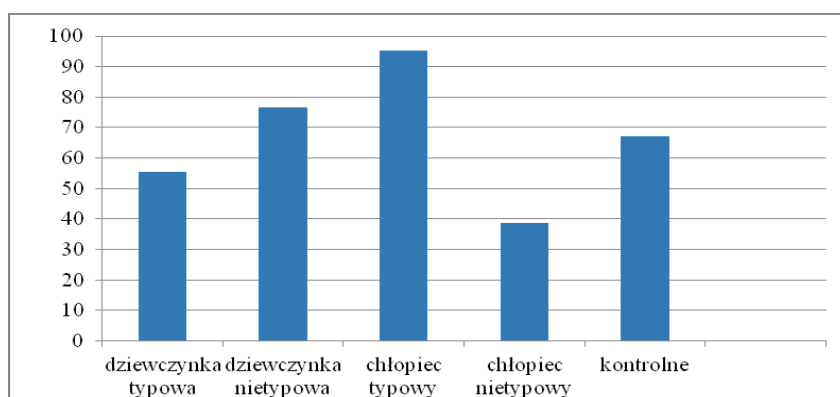
Analiza rzetelności kwestionariusza akceptacji edukacji równościowej wykazała zadowalającą rzetelność (alfa Chronbacha = 0,84). W tabeli 1 przedstawiono statystyki opisowe, uzyskane w poszczególnych warunkach badania dla zmiennej poziom akceptacji edukacji równościowej.

Tabela 1. Statystyki opisowe dla zmiennej poziom akceptacji edukacji równościowej w poszczególnych warunkach badania

Warunki/materiał bodźcowy	<i>N</i>	Średnia	<i>SD</i>
Dziewczynka typowa	27	30,51	9,11
Dziewczynka nietypowa	25	33,84	4,38
Chłopiec typowy	26	37,15	4,50
Chłopiec nietypowy	28	27,36	4,76
Kontrolne	25	32,28	4,98

Źródło: badania własne.

W związku z tym, że w warunkach „dziewczynka typowa” rozkład wyników odchyłał się od rozkładu normalnego, w celu zweryfikowania przewidywań badawczych zastosowano analizę Anova Kruskala-Wallisa. Analiza średnich rang wykazała istotne statystycznie różnice między uzyskiwanymi przez badane nauczycielki wynikami w kwestionariuszu akceptacji edukacji równościowej w zależności od warunków ( $H = 34,17; p = 0,00$ ). Uzyskane wyniki ilustruje wykres 1.



Wykres 1. Przedstawianie dziecka podczas aktywności typowych lub nietypowych dla własnej płci a poziom akceptacji edukacji równościowej wśród nauczycielek.

Źródło: badania własne

Analiza wykazała istotne różnice w poziomie akceptacji edukacji równościowej między warunkami „dziewczynka nietypowa” i „chłopiec nietypowy” (średnie odpowiednio 76,74 i 38,55;  $p < 0,05$ ), a także „chłopiec typowy” i „chłopiec nietypowy” (średnie odpowiednio 95,14 i 38,55;  $p < 0,05$ ). Istotna statystycznie okazała się również różnica między warunkami „dziewczynka typowa” i „chłopiec typowy” (średnie odpowiednio 55,48 i 95,14;  $p < 0,05$ ). Nieistotna okazała się natomiast różnica w poziomie akceptacji pomiędzy warunkami „dziewczynka typowa” i „dziewczynka nietypowa” ( $p > 0,05$ ). Na poziomie trendu zarysowały się również różnice w poziomie akceptacji edukacji równościowej pomiędzy warunkami „chłopiec typowy” i „warunki kontrolne” (średnie odpowiednio 95,14 i 67,1;  $p = 0,08$ ) i „chłopiec nietypowy” i „warunki kontrolne” (średnie odpowiednio 38,55 i 67,1;  $p = 0,06$ ).

## Dyskusja wyników

Przeprowadzone badanie miało na celu zweryfikowanie, czy deklarowany przez nauczycielki poziom akceptacji edukacji równościowej zależy od prezentowanego



materiału bodźcowego, w którym dziecko przedstawione jest podczas aktywności stereotypowej lub niestereotypowej dla własnej płci. Przewidywano, że poziom akceptacji edukacji równościowej będzie niższy u tych nauczycielek, które wcześniej zapoznawać się będą z materiałem przedstawiającym dziecko w aktywności nietypowej dla jego płci w porównaniu z tymi, które oglądać będą dziecko w aktywności stereotypowej. Zakładano również, że prawidłowość ta szczególnie silnie zaznaczy się w warunkach, gdy dzieckiem w materiale będzie chłopiec.

Uzyskane wyniki potwierdziły do pewnego stopnia wyjściowe założenia. Okazało się, że nauczycielki oglądające materiał z chłopcem podczas aktywności nietypowej dla jego płci deklarowały niższą (najniższą spośród wszystkich grup) akceptację w porównaniu z tymi, które oglądały dziewczynkę nietypową, tymi, które oglądały typowego chłopca i grupą kontrolną. Natomiast w grupie nauczycielek oglądających chłopca w typowej dla swojej płci aktywności odnotowano wyższy (najwyższy spośród wszystkich grup) poziom akceptacji w porównaniu z grupą oglądającą typową dziewczynkę i grupą kontrolną. Sugeruje to, że sposób przedstawiania chłopca w poszczególnych warunkach znacząco wpływał na deklarowany przez badane nauczycielki poziom akceptacji edukacji równościowej.

Jeśli przyjąć dodatkowo, że w grupie kontrolnej zaobserwowano deklarowany poziom akceptacji edukacji równościowej o charakterze dyspozycji (postawa danej nauczycielki bez manipulacji), stwierdzić można tendencję do zmiany poziomu akceptacji pod wpływem prezentowanego materiału, ale jedynie w przypadku, gdy dzieckiem był chłopiec. Nie wykazano istotnych różnic pomiędzy poziomem akceptacji w grupie nauczycielek oglądających dziewczynkę w typowej i nietypowej aktywności, a także między nauczycielkami mającymi kontakt z materiałem pokazującym dziewczynkę a grupą kontrolną. Znaczyłoby to, że poziom akceptacji edukacji równościowej nie zależał od tego, czy nauczycielka widziała dziewczynkę bawiącą się w sposób typowy czy nietypowy dla swojej płci, ale zależał od tego, czy w materiale był chłopiec. Potwierdza to częściowo zarówno te rezultaty badań, które wskazują na mniejszą tolerancją dla zachowań stereotypowo niezgodnych z płcią w wypadku chłopców, a także znajduje potwierdzenia w obserwowanych reakcjach na prezentowane przy okazji dyskusji o *gender* i edukacji równościowej materiały przedstawiające chłopców zachowujących się, bawiących się czy ubierających w stroje zwyczajowo zarezerwowane dla dziewczynek.

Edukacja uwzględniająca kwestie równości płci i mająca na celu przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom posługiwania się stereotypami płciowymi budzi wiele kontrowersji zarówno w opinii publicznej, jak i w środowisku nauczycielskim. Rezultaty prezentowanego badania wydają się potwierdzać, że kluczowy z punktu widzenia poziomu akceptacji edukacji równościowej może być sposób przedstawiania dzieci w materiałach ilustrujących. Wykazano istotną zależność poziomu akceptacji od sposobu przedstawiania chłopca. Obraz chłopca w nietypowych dla swojej płci aktywnościach czy rolach może znacząco obniżać poziom akceptacji edukacji uwzględniają-

cej równość płci. Sylwetka chłopca przekraczającego normy dotyczące zachowań typowych dla własnej płci (zachowującego się jak dziewczyna) okazała się zatem szczególnie istotnym wyznacznikiem postaw wobec edukacji równościowej. Rezultaty badania z jednej strony mają wartość opisową, stanowią potwierdzenie intuicyjnych obserwacji i – nie wprost – wyników innych badań odnośnie do mniejszej tolerancji na wyłamywanie się chłopców ze stereotypowych ról płciowych. Z drugiej strony mogą posłużyć jako wskazówka zarówno przy projektowaniu i wdrażaniu programów edukacji równościowej, jak i w kontekście szerszej zakrojonych działań na rzecz swego rodzaju oswojania opinii publicznej z problematyką *gender* i równości płci. Wydaje się, że współcześnie dziewczynki wykraczające poza stereotypowe role nie budzą już kontrowersji czy sprzeciwu (w prezentowanym badaniu w ogóle nie różnicowały poziomu akceptacji u nauczycielek). Znaczący jest w tym kontekście natomiast sposób przedstawiania chłopców. W ramach zwiększania akceptacji dla programów edukacji równościowej należałoby zatem skupić się na systematycznym oswojaniu opinii publicznej, rodziców i nauczycieli z obrazem chłopca niewpisującego się w stereotyp płci.

### Bibliografia

- BEM S.L., 1981, *Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex-Typing*, *Psychological Review*, 88.
- BEM S.L., 2000, *Męskość i kobiecość. O różnicach wynikających z płci*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- BRADLEY H., 2008, *Płeć*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa.
- BRANNON L., 2002, *Psychologia rodzaju*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- CARTER D.B., MCCLOSKEY L.A., 1984, *Peers and the maintenance of sex-typed behavior. The development of children's conceptions of cross-gender behavior in their peers*, *Social Cognition*, 2.
- CHOMCZYŃSKA-RUBACHA M., 2012, *Równość rodzajowa w edukacji jako konstrukt teoretyczny i praktyka oświatowa*, *Kultura i Edukacja*, 4.
- CROSS S.E., MADSON L., 1997, *Models of the self: Self-construals and gender*, *Psychological Bulletin*, 122.
- DZIERZGOWSKA A., PIOTROWSKA J., RUTKOWSKA E., 2011, *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płeć*, Fundacja Edukacji Przedszkolnej, Warszawa.
- ELLIOTT A., 2011, *Współczesna teoria społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- FAGOT B., 1977, *Consequences of moderate cross-gender behavior in pre-school children*, *Child Development*, 48.
- FEINMAN S., 1981, *Why is cross-sex-role behavior more approved for girls than for boys? A status characteristic approach*, *Sex Roles*, 7.
- FEINMAN S., 1984, *A status theory evaluation of sex-role and age-role behavior*, *Sex Roles*, 10.
- GOLOMBOK S., FIVUSH R., 1994, *Gender development*, Cambridge University Press, Cambridge.
- JACKSON L.A., SULLIVAN L.A., 1990, *Perception of multiple role participants*, *Social Psychology Quarterly*, 53.
- JUSSIM L., 1999, *Samospełniające się przepowiednie a utrzymywanie się stereotypów społecznych: rola interakcji diadycznych i sił społecznych*, [w]: C.N. Macrae, C. Stangor, M. Hewstone (red.), *Stereotypy i uprzedzenia. Najnowsze ujęcie*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

- KRASUSKA K., 2014, *Gender (pleć)*, [w]: *Encyklopedia gender. Pleć w kulturze*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa.
- LOTT B., MALUSO D., 2002, *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w]: B Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- LYTTON H., ROMNEY D. M., 1991, *Parents' Differential Socialization of Boys and Girls: A Meta-Analysis*, *Psychological Bulletin*, 109.
- MAJEWSKA E., RUTKOWSKA E. (red.), 2007, *Równa szkoła – edukacja wolna od dyskryminacji*, Dom Współpracy Polsko-Niemieckiej, Gliwice.
- MARTIN C.L., 1990, *Attitudes and expectations about children with nontraditional and traditional gender roles*, *Sex Roles*, 22.
- MCCREARY D.R., 1994, *The Male Role and Avoiding Feminity*, *Sex Roles*, 31.
- NELSON T.D., 2003, *Psychologia uprzedzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- PANKOWSKA D., 2005, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.
- RENZETTI C.M., CURRAN D.J., 2005, *Kobiety, mężczyźni i społeczeństwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- STEELE C.M., 1997, *A threat in the air. How stereotypes shape intellectual identity and performance*, *American Psychologist*, 52.
- STEWART A.J., MCDERMOTT CH., 2004, *Gender in Psychology*, *Annual Review Psychology*, 55.
- STONEMAN Z., BRODY G.H., MACKINNON C.E., 1986, *Same-sex and cross-sex siblings: Activity choices, roles, behavior, and gender stereotypes*, *Sex Roles*, 15.
- UNGER R. K., 1979, *Toward a redefinition of sex and gender*, *American Psychologist*, 34.
- WOJCISZKE B., 2011, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa.

### **When gender haunts?**

#### **Presenting a child during the cross-gender or gender-congruent activity and the level of acceptance of gender equality education among teachers**

Gender equality education aimed at raising awareness of the negative consequences of gender stereotyping and preventing them in the area of □□education, seem to raise a lot of controversy. They may be associated with resistance to the presentation of atypical children in their gender roles and activities and with a lack of tolerance for the manifestation of their behavior or preferences which is not typical of their gender. The authors of the study verify the assumptions on the impact of the presented child in activities which are stereotypical or nonstereotypical for their gender on the level of acceptance of gender equality education among the teachers. The results of tests carried out showed that the level of acceptance in the group studied, teachers differed from that in which the material they touch. The results of the study can serve as a guide both the design and implementation of education programs equality, as well as in the context of a broader effort to tame the public with the issue of gender and gender equality education.

**Keywords:** *acceptance of gender equality education, child during the cross-gender or gender-congruent activity, girl, boy*